

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 63

ISSN 1517 - 1779

Ano XIX - Nº 63 - janeiro de 2019



**A Reforma de Córdoba:
permanências e rupturas nas lutas
pela educação pública e gratuita**

AI-5 50 ANOS

ATO INSTITUCIONAL Nº 5, DE 13 DE DEZEMBRO DE 1968

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, ouvido o Conselho de Segurança Nacional,

CONSIDERANDO que a Revolução Brasileira de 31 de março de 1964 teve, conforme decorre dos Atos com os quais se institucionalizou, fundamentos e propósitos que visavam a dar ao país um regime que, atendendo às exigências de um sistema jurídico e político, assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana, no combate a subversão e às ideologias contrárias às tradições de nosso povo, na luta contra a corrupção, buscando, deste modo, "os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar, de modo direto e imediato, os graves e urgentes problemas de que dependem a restauração da ordem interna e do prestígio internacional da nossa pátria" (Preâmbulo do Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964);

J. G. [assinatura]



Não esqueceremos!

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 63

Ano XXIV - Nº 63 - janeiro de 2019

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

Brasília

Semestral

- 6 A Reforma Universitária de 1918**
Fundação do movimento estudantil latino-americano
Gabriel Solano
- 20 Universidade S/A:**
as inspirações da Reforma de Córdoba como contraponto ao neoliberalismo
Henrique Safady Maffei e Maria Elly Herz Genro
- 34 A autonomia da universidade pública em debate,
a soberania latino-americana em questão:**
a atualidade da Reforma de Córdoba na universidade brasileira
Neila Nunes de Souza e Rafael Godinho

Debates

- 46 A EC-95/2016 e a educação superior no Brasil:**
a materialização perversa do Novo Regime Fiscal
Daniele Gomes de Lima e Rita de Lourdes de Lima
- 58 Representação de mulheres em instâncias de participação social:**
o caso do Conselho Estadual de Saúde de Alagoas
Maria Helena Santana Cruz e Niedja Tavares Correia
- 72 De sequestros e resgates:**
Thompson e a reivindicação da experiência como sentimento
Eduardo Rebuá
- 86 O sentido político do discurso hegemônico**
do movimento Escola sem Partido
Claudia Arruda

Charge

- 99** Ordem e Retrocesso
Rafael Balbuena

Entrevista

- 100** Eblin Farage
Enfrentando desafios com
"o pessimismo da razão e o otimismo da vontade"
Entrevista realizada por Erlando Rêses e Caiuá Cardoso Al-Alam
Fotos: Caiuá Cardoso Al-Alam

Arte

- 112** **Mãos Dadas**
Carlos Drummond de Andrade
- 113** *Mão direita levantada, com a palma voltada para fora: estudo para São Pedro*
Raphael

Reportagem

- 114** Um ano de atos e mobilizações
pela vida das mulheres

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 45

Conselho Editorial

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

Encargatura de Imprensa e Divulgação Cláudio Anselmo de Souza Mendonça

Coordenação GTCA - Comunicação e Artes

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

Editoria Executiva deste Número

Ana Maria Ramos Estevão, Caiúá Cardoso Al-Alam, Erlando da Silva Rêses e Luiz Henrique dos Santos Blume

Pareceristas Ad Hoc

Antônio de Pádua Bosi, Elizabeth Carla Vasconcelos Barbosa, José Glauco Ribeiro Tostes, Lila Cristina Xavier Luz, Patrícia Maria Melo Sampaio, Renato Barros de Almeida, Salvador Dal Pozzo Trevisan, Sócrates Jacobo Moquete Guzmán e Wanderson Fabio de Melo

Revisão Metodológica e Produção Editorial Iara Yamamoto

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Editoração

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

Ilustrações Kita Telles

Capa Gabi Caspary

Revisão Gramatical Gizane Silva

Tiragem 1400 exemplares

Impressão Gráfica Ipiranga

Expedição

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO

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

Tel.: (11) 3061-0940

E-mail: andesregsp@uol.com.br

www.andes.org.br

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

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

Semestral ISSN 1517 - 1779

2019 - Ano XXIV Nº 63

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

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

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

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

CEP 70302-914 - Brasília - DF - Tel.: (61) 3962-8400

E-mail: secretaria@andes.org.br

63

O número 63 da Revista US cujo tema é “A Reforma de Córdoba: permanências e rupturas nas lutas pela educação pública e gratuita” apresenta reivindicações, tristezas e alegrias, mas, principalmente, muita resistência que permearam fatos históricos aqui apresentados por meio de artigos sobre o tema.

A Reforma Universitária de Córdoba, mesmo após cem anos, continua ecoando no movimento de docentes e estudantes por paridade, autonomia, liberdade de expressão e de ensino, extensão e permanência estudantil, conquistas ameaçadas pelo avanço e consolidação do neoliberalismo, em que todas as dimensões da vida se precarizam para atender às necessidades do mercado globalizado e do capitalismo financeiro.

Nossa memória nos lembra também que na fatídica data de 13 de dezembro de 1968, há exatos cinquenta anos, foi promulgado o Ato Institucional número 5 (AI-5). Naquele momento, houve mais restrições às liberdades civis e políticas, demissões sumárias nas empresas, aposentadoria de docentes nas universidades públicas pelo Brasil afora, que manifestavam posições contrárias ao regime, punindo com expulsão e prisão estudantes que protestassem contra o fechamento de seus órgãos de representação, cassando mandatos de parlamentares e suspendendo as liberdades de manifestação e reunião.

O AI-5 acentuou o caráter totalitário do regime, deixando evidente para o mundo que a ditadura militar-empresarial não daria trégua. Estava oficializado o combate e extermínio de qualquer oposição, instaurando-se o terror e a violência de Estado.

Findamos o ano de 2018 com uma pequena vitória: o arquivamento do Projeto de Lei 7.180/2014, que instituía a escola com mordada!

A realidade mundial e brasileira não cansa de gritar que a luta não acabou, nem o sonho! Que venha 2019! A História continua e deixaremos nela a nossa marca! **US**

A Reforma Universitária de 1918

Fundação do movimento estudantil latino-americano

Gabriel Solano

Legislador da Cidade Autônoma de Buenos Aires (FIT/PO)

E-mail: gabrielsolano2011@gmail.com

Original publicado no Hic Rhodus. Dossier 2: La Reforma del '18 cien años después. n. 14, agosto de 2018.

Disponível em: <<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/hicrhodus/article/view/3002>>.

Tradução e interpretação: Daniela Xavier

Resumo: Há 100 anos, os estudantes de Córdoba acenderam a chama da Reforma Universitária. Mesmo que esse processo tenha começado na província de Córdoba (atrasada e clerical), não demorou a se estender para outras cidades. A bandeira da Reforma Universitária se fundamenta no movimento estudantil americano e seu programa toma forma pela participação estudantil no governo de instituições de ensino superior, pela autonomia universitária e pela docência livre e a extensão universitária.

Palavras-chave: Reforma Universitária. Movimento Estudantil. Universidade de Córdoba. Extensão Universitária

Introdução

A Reforma representou muito mais que um mero episódio estudantil. Esteve presente desde o primeiro momento o ímpeto dos setores médios em um contexto mais generalizado determinado pela I Guerra Mundial, pela Revolução Russa e pela ascensão geral da classe obreira europeia do primeiro pós-guerra. Esse processo terá forte influência no auge do movimento reformista, na derrota da revolução e no equilíbrio capitalista, que se dará em meados da década de 20.

A Reforma Universitária é parte fundamental da

História da América Latina. Várias gerações posteriores foram afluentes desse movimento: dele surgirá, na década de 20, a abordagem para formar um movimento nacionalista de conteúdo burguês capaz de viabilizar um desenvolvimento capitalista similar ao dos países centrais em nosso continente atrasado e semicolonial. Este será o programa do APRA peruano, fundado por um dos maiores líderes reformistas: Haya de La Torre. Também das linhas da Reforma surgirá o cubano Mella, fundador do PC cubano, que passará por cima do reformismo e proclamará a in-



viabilidade dos objetivos da Reforma fora do quadro da revolução social comandada pela classe obreira.

Por último, como introdução, devemos destacar que um dos maiores méritos da Reforma foi mostrar a unidade da transformação educativa e cultural com a transformação social e política da sociedade. Nada mais remoto para um estudante reformista que o apolitismo e o academicismo, entendidos como variantes que rejeitam a vinculação do movimento estudantil com a luta política e social. Os reformistas não tiveram dúvidas em apoiar partidos políticos quando pensavam que estes favoreceriam sua luta; da mesma forma, quando consideraram que não existiam, resolveram fundá-los, inclusive chegaram a combater os partidos que haviam fundado quando viram que não respondiam a seus interesses e começaram a construir outros novos. Por isso que o estudo da Reforma, e dos diversos caminhos que elegeram seus protagonistas, mantém hoje todos os seus interesses para a juventude.

A Universidade anterior à Reforma

As universidades argentinas eram regidas por uma lei ditada em 1885. Valia tanto para as universidades de Córdoba quanto para La Plata e Buenos Aires. Nessas duas últimas, houve reformas para dar certa participação ao corpo docente, composto pela elite liberal. A intenção da classe dominante era limitar as atribuições do clero – que até esse momento desfrutava de muitas regalias – e dar ao Estado uma própria equipe política. Isso fez com que o terreno educativo dos institutos dependentes do episcopal perdesse suas atribuições de expedir licenças, atribuições essas dadas à Universidade de Buenos Aires.

As mudanças na educação superior refletiram nas principais cidades do país, principalmente em Buenos Aires. “De 1869 a 1914, a população argentina havia aumentado em quase cinco vezes. Os estrangeiros, que em 1869 não passavam de 210.292, quarenta e cinco anos mais tarde, totalizavam 2.357.292;

ou seja, 30% da população total” (CIRIA, SANGUINETTI, 1983, p. 21). Com o aumento da população, uma classe média se foi criando, começando a pressionar uma democratização para acesso e para a própria organização da Universidade. Isso fez com que as universidades, que até o momento eram limitadas às classes dominantes, expandissem suas matrículas a novos setores. Na Universidade de Buenos Aires, por exemplo, a matrícula passou de 4.000 estudantes em 1910 para 10.000 em 1918. Para contrariar essa tendência, surgiram os projetos educativos para introduzir na educação média o ensino técnico para aliviar a pressão sobre a educação superior. Ao mesmo tempo, aparecia em cena uma nova classe social: o proletariado, que já tinha para princípios de século uma forte organização comercial; em 1896, haviam fundado o primeiro partido obreiro do país: o Partido Socialista.

Em 1871, o suicídio de um estudante provinciano diferido na faculdade de Direito fez com que estudantes realizassem uma reunião onde “ousaram votar a favor de certas reformas do regime de estudo” (HALPERÍN DONGHI, 1962). O protesto, no entanto, não teve sucesso. De 1903 a 1906, uma greve paralisou a Universidade de Buenos Aires e inspirou a fundação do Centro de Estudantes de Medicina e Engenharia (em 1904), de Direito (no ano seguinte) e a Federação Universitária de Buenos Aires (em 11 de setembro de 1908). Diante desses fatos, o diário *La Nación* recomendava eliminar os “elementos heterogêneos” que “invadiam a Universidade”.

Na Universidade de Buenos Aires, os primeiros sinais de revolta já se manifestavam. Em 1871, o suicídio de um estudante provinciano diferido na faculdade de Direito fez com que estudantes realizassem uma reunião onde “ousaram votar a favor de certas reformas do regime de estudo” (HALPERÍN DONGHI, 1962). O protesto, no entanto, não teve sucesso. De 1903 a 1906, uma greve paralisou a Universidade de Buenos Aires e inspirou a fundação do Centro de Estudantes de Medicina e Engenharia (em 1904), de Direito (no ano seguinte) e a Federação Universitária de Buenos Aires (em 11 de setembro de 1908).

Diante desses fatos, o diário *La Nación* recomendava eliminar os “elementos heterogêneos” que “invadiam a Universidade”.

A Universidade de Córdoba

Esses fatos conduziram à rebelião que se produziria em 1918. Não por acaso, ela explodira em Córdoba.

A cidade é um claustro fechado entre ravinas; o caminho é um claustro com corrimões de ferro; cada maçã tinha um claustro com monges e frades; os colégios são claustros; toda a ciência escolástica da Idade Média é um claustro em que se fecha e protege a inteligência, contra tudo o que saia do texto e comentário. Córdoba não sabe que existe na Terra outra coisa que não seja Córdoba (FACUNDO, 1998).

Este comentário de Sarmiento coincide com o clima que J. B. Justo transmite sobre sua universidade:

Entrar na velha casa em que funciona a Universidade de Córdoba é se submeter à obsessão de imagens eclesiásticas. No meio do pátio, encontramos uma grande estátua do Frei Trejo Y Sanabria, estátua bastante pesada para não ser derrubada na última revolta estudantil (JUSTO, 1933, p. 280).

Não foi por coincidência que um dos slogans cantados pelos estudantes de Córdoba era “Frades NÃO”.

As mudanças que haviam sido feitas nas outras universidades em 1917 não tinham chegado a Córdoba. Desde sua fundação, em 1614, pelos jesuítas, a Universidade não perdeu seu aspecto monacal. Ainda era estudado o direito público eclesiástico e canônico e era ensinado em Filosofia que “a vontade divina era a origem dos atos dos homens”. O juramento profissional era prestado infalivelmente sobre os Evangelhos. Seus estatutos estabeleciam que “os corpos diretores jamais se renovarão” e somente um terço dos mesmos era ocupado por professores encarregados das aulas. Seus integrantes eram designados pelas denominadas “academias”, corporações completamente dominadas pelo clero. Uma espécie de loja secreta, denominada *Corda Frates*¹, vinculada ao arcebispo, comandava de fato a Universidade.

1917 - Começo da Reforma

Enquanto passava o ano de 1917, começavam os primeiros sinais de renovação. Crescia no país o número de greves e a força dos sindicatos. O Partido Socialista aumentava sua representação parlamentar e Hipólito Yrigoyen, candidato de um partido novo, a União Cívica Radical, era consagrado presidente da nação por sufrágio universal, desalojando os setores mais conservadores do governo.

As mobilizações estudantis se concentraram especialmente em duas reivindicações: o centro de estudantes de Engenharia contra a “direção de decanos”, que estabeleciam novas condições de assistências às classes; e o centro de estudantes de Medicina, que denunciava a supressão do regime implementado no Hospital de Clínicas. Esse protesto logo foi ampliado a outros aspectos da organização e funcionamento da Escola de Medicina e de seu regime docente.

Em 1918, na volta às aulas, os estudantes voltam a levantar suas reivindicações. Foram realizadas as primeiras assembleias, convocadas pelos centros de estudantes de Medicina e Engenharia, e foi decidido fazer uma greve se suas reivindicações não fossem cumpridas. No dia 10 de março, foi feita uma passeata, da qual a faculdade de Direito também participava. O Comitê Pró-Reforma foi fundado, conduzindo o movimento até a fundação da Federação Universitária de Córdoba (F.U.C.), no dia 16 de maio de 1918.

Como as autoridades haviam decidido não levar em consideração as reivindicações estudantis, no dia 14 de março, o Comitê Pró-Reforma divulgou seu primeiro documento estabelecendo greve geral por tempo indeterminado. O documento denunciava que “a Universidade Nacional de Córdoba ameaçava ir às ruínas” e que “o estado de coisas predominantes relativas aos planos de estudos, como a organização docente e disciplinar, dista em excesso do que se deve constituir o ideal da universidade argentina”. O objetivo inicial, então, era provocar modificações diante de uma situação docente insustentável, mas não se incorporou ainda a reivindicação da participação estudantil no governo universitário. Em definitivo, o que queriam era que a Universidade de Córdoba se colocasse à altura da de Buenos Aires e La Plata, mediante o caminho de pressionar o governo de Yri-

goyen, obrigando-o a intervir.

O dia 1º de abril, primeiro dia de aula, era uma data chave para os estudantes. Iriam comprovar se a ordem da greve fora ouvida ou não. A greve foi total: nenhum estudante foi às classes. As autoridades decidiram contra-atacar e resolveram fechar a Universidade devido “aos reiterados atos de indisciplina que os estudantes vêm realizando publicamente”. As autoridades comunicam ao ministro da educação que “os jovens grevistas decididos em seu esforço revolucionário e de pura rebeldia, pronunciando-se em reuniões públicas com graves ditos irônicos contra as autoridades da universidade, cometendo injustiças contra os estudantes pacíficos que desejam se inscrever, chegaram no dia 1º, marcado para a inauguração dos cursos, com os maiores extremos de insubordinação”.

Em 1918, na volta às aulas, os estudantes voltam a levantar suas reivindicações. Foram realizadas as primeiras assembleias, convocadas pelos centros de estudantes de Medicina e Engenharia, e foi decidido fazer uma greve se suas reivindicações não fossem cumpridas. No dia 10 de março, foi feita uma passeata, da qual a faculdade de Direito também participava. O Comitê Pró-Reforma foi fundado, conduzindo o movimento até a fundação da Federação Universitária de Córdoba (F.U.C.), no dia 16 de maio de 1918.

O Comitê Pró-Reforma se dirige ao governo nacional solicitando a intervenção. Esta foi decretada no dia 11 de abril e José N. Matienzo foi indicado para realizar a tarefa. Os estudantes veem a intervenção como um triunfo e decidem estender a greve. O governo radical foi considerado um aliado para terminar com a velha direção clerical e conservadora. Os estudantes esperavam que, a partir de uma colaboração mútua entre estudantes e interventor, poderiam impor homens a compartilhar seus princípios na direção da Universidade.

15 de junho - Greve geral

Córdoba entra novamente em um período de calma. Em 19 de abril, voltam as aulas e as primeiras

medidas de Matienzo são similares às solicitadas pelos estudantes. O interventor anuncia um projeto de reformas dos estatutos que termina com a imobilidade dos cargos gerentes, já que esses “produziram uma verdadeira anquilose ao organismo universitário”: as reformas dos estatutos (Reforma Matienzo), que dão participação à eleição de conselheiros e reitor ao corpo de professores. Com esta mudança, os estudantes se mostraram satisfeitos. Mesmo que a Reforma não lhes dê participação, eles não a solicitaram tampouco.

Matienzo resolve decretar vagas para todos os cargos de reitor, decanos e acadêmicos com mais de dois anos; apenas sete permaneceram em seus postos! As eleições são convocadas para todos os cargos com vagas. Na primeira eleição, realizada no dia 28 de maio, para eleger todos os decanos, vice-decanos e integrantes dos Conselhos de Diretores, os candidatos que contavam com o apoio estudantil triunfaram. Matienzo considera que “se abre uma nova época de existência” para a Universidade de Córdoba e dá por finalizada a intervenção.

Os estudantes ganham as ruas e percorrem a cidade de Córdoba comemorando a greve geral. Dirigem-se ao movimento estudantil do país: “Necessitamos saber que não estamos sozinhos, que é uma honra dos estudantes argentinos. Reclamamos com urgência o pronunciamento da greve geral universitária”. A adesão não demora e a greve é decretada em todas as universidades do país. Rapidamente, o movimento ganha a adesão dos sindicatos obreiros da província e do conjunto da população.

Faltava cobrir o cargo principal, o de reitor, para o qual a Assembleia Universitária (reunião de todos os Conselhos de Diretores) foi convocada, no dia 15 de junho. Os estudantes, mesmo não tendo participação direta, sabiam que sua pressão seria fundamental. Decidiram participar em cheio da campanha eleitoral e postularam como seu candidato Enrique Martínez Paz, “jovem professor destacado por sua ilustração, desvinculado dos antigos círculos universitários e de uma reconhecida e comprovada orientação li-

beral” (GONZÁLEZ, 1998, p. 46). Um dia antes, 14 de junho, a F.U.C. realizou um ato público no teatro Rivera Indarte para defender sua candidatura.

A composição majoritariamente liberal da assembleia previa o triunfo do candidato apoiado pelos estudantes. A *Corda Frates* levantava como candidato Antonio Nores. Os estudantes haviam comparecido em massa à Universidade, esperando festejar a vitória de seu candidato. Mas, ao contrário do previsto, por duas votações, a Assembleia Universitária elege como reitor o candidato da *Corda Frates*, Antonio Nores. Quando os estudantes souberam da notícia, invadiram a sala da Assembleia e não deixaram a consumação legal do triunfo terminar. Os guardas, que rejeitaram a intimação para abandonar a Universidade, foram levados até a porta da rua². A juventude se radicaliza quando elementos mercenários que atuavam como guarda-costas tentam tirar suas facas para agredir os estudantes. Estes, inclusive, tentam incendiar o velho edifício da Companhia de Jesus. Enquanto isso acontecia e os conselheiros se escondiam do tumulto, Horácio Valdés, líder da Federação Universitária de Córdoba, ocupando a sala do reitor, escreve em um papel umas frases e lê a ordem do dia: “A assembleia de todos os estudantes da Universidade de Córdoba decreta greve geral. 15 de junho de 1918”.

Os estudantes ganham as ruas e percorrem a cidade de Córdoba comemorando a greve geral. Dirigem-se ao movimento estudantil do país: “Necessitamos saber que não estamos sozinhos, que é uma honra dos estudantes argentinos. Reclamamos com urgência o pronunciamento da greve geral universitária”. A adesão não demora e a greve é decretada em todas as universidades do país. Rapidamente, o movimento ganha a adesão dos sindicatos obreiros da província e do conjunto da população. A imprensa da época testemunha as marchas de simpatia em diferentes províncias e cidades como Rosario, Corrientes, Paraná, Bahia Blanca, San Juan, Catamarca, Santiago Del Estero etc. Em Córdoba, os movimentos superaram 10.000 pessoas (os estudantes universitários não passam de 1.500). O movimento estudantil secundário também prega a luta e realiza sua primeira greve geral da História.

Programa - O governo universitário

Os acontecimentos do dia 15 de junho enterram a ilusão de que é possível concretizar as reivindicações dos reformistas através da intervenção do topo, do governo radical. A aliança entre o movimento estudantil e a docência liberal é quebrada. O movimento reformista começa uma nova etapa.

O programa da Reforma vai tomando forma a partir da própria experiência do movimento de luta da juventude. O movimento reformista é considerado a força vital da Universidade, invertendo o plano que fazia o “corpo de professores” o depósito natural da autoridade e mesmo do sentido da existência do ensino. Se a finalidade das escolas e universidades é a juventude adquirir os conhecimentos acumulados da humanidade, os reformistas argumentaram, ninguém melhor que a juventude para saber organizar esta tarefa. Este foi o critério que prevaleceu nas primeiras universidades, mesmo em outro contexto histórico. Tratava-se ainda da sociedade medieval e a Universidade era reduto privilegiado dos filhos das classes nobres e dominantes: eram os únicos que podiam eleger e serem eleitos para os organismos gerentes. No entanto, quando começaram a entrar membros de outras classes sociais na Universidade, o Estado passou a autoridade para o “corpo de professores” para regimentar os novos contingentes juvenis. O interesse que determinou a composição do governo universitário foi político e social e não pedagógico. O espírito medieval e de classes foi encarnado agora pela “oligarquia docente” associada estritamente ao clero.

Os estudantes de 18 tiveram que ter sua própria experiência. Primeiro, tentaram exercer pressão sobre a intelectualidade liberal do próprio “corpo de professores” para designar um reitor a favor de suas reivindicações. No entanto, no momento de votar, os professores se inclinaram ao candidato da reação³. Então, os estudantes se levantaram e declararam sua própria revolução universitária, formada através de seu Manifesto Liminar: “A Federação Universitária de Córdoba reclama um governo estritamente democrático e argumenta que o “governo universitário”, o direito de escolher o próprio governo, se encontra principalmente nos estudantes”. Surgiu, as-

sim, a abordagem do co-governo tripartido e igualitário (docente-graduados e estudantes). Este princípio, no entanto, não teve vigência nunca, já que todos os governos fizeram da limitação e até mesmo da eliminação da participação estudantil uma questão de Estado.

Democracia, autonomia, docência livre e cátedra paralela

A crítica reformista ao sistema educativo foi tomando, então, uma dimensão mais generalizada:

Exigimos uma educação sem pretensões e antolhos, que prepare os homens para a vida ao invés de condicioná-los a todos os despotismos. Por isso penetramos aos tempos deslumbrantes de luzes e ouro e rompemos nas mãos dos charlatães justos o instrumento da vassalagem com que unem as consciências a todas as dores e misérias deste mundo sombreado pela baixaria e mentira cristã (GONZÁLEZ, 1998, p. 92).

A crítica ao sistema educativo se projetou como crítica ao regime social, em função de um “ideal democrático”. Desde o princípio, então, a democracia estudantil planejou, desmascarando o papel contrarrevolucionário do clero, sua aliança com os setores conservadores. Foi denunciada a “mentira cristã” como um dogma anticientífico, cuja função é propagar entre as massas um espírito conformista a troco de uma realização futura no “mundo dos céus”.

A crítica ao sistema educativo se projetou como crítica ao regime social, em função de um “ideal democrático” (pouco a pouco e em virtude da diferenciação interna do movimento reformista, suas abordagens começaram a contradizer a própria “democracia”, a realidade do antagonismo entre as classes sociais, a unidade do estudante com a classe obreira em torno da transformação global dos fundamentos da sociedade burguesa moderna). Desde o princípio, então, a democracia estudantil planejou, desmascarando o papel contrarrevolucionário do

clero, sua aliança com os setores conservadores. Foi denunciada a “mentira cristã” como um dogma anti-científico, cuja função é propagar entre as massas um espírito conformista a troco de uma realização futura no “mundo dos céus”.

A autonomia foi concebida, neste contexto, como o direito dos estudantes de dirigir a Universidade sem a intromissão dos poderes do Estado, no âmbito próprio da deliberação e da decisão livre dos alunos e mestres despojados de toda outra autoridade que sua própria capacidade docente. O movimento estudantil pôs, assim, as bases para a autodisciplina, baseada em uma aspiração a uma luta comum também expressada no Manifesto Liminar: “O conceito de autoridade que corresponde e acompanha um diretor ou um mestre em um lar de estudantes universitários não pode se apoiar na força de disciplinas diferentes da própria substância dos estudos. A autoridade em um lar de estudantes não manda e sim sugere e ama: ensina”. É mister a convivência de estudantes e docentes sem necessidade de “regulamentos disciplinares”. Estes são estranhos para a “própria substância dos estudos”, sua função é a repressão e arregimentação da juventude. Consequentemente, os reformistas abordaram o princípio da livre assistência a classes, para que nenhuma compulsão regulamentária force o presentismo.

As abordagens reformistas queriam quebrar o monopólio político e cultural do Estado na educação. Por isso foi introduzido no âmbito docente um princípio inovador: a docência livre. Esta estabelecia que qualquer pessoa que acreditasse nos conhecimentos necessários para exercer a docência poderia exercê-la, mesmo que não fizesse parte da “estrutura docente” manipulada pela burocracia estatal.

As abordagens reformistas queriam quebrar o monopólio político e cultural do Estado na educação. Por isso foi introduzido no âmbito docente um princípio inovador: a docência livre. Esta estabelecia que qualquer pessoa que acreditasse nos conhecimentos necessários para exercer a docência poderia exercê-la, mesmo que não fizesse parte da “estrutura docente” manipulada pela burocracia estatal. A seleção dos docentes deveria ser feita por concurso, da qual

os estudantes deveriam ter participação. A liberdade de pensamento era garantida tanto para o docente quanto para o estudante, que poderia eleger entre diferentes cátedras. A vigência prática desta reivindicação é denominada “cátedra paralela”.

Extensão universitária

Outro dos princípios mais importantes da Reforma é a extensão universitária. Os estudantes não deveriam se isolar nos claustros e sim se vincular “ao conjunto do povo”. Como disse Deodoro Roca, uma das figuras mais destacadas do movimento juvenil, “o solo universitário é uma coisa espantosa”. A extensão universitária era considerada uma obrigação do estudante, que deveria devolver ao “povo” os conhecimentos que adquiriu na universidade.

Dessa maneira, ainda que vago e generalizado, o movimento estudantil da Reforma abordou a necessidade de se unir ao resto da sociedade como uma ferramenta para desenvolver seu próprio movimento. Assim, surgiram as “universidades populares”, aquelas que davam acesso a setores de trabalhadores para terem aulas ministradas pelos estudantes. No desenvolvimento desse movimento, rapidamente foi evidenciada uma divisão. De um lado, uma tendência (a majoritária) que viu a extensão universitária como um tipo de filantropia social e pedagógica como sinônimo de transformação social; do outro, como no caso do movimento estudantil cubano dirigido por Julio Antonio Mella, partiram da ideia de que não era viável a revolução da sociedade sem a revolução da classe obreira. Como consequência, a abordagem das extensões universitárias e das universidades populares foi notada como uma forma de unidade obreira estudantil de caráter revolucionário, ou seja, de luta contra o capitalismo.

A universidade sob o poder estudantil

Após o 15 de junho, a situação tinha entrado num impasse. O reitor vinculado à Corda Frates havia renunciado assim que os estudantes o impediram de

assumir seu cargo. Dessa forma, outra vez, os olhos estavam voltados para o presidente Hipólito Yrigoyen. Os estudantes, que o consideravam seu aliado, reclamam novamente a intervenção para que se cumpram suas reivindicações. O governo permite e, no dia 2 de agosto, o governo nomeia Enrique Susini como interventor. Mas, por ser considerado muito esquerdista, despertou a crítica dos setores clericais, que conseguiram que a intervenção não se efetuassem.

Yrigoyen decide então nomear o próprio ministro de educação, José Salinas, como interventor. No entanto, passam-se dias e a intervenção não chega. Os estudantes, que compreendem que o tempo conspirava contra eles, decidem dar um de seus passos mais audaciosos: no dia 9 de setembro, ocupam a Universidade e decidem assumir a função de governo da mesma. “Enquanto chega a intervenção... – dizia um comunicado da Federação – ... a Universidade se coloca sob superintendência da federação”. Nomeiam três estudantes como decanos e procedem a nomear os professores interinos. São constituídas mesas de exame e, ao contrário do esperado, muitos estudantes são reprovados. A faculdade estava nas mãos dos estudantes. Para demonstrar isso, o promotor da Universidade desceu de cargo: para encarregado de assuntos administrativos, e seu lugar foi ocupado por um estudante.

Os estudantes haviam convidado “o povo para a inauguração das aulas”, mas não foi possível realizá-la, graças ao Exército que, enviado pelo governo na-

cional, ocupou a Universidade, prendendo todos os ocupantes. No entanto, nessa mesma tarde, o interventor informou à Federação que “sairão na quarta, dia 11”. Os estudantes haviam alcançado seu objetivo. O processo contra os presos foi esquecido.

A chegada do interventor José Santos Salinas foi festejada pelos estudantes como um triunfo. Logo, os estatutos se modificam e são incorporados todos os princípios da Reforma: autonomia, participação estudantil no governo universitário, docência livre, extensão universitária e assistência livre a classes. Depois de vários meses de luta, a Reforma Universitária parecia concluída. Rapidamente, a Reforma se estende por todo o país. Nas universidades de Buenos Aires, La Plata, Litoral e Tucumán, os estudantes têm sucesso ao impor os princípios reformistas. Em 1921, a Reforma regia em todas as universidades argentinas.

Com o prestígio da Reforma a favor dos estudantes argentinos, estes são recebidos com grande entusiasmo no Congresso Internacional de Estudantes, realizado no México em 1921. “Mexicanos e argentinos dominaram o Congresso com sua devoção ardente às ideias de regeneração social e impuseram as resoluções adotadas e publicadas como fruto daquela assembleia” (HENRÍQUEZ UREÑA, 2016, p. 140). Assim, a Reforma adquire prestígio mundial e rapidamente se expande durante mais de uma década pelos países da América Latina.



Contrarreforma

Em 1922, quando Yrigoyen é substituído por Marcelo T. de Alvear, a situação nacional e internacional mudava. A guerra mundial havia terminado. O capitalismo, em nível mundial, estava conquistando certa estabilidade. A revolução, que havia nascido na Rússia em 1917, não triunfou nos principais países europeus, como esperavam seus maiores dirigentes. Aparecia, pela primeira vez, a sombra do fascismo na Europa. No âmbito local, a situação também tendia a estabilizar-se e diminuía o número de greves.

Alvear, que pertencia à direita do radicalismo, apoiou-se nos setores conservadores inimigos da Reforma. Em novembro de 1922, decide tomar a ofensiva e ocupa a Universidade do Litoral com o exército. O mesmo ocorre na Universidade de Córdoba. O poder na universidade volta a estar nas mãos de grupos de professores. Para isso, os estatutos são reformados, limitando a participação estudantil no co-governo. Os estudantes podem eleger três dos

onze membros dos conselhos gerentes, mas esses três devem ser professores. Na Universidade de Buenos Aires e Tucumán, também se modificam os estatutos com um sentido antirreformista. Uma a uma, as conquistas estudantis são eliminadas das universidades argentinas.

Em 1928, com o retorno de Yrigoyen à presidência, a Reforma parece recuperar terreno, mas rapidamente volta a ser pisoteada, quando Uriburu, em 1930, com um golpe de Estado, derruba o líder radical. Em apenas dois meses, intervém em todas as universidades do país, elimina as conquistas reformistas e começa uma intensa repressão ao movimento estudantil.

As conquistas democráticas da Reforma conseguiram se sustentar apenas com a mobilização intensa dos estudantes e dentro de um contexto internacional favorável. Assim que esses fatores deixaram de estar presentes, os governos eliminaram as reformas estabelecidas e colocaram o poder da universidade nas mãos de professores das castas. Como vamos ver agora, esse processo não se limitou ao nosso país, mas se replicou em outros países. A Reforma mostrou, então, sua incompatibilidade com o regime social vigente. Essa incompatibilidade exigia superar os limites da própria Reforma e sua pretensão de fazer da universidade e mesmo dos estudantes a força social condutora da transformação social. Este debate é o que ganhará rapidamente a atenção dos líderes reformistas.



1918

Córdoba

A Reforma cobra dimensão continental

Desde os finais do século passado, a entrada do capital estrangeiro havia criado nas grandes cidades do continente uma classe média que lutava para ingressar na universidade. Sua pretensão, no entanto, chocava a estrutura medieval das mesmas, que tinham como função formar os filhos das classes dominantes. Essa contradição foi a base para que a chama que incendiou Córdoba em 1918 permanecesse até se expandir durante mais de uma década por todo o continente. O fogo se espalhou primeiro no Peru, depois no Chile e em Cuba, Colômbia, Guatemala e Uruguai. Um segundo surto se deu na década de 30 no Brasil, Paraguai, Bolívia, Equador, Venezuela e México.

Os acontecimentos em outros países do continente mantiveram uma similaridade com os ocorridos na Argentina. No Peru, por exemplo, nas universidades que eram “monopolizadas intelectualmente e materialmente por uma casta geralmente desprovida de impulso criador, não poderiam aspirar sequer uma função mais de formação e seleção de capacidades” (MARIATEGUI, 2018, n. p.). A rebelião estudantil estourou em 1919. Com seus olhos postos em Córdoba, a juventude peruana levantou as bandeiras da Reforma Universitária.

No país, o processo político mais geral mantinha semelhanças com o argentino. A casta dos “civilistas”, representantes dos setores mais conservadores da oligarquia, era derrubada para deixar o poder aos setores mais liberais, comandados por Augusto Leguía, que assume o governo em julho de 1919. Leguía chega ao poder apoiado pelos estudantes que o consideravam “mestre da juventude”. Rapidamente, as demandas estudantis são cumpridas e é ditada uma lei universitária que incorpora as pretensões estudantis.

No entanto, o governo de Leguía não deslocou o poder do setor conservador, mas sim se converteu no próprio representante das classes dominantes aliadas ao imperialismo e ao clero. Em 1923, o governo reprime uma mobilização estudantil, matando todos os estudantes. As reformas são eliminadas da Universidade. Victor Raúl Haya de la Torre, o maior líder estudantil, se exila no México. No Chi-

le, os estudantes também proclamaram sua luta pela Reforma das Universidades. Decidiram apoiar, para isso, um candidato liberal, Arturo Alessandrini, que disputava o poder com o setor mais conservador. Logo após ganhar as eleições, Alessandrini segue o exemplo dos governos da Argentina e do Peru e nega a possibilidade de qualquer reforma. Uma situação parecida se deu em outros países, deixando claro a impossibilidade de viabilizar a reforma através dos políticos liberais, que se viam do outro lado, no campo da reação.

A situação obrigava, então, a deslocar a atenção das modificações internas das estruturas da universidade para colocar toda sua energia na luta política. Neste terreno, o movimento reformista vai se dividir entre duas tendências cada vez mais definidas.

O aprismo havia elevado o papel de estudante para líder na mudança social. Baseava-se numa teoria elitista da nova geração como motor das mudanças históricas. Essa teoria havia sido elaborada pelo filósofo espanhol Ortega y Gasset: “as variações da sensibilidade vital, que são decisivas na História, se apresentam sob a forma de geração” e “o revolucionário e o reacionário do século XIX estão muito mais relacionados entre si que qualquer um deles com qualquer um de nós”.

Os estudantes criam seus partidos

A experiência havia mostrado que, sem uma transformação profunda das sociedades latino-americanas atrasadas, não era possível que a Reforma permanecesse. Mas veja: que tipo de transformação teria que ocorrer? Qual era a classe social chamada para guiá-la? Que papel os estudantes tinham empenhado nessa transformação? O aprismo, guiado pelo peruano Haya de la Torre, e os partidos comunistas nascentes darão distintas respostas a essas perguntas.

O aprismo havia elevado o papel de estudante para líder na mudança social. Baseava-se numa teoria elitista da nova geração como motor das mudanças históricas. Essa teoria havia sido elaborada pelo filósofo espanhol Ortega y Gasset: “as variações da sensibili-

dade vital, que são decisivas na História, se apresentam sob a forma de geração” e “o revolucionário e o reacionário do século XIX estão muito mais relacionados entre si que qualquer um deles com qualquer um de nós” (ORTEGA Y GASSET, 1992, p. 6). Ao entender a História como uma sucessão de sensibilidades encarnadas por cada geração, desloca-se conflito social do âmbito das classes ao das idades.

Mas para Ortega y Gasset, dentro de cada geração também havia diferenças que não estavam motivadas pelas classes sociais senão pela “distância permanente entre os indivíduos permanentes e selecionados”. Dentro desses últimos encontravam-se os estudantes, que formariam o APRA peruano, e que se candidatavam como líderes da mudança social. Este messianismo estudantil presente em todos os documentos dos reformistas, com gosto de exaltação

A resposta virá das fileiras do comunismo, mais precisamente dos protagonistas da Reforma: o peruano Mariátegui e o cubano Mella. Em primeiro lugar, atacam a teoria da jovem geração. Mariátegui considerou que não era a “nova sensibilidade” da juventude que havia inflamado seu entusiasmo revolucionário e sim que “era a luta desesperada do proletariado nas muralhas, nas greves, nas eleições, nas trincheiras. A ação heroica, operada com desigual fortuna, de Lenin e sua feroz fração na Rússia, de Liebnick, Rosa Luxemburgo e Eugenio Leviné na Alemanha, de Bela Kun na Hungria [...]” (MARIATEGUI, 2015, p. 93).

do verbo e da palavra inflamada, no entanto, se dará contra a parede, ao comprovar na realidade a incapacidade da pequena burguesia para desempenhar um papel independente.

Em nosso continente, a pequena burguesia havia surgido diretamente da penetração imperialista, que havia criado as principais cidades, certos extratos médios que se beneficiavam pelo comércio das cidades portuárias. Surgiam, por sua vez, algumas indústrias levianas, que aproveitavam os recursos naturais, as matérias-primas e uma classe obreira mais barata que nas metrópoles imperialistas. Este fenômeno de desenvolvimento desigual e combinado resultava em fracos mercados internos que não permitiam que a

pequena burguesia se convertesse em burguesia industrial e liderava um processo de revolução democrática.

Esta limitação estrutural estará presente no APRA peruano e em todos os partidos que surgiam sob sua influência, como o MNR boliviano, o PRA cubano, a Ação Democrática da Venezuela etc. Haya de la Torre toma como modelo para a criação do APRA o Kuomintang chinês, que era considerado um movimento policlassista dirigido pela pequena burguesia. O objetivo inicial proposto não era a revolução socialista porque

[...] nossos povos devem passar por períodos prévios de transformação econômica e política e talvez por uma revolução social – não socialista – que realize a emancipação nacional contra o domínio imperialista e a unificação econômica e política ameríndia. A revolução proletária, socialista, virá depois [...] (HAYA DE LA TORRE, 1936, p. 68).

No entanto, a abordagem nacionalista logo foi abandonada: “Nosso capitalismo nasce com o advento do imperialismo moderno” (HAYA DE LA TORRE, 1935, p. 41), transformando o imperialismo em agente da modernização dos países semicoloniais.

A resposta virá das fileiras do comunismo, mais precisamente dos protagonistas da Reforma: o peruano Mariátegui e o cubano Mella. Em primeiro lugar, atacam a teoria da jovem geração. Mariátegui considerou que não era a “nova sensibilidade” da juventude que havia inflamado seu entusiasmo revolucionário e sim que “era a luta desesperada do proletariado nas muralhas, nas greves, nas eleições, nas trincheiras. A ação heroica, operada com desigual fortuna, de Lenin e sua feroz fração na Rússia, de Liebnick, Rosa Luxemburgo e Eugenio Leviné na Alemanha, de Bela Kun na Hungria [...]” (MARIATEGUI, 2015, p. 93).

A partir das divergências expostas, Mariátegui, que em um momento havia sido solidário com Haya de la Torre, decide fundar o Partido Socialista peruano (ligado à III Internacional) em 1928, que define como um “partido de classe para obter repúdio de toda a tendência que significasse fusão com as forças ou organismos políticos de outras classes” e denuncia que “o APRA constitui uma tendência confusa e demagógica contra a qual o

partido lutará vigorosamente” (MARTÍNEZ DE LA TORRE, 1974, p. 208-209). A Reforma se dividiu em dois caminhos irreconciliáveis.

O fundador do Partido Comunista Cubano, Julio Mella, também critica a teoria da jovem geração: “A luta social” dizia “[...] não é questão de glândulas, cabelos grisalhos e rugas e sim de imperativos econômicos e de força das classes, totalmente consideradas”. Para ele, a liberação nacional não poderia ser obtida pela pequena burguesia, mas pela classe obreira.

A concepção de Mella baseava-se na experiência direta dos sucessos argentinos e peruanos. Analisando-os, se perguntava:

A reforma universitária pode ser feita? Vemos muitas dificuldades se implantando totalmente. Para uma mudança radical, de acordo com as bases reformistas, é necessário o concurso do governo. Será possível um governo como os que existem hoje na América em quase todas suas nações abraçar intimamente os princípios da reforma universitária? Afirmamos que é impossível. A juventude universitária pode impor a reforma, os princípios novos nas universidades? Em algumas partes sim, mas em outras não. No que se refere a Cuba, é necessário primeiro uma revolução social para fazer uma revolução universitária (MELLA, 2017).

O caminho que traçou Mella não pôde ser percorrido em sua totalidade, uma vez seguido, décadas mais tarde, por um movimento nascente dirigido também, em grande parte, por jovens universitários. Foram eles que criaram o “Movimento 26 de julho”, sob a liderança de Fidel Castro, que realizou a primeira revolução obreira do continente. Na pátria de Mella, a Reforma triunfou como revolução.

Equilíbrio - Vigência da Reforma

Deodoro Roca, uma das figuras características da Reforma, teve razão quando, em 1936, ao traçar um levantamento dos eventos de 18, comentou: “A Reforma foi tudo o que pôde ser. Não pôde ser mais do que foi, em dramas e agentes. Deu tudo de si!”. Esta convicção, compartilhada pelo resto de seus companheiros, significou que a Reforma superaria o terreno puramente universitário e se abriria à luta política

mais geral. Mas, ao tentar fazê-lo, seus próprios limites foram comprovados rapidamente. O movimento reformista não pôde desempenhar um papel independente no cenário político e logo se dividiu entre os que se passaram ao terreno da burguesia e os que abraçaram a causa do proletariado.

Mas, sim, a Reforma, como movimento social, foi superada. Suas reivindicações democráticas, que deram vida a ela, se mantêm hoje em vigência. A luta pela autonomia, co-governo, docência livre, cátedra paralela, deve ser integrada a uma abordagem de conjunto da questão educativa. Esta luta deve partir da conclusão a que chegaram os setores mais avançados do movimento reformista: a transformação educativa é inseparável da transformação social dirigida pela classe obreira contra a opressão e miséria capitalista. A Revolução Educativa somente pode ser feita como revolução social. **US**

notas

1. O jornal *La Nación* perguntava: “O que é a Corda?”; e respondia: “Não é um partido, nem clube, nem uma sociedade, nem nada parecido. É uma reunião social de nobres cavalheiros, católicos – e este é o seu vínculo mais forte, o espiritual – e de idades aproximadas, muito unidos por laços de amizade e até de parentesco, que se juntam para refeições de vez em quando, em hotéis ou em suas próprias casas. A maioria universitários, quase todos políticos, funcionários e ex-funcionários, legisladores e ex-legisladores, os assuntos públicos eram os mais eram conversados [...]. Ali tinha independentes, radicais azuis, alguns simpatizantes vermelhos, algum amigo platônico de democratas... Tinha gente em todos os partidos, tinha deputados em todos os ramos. Assim, independente do que aconteça, a Corda estava sempre de pé”. Publicado no *La Nación*, em 16/06/1917.

2. Publicado no *La Prensa*, em 6/06/1917.

3. Parte dessa seção foi trabalhada na revista *La Caldera*, nº 25, publicação da UJS.



- Ciria, Alberto y Sanguinetti, Horacio. *La reforma universitaria*. Buenos Aires: CEAL, 1983.
- González, Julio. *1918-1998: La Reforma Universitaria*. Buenos Aires: Página12, 1998.
- Halperín Donghi, Tulio. *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA, 1962.
- Haya de la Torre, Víctor. *¿Adónde va Indoamérica?* Santiago de Chile: Biblioteca americana, 1935.
- Haya de la Torre, Víctor. *El antiimperialismo y el APRA*. Santiago de Chile: Ercilla, 1936.
- Henríquez Ureña, Pedro. *Seis ensayos en busca de nuestra expresión*. Buenos Aires: Crítica, 2016.
- Justo, Juan. *Discursos y escritos políticos*. Buenos Aires: El Ateneo, 1933.
- Mariátegui, José. *Defensa del marxismo*. Valparaíso: Universidad del Valparaíso, 2015.
- Mariátegui, José. *La Reforma Universitaria. Ideología y reivindicaciones*. 2018. Recuperado el 25 de julio de 2018 de: <http://www.periodismo.undav.edu.ar/ asignatura_lic/cs217_analisis_periodistico/material/mariategui.pdf>.
- Martínez de la Torre, Ricardo. *Apuntes para una interpretación marxista de la historia del Perú*. Lima: Edición del autor, 1974.
- Mella, Julio. “¿Puede ser un hecho la reforma Universitaria?” En revista *Integración y conocimiento* n° 7, Vol. 2. 2017. Recuperado el 25 de julio de 2018 de: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18704/19103>>.
- Ortega y Gasset, José. *El tema de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Porrúa, 1992.
- Sarmiento, Domingo. *Facundo*. México: Ed. Porrúa, 1998.

referências

Universidade S/A: as inspirações da Reforma de Córdoba como contraponto ao neoliberalismo

Henrique Safady Maffei

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
E-mail: hsmaffei@gmail.com

Maria Elly Herz Genro

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
E-mail: mariaellyh8@gmail.com

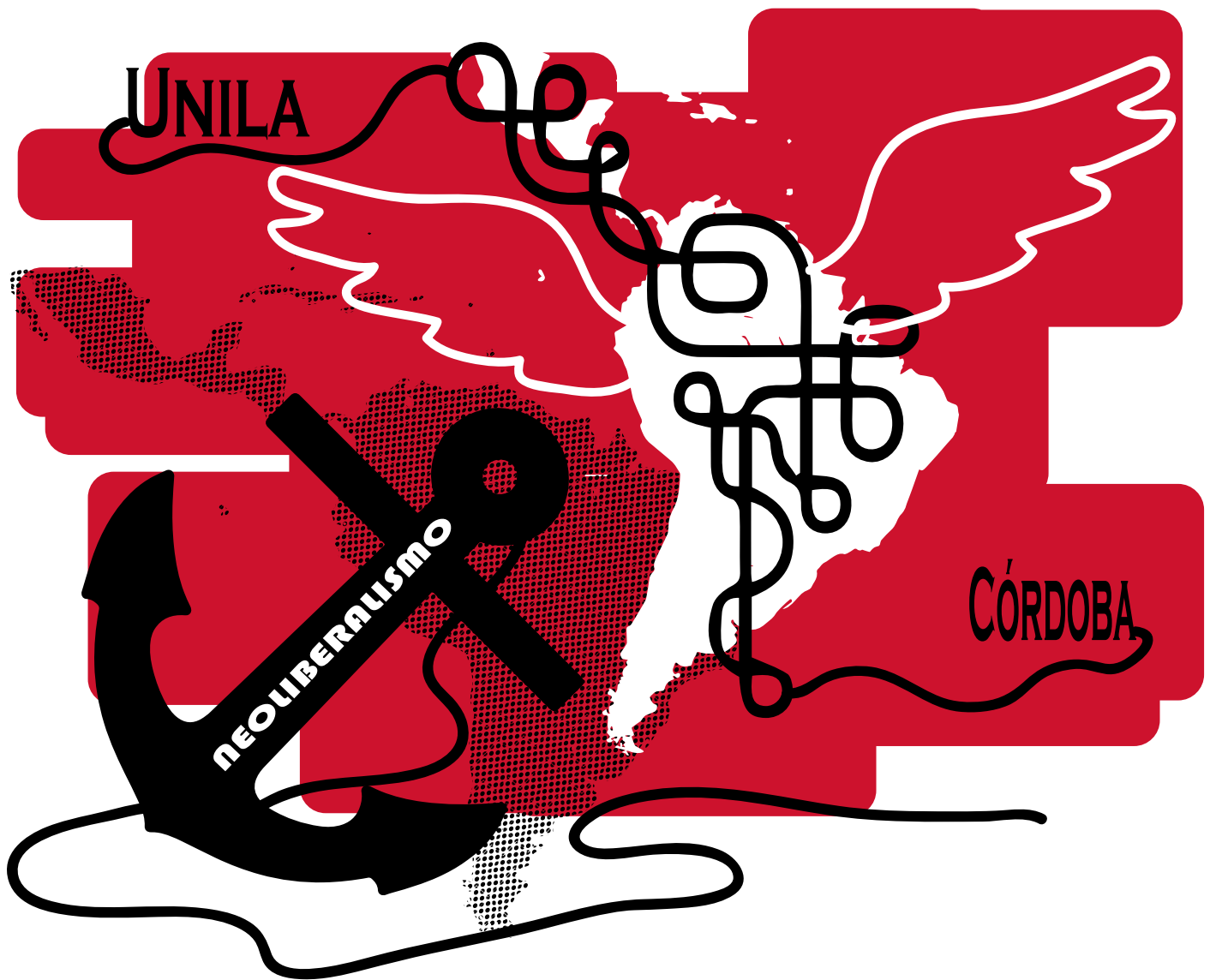
Resumo: Nos últimos quarenta anos, o mundo tem vivenciado o avanço e a consolidação do neoliberalismo, constituindo-se em uma sociedade em que todas as dimensões da vida planetária se deterioram para atender às expectativas do mercado globalizado. Urge buscar novas formas de resistir à precarização da vida, já que as consequências nefastas se processam em múltiplas dimensões. Nesse sentido, buscar inspirações em movimentos como a Reforma Universitária de Córdoba nos serve como contraponto à mercantilização da Universidade e mesmo do esvaziamento de seu sentido como instituição e bem público. Ressaltamos neste artigo parte do estudo realizado pela pesquisa Universidade, formação política e bem viver: estudo dos projetos de universidades emergentes no Brasil (PPGEDU-UFRGS) acerca do projeto original da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), que dialoga e resgata algumas das reivindicações dos reformistas de 1918.

Palavras-chave: UNILA. Neoliberalismo. Reforma Universitária de Córdoba.

Introdução

O incêndio que destruiu o Museu Nacional no Rio de Janeiro em agosto de 2018 é apenas uma trágica pintura do mundo que vivemos: o avanço do neoliberalismo nos últimos quarenta anos tem representado a consolidação de tempos sombrios. Se por um lado temos acompanhado a aceleração da modernidade em diversos aspectos, como o intenso desenvolvi-

mento técnico-científico, a intensificação da capacidade produtiva, os avanços no campo da saúde e a potencialização da mobilidade humana e de informação; temos, por outro, vivenciado uma intensa degradação das relações sociais e humanas. Esse processo sombrio tem levado à devastação do meio ambiente aliado à concentração cada vez maior de riqueza e



poder que se baseiam no aumento da superexploração do trabalho e o conseqüente embrutecimento da condição humana. Esses tempos proclamam novos desafios para as universidades, espaços de pensar e repensar o conhecimento/valores e suas responsabilidades frente a esse mundo.

Nesses tempos, buscar inspiração nas lutas do passado e suas confluências com as novas experiências que se desenham pode contribuir num intenso movimento de pensar e problematizar o presente, gerando novas possibilidades. Esses potenciais contra-hegemônicos ao instituído se desvelam e abrem possibilidades de construir alternativas frente a esse mundo complexo, repleto de tensionamentos políticos, econômicos, sociais e culturais. Ao mesmo tempo em que confirma que as respostas e as pretensas soluções apresentadas pela lógica euro-nortecentral mostram-se cada vez mais insuficientes.

Dentro dessa perspectiva, o presente artigo debruça-se sobre a atualidade do movimento pela reforma universitária ocorrido em Córdoba, Argentina, em 1918, como uma das inspirações possíveis de enfrentamento à sociedade neoliberal, que imprime a mercantilização da universidade. Sua experiência como pensamento em ação nos permite alicerçar inspirações para repensar a Universidade Pública, consolidando e potencializando experiências que se colocam na contramão das demandas mercadológicas. Nesse sentido, assinalamos alguns elementos que o projeto original da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), uma das universidades emergentes no contexto latino-americano nos últimos quinze anos, representa para pensá-la como laboratório de experiências de ruptura nesses tempos sombrios.

Tecemos essa caminhada a partir do esboço do

cenário de recrudescimento neoliberal que vem acometendo as universidades nesse início de século, objetivando sinalizar alguns desafios postos a essas instituições. Em seguida, visibilizamos a atualidade da Reforma de Córdoba articulando-a com a experiência da UNILA.

A sociedade neoliberal e a mercantilização da educação

Muito tem se debatido nos meios políticos, econômicos e acadêmicos sobre o neoliberalismo enquanto uma nova ordem econômica ou ainda política. Em nossa caminhada, temos nos aproximado da ideia de Pierre Dardot e Christian Laval de que o neoliberalismo vai muito além de uma política econômica ou social: é uma *nova razão do mundo, uma nova sociedade* (2016). Compreender desta forma nos permite pensar quais são as disputas que estão colocadas para a construção de um outro mundo possível, mais equânime, justo, democrático. Por outro lado,

Muito tem se debatido nos meios políticos, econômicos e acadêmicos sobre o neoliberalismo enquanto uma nova ordem econômica ou ainda política. Em nossa caminhada, temos nos aproximado da ideia de Pierre Dardot e Christian Laval de que o neoliberalismo vai muito além de uma política econômica ou social: é *uma nova razão do mundo, uma nova sociedade* (2016).

ela serve de guarida contra uma falsa ideia de que, enquanto uma fase do capitalismo, o neoliberalismo passará, assim que enfrentar uma nova crise ou um novo governo progressista assumir. As dificuldades para superá-lo vão muito além dessa dimensão.

Dardot e Laval, ao responderem a alguns intelectuais que preconizavam o “fim do neoliberalismo” depois da crise de 2008, afirmam que o efeito foi contrário: o neoliberalismo se fortaleceu com os planos de austeridade adotados pelas nações sintonizadas com a lógica da concorrência financeira (DARDOT; LAVAL, 2016). Analisando o processo de gênese do neoliberalismo na América Latina, o sociólogo argentino Atílio Borón indicava que o peso das gran-

des corporações no governo do mundo assentava-se num triunfo do neoliberalismo mais ideológico e cultural do que econômico, mais que isso: numa derrota sobre as forças populares (BORÓN, 1999). Para ele, a consolidação neoliberal manifestava-se em quatro dimensões, a saber: (a) a avassaladora tendência a mercantilização de direitos, convertidos agora em “bens” ou “serviços”; (b) a “satanização” do Estado; (c) o estabelecimento de um senso comum neoliberal; e (d) o convencimento de amplísimos setores da sociedade de que não existe outra alternativa (BORÓN, 1999).

Podemos perceber que essas quatro dimensões propostas por Borón manifestam-se no Brasil, com diferentes ênfases nos vários governos desde o início da década de 1990. Pensamos que isso aconteceu para muito além da vontade do governo; isso ocorreu porque mudanças profundas na sociedade estavam em curso desde o surgimento do neoliberalismo enquanto proposta política e econômica. Dardot e Laval sustentam que, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, o neoliberalismo é uma racionalidade que busca organizar não só a ação dos governantes, mas sobretudo a conduta dos governados (2016):

A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modo de subjetivação. O termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17, grifos originais).

O “princípio universal da concorrência” talvez seja o tentáculo mais avassalador da racionalidade neoliberal. Passamos a encarar todas nossas relações como parte da concorrência e enxergar o outro como um competidor que deve ser derrotado para que nós tenhamos sucesso. Esse elemento foi sendo constru-

ído nos últimos trinta anos e, hoje, com o advento da alta tecnologia ao alcance da grande maioria das pessoas, tem se aprofundado. A ideia de que estamos todos num mercado de relações – não só com fins econômicos – e que estamos a disputar com todos ao nosso redor foi cada vez mais sendo introjetada nos subconscientes de corações e almas e passamos a nos perceber como empresas que disputam seu lugar ao sol¹.

Seguindo a ideia dos autores, constatamos que o neoliberalismo instalou-se sobre dois pilares: o de que o capitalismo inaugurou um período permanente de profundas transformações na ordem econômica e, ao mesmo tempo, que os homens não se adaptam naturalmente a essa ordem de mercado cambiante. É para adaptar o homem² a essa nova ordem que se fez e se faz necessário *mudar o próprio homem*, para que se construa um novo equilíbrio entre a forma como ele vive e se submete às condições econômicas (DAR-DOT; LAVAL, 2016, p. 90).

Para a imposição de sua ideologia, a lógica neoliberal necessita que esse novo homem seja pensado como *empreendedor*. Mais do que na vida econômica, esse empreendedorismo é pensado como a capacidade de cada sujeito “*se tornar empreendedor nos diversos aspectos de sua vida ou até mesmo de ser o empreendedor de sua vida*” (idem, p. 151). Esse é o aspecto do triunfo ideológico neoliberal mais marcante para a sociedade atual: o dogma de que está na capacidade individual de ser empreendedor de si mesmo toda a responsabilidade de aceder às necessidades primordiais da vida humana. Se o *homem empreendedor* falha enquanto tal é por sua única responsabilidade e inteira incapacidade.

Nesta sociedade neoliberal, ainda percebemos a avassaladora tendência à mercantilização de direitos, convertidos agora em “bens” ou “serviços” (BORÓN, 1999). É o caso da educação pública: ela é pautada pelas grandes corporações e organismos internacionais (Banco Mundial e OCDE) como parte do mercado e não mais como um direito ou o campo de formação cultural de uma comunidade – ela passa a ser entendida como treinamento de habilidades demandadas pelo mercado, garantindo a empregabilidade do sujeito (BORÓN, 2008).

No Brasil, a PEC 95, que congela o investimento

público (referido como gasto) por vinte anos, aprofunda a retirada do Estado como garantidor do atendimento aos direitos dos cidadãos. Uma vez que os recursos disponíveis para as áreas sociais vão perdendo seu valor relativo, a asfixia dos setores públicos vão aprofundando o sucateamento e a consequente ausência de direitos. Paralelo a isso, abre-se espaço e estimula-se o crescimento da iniciativa privada para suprir a demanda necessária do acesso à saúde e à educação. Pelo menos para quem possa pagar.

Essa nefasta tendência à mercantilização vai cada vez mais produzindo um esvaziamento do sentido que a universidade, numa perspectiva de formação ético-política, deveria cumprir. Ao sobressaltar como objetivo formativo central a simples formação técnica para o mercado, o neoliberalismo a esvazia de conteúdo social e político, de (re)formativo cultural.

Mesmo existindo diferentes leituras sobre o que tem representado a racionalidade neoliberal para as universidades, há um elemento em comum de que há uma mudança de seu significado, se não em todas, em uma parcela das instituições. Para Martins (2018), há um embate entre dois modelos: o intelectual, vinculado mais a uma universidade alicerçada no projeto de Humboldt, e a gerencial, que tem atendido aos ditames do Banco Mundial e outros organismos internacionais e intelectuais que defendem a universidade com perfil empresarial com foco em formação para o mercado.

Para Ernani Fiori, “*a cultura é a alma da civilização, e o centro consciente de elaboração e renovação da cultura é a universidade*” (FIORI, 1992, p. 21). É essa a função primada da universidade e, ao tirar seu papel de elaborador e renovador da cultura e transformá-la em preparador técnico de empreendedores, esvazia-se seu conteúdo, e também seu significado enquanto instituição.

Mesmo existindo diferentes leituras sobre o que tem representado a racionalidade neoliberal para as universidades, há um elemento em comum de que há uma mudança de seu significado, se não em todas, em uma parcela das instituições. Para Martins (2018), há um embate entre dois modelos: o intelectual, vinculado mais a uma universidade alicerçada

no projeto de Humboldt, e a gerencial, que tem atendido aos ditames do Banco Mundial e outros organismos internacionais e intelectuais que defendem a universidade com perfil empresarial com foco em formação para o mercado. Para Silva Jr e Sguissardi (2013), as Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil têm passado a ocupar um novo lugar social e econômico, fragilizando sua função social, empresariando o saber e tornando-se meras executoras de políticas compensatórias.

Encontrando elementos que unificam essas linhas de pensamento, podemos assinalar que a estratégia neoliberal constitui-se em retirar o sentido de integração comunitária inerente à universidade – de pensar e repensar a vida da comunidade a partir de seu artefato cultural para a construção de um bem viver para sua civilização – e, ao esvaziar seu sentido, construir uma instituição que privilegie o empreendedorismo dos mais capazes e aptos para que esses vivam melhor, em detrimento e às escusas de sua civilização.

A universidade como bem público, enquanto espaço de formação cultural, deve buscar uma racionalidade ampliada, para além das especialidades do mundo acadêmico, envolvendo espaços de reflexões ético-políticas para compreensão e atuação no mundo.

Em contrapartida, a ideia da educação superior como bem público diz respeito, introdutoriamente, à construção de sentidos nos processos formativos e na produção de conhecimentos universitários para além dos interesses particulares. Assim, estabelecendo pontes entre o fazer e as necessidades sociais e políticas, a universidade, enquanto instituição social, tem o compromisso com a democratização da sociedade e seus múltiplos espaço-tempo-estruturais³ e instituições. Sua relevância social implica pensar projetos de país, objetivando desconstruir diferentes formas de dominação, exclusões e práticas de desvalorização da vida, num movimento aberto de estudos, debates e interlocuções com os diferentes segmentos da sociedade.

A ideia de bem público significa projetar a universidade para todos, inclusive, democrática, num mo-

vimento de constituição de qualidade social. Construção e reinvenção da cultura levando em conta suas experiências históricas para projetar o futuro.

A universidade do século XXI será certamente menos hegemônica, mas não menos necessária. A sua especificidade enquanto bem público reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público de discussão aberta e crítica que constitui (SANTOS, 2004, p. 114).

A universidade como bem público, enquanto espaço de formação cultural, deve buscar uma racionalidade ampliada, para além das especialidades do mundo acadêmico, envolvendo espaços de reflexões ético-políticas para compreensão e atuação no mundo. Um conhecimento prudente para uma vida decente, como refere Santos (2004). Essa formação cultural requer uma sensibilidade ética que diz respeito à necessidade de potencializar solidariedades, empatia, respeito à diversidade epistemológica, reciprocidade e outros valores/conceitos que direcionam nosso olhar em busca da equidade, da igualdade e da liberdade. Talvez aqui, nessa compreensão de universidade como bem público, resida um dos mais importantes elementos de atualidade e de conexão dos reformistas de Córdoba com as lutas do presente.

A atualidade da Reforma Universitária de Córdoba (1918)

A Reforma Universitária de Córdoba foi uma conquista da luta dos estudantes daquela cidade argentina. Compreendermos a confluência de diferentes aspectos sociais e políticos naquela localidade no cenário histórico daquele ano é importante para entendermos o processo e, ao mesmo tempo, sua atualidade.

No plano internacional, 1918 marcava o auge da Primeira Guerra Mundial, que representou a falência da *belle époque* e da crença no liberalismo e no *laissez-faire* como possibilidades e cume da evolução humana. Aquela guerra inaugurava uma descrença e uma desilusão profunda de que o capitalismo podia assegurar uma vida de qualidade para a maioria das

peças. A Revolução Russa, que recém completava alguns meses quando da eclosão da luta cordobesa, era apenas mais um elemento dessa desilusão capitalista e representava que era possível o assalto ao poder, feito por operários, camponeses e soldados contra um dos regimes mais autoritários, feudais e brutais da Eurásia.

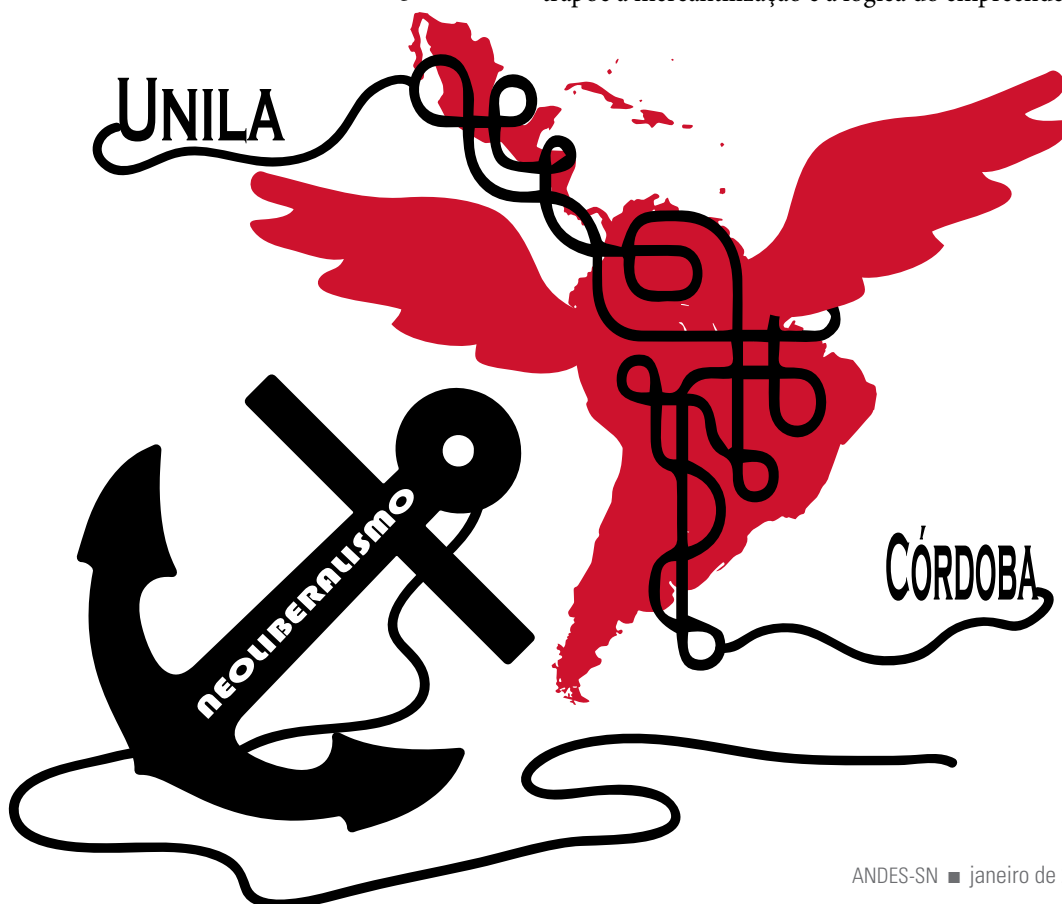
No plano nacional argentino, um governo comprometido com reformas modernizantes e o fortalecimento das cidades servia de pano de fundo para a atuação de filhos de imigrantes – muitos deles anarquistas e socialistas – que reivindicavam conquistas sociais para o povo, ao mesmo tempo em que se consolidava uma classe média numerosa. Em Córdoba, dissonante com as outras universidades do país, a Universidade mantinha uma estrutura e uma pedagogia escolástica, consoante com a época colonial.

É nesse cenário que gesta-se a luta dos jovens de Córdoba, onde “o movimento reformista ganhou corpo exatamente por contrapor-se a uma instituição mais tradicional e distante dos ideais defendidos pelos estudantes” (FREITAS Neto, 2011, p. 64). A contenda começou com a eleição para a reitoria, em que o candidato defendido pelos estudantes ficou em último lugar e o vencedor era vinculado aos setores mais conservadores da comunidade. Os jovens, então, ocuparam a universidade e iniciaram uma greve. A

luta seguiu por alguns meses até que um congresso de estudantes – que criou a Federação de Universitários da Argentina (FUA) – definiu alguns pontos da reivindicação: coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa; participação livre nas aulas; extensão da Universidade para além dos seus limites; autonomia universitária; universidade aberta ao povo, entre outros (idem, p. 67). Em sua luta de 1918,

os estudantes de Córdoba apelavam aos estudantes de toda a América do Sul para que observassem como as demandas eram similares, assim como a tarefa que se impunha de reformar as universidades a partir de uma bandeira comum: mudar os mecanismos administrativos, o ensino e a prática docente (*Ibidem*, p. 67).

Pensar a Universidade latino-americana, buscando uma identidade própria, como uma tarefa comum dos universitários do continente se traduz como um legado do movimento cordobês. Nesse sentido, necessitamos reinventar o governo da universidade na perspectiva de aprofundar a democratização de sua institucionalidade, movimento importante que retrata sua atualidade. Pensar o aprofundamento da democracia na universidade, com a participação dos diferentes segmentos, e construir espaços de estudo e reflexões sobre autonomia da universidade se contrapõe à mercantilização e à lógica do empreendedo-



rismo individual como razão de ser da universidade.

Outro elemento importante para pensar a atualidade da Reforma Universitária de Córdoba é entender que a Universidade deve estar atenta ao seu tempo, expressando suas pluralidades, aberta ao povo e disposta a um diálogo de saberes, buscando responder às demandas de sua comunidade, olhando para o futuro e lançando as bases da construção de um outro mundo possível. Este pressupõe, na nossa compreensão, revisitar as múltiplas relações sociais e seus modos de vida como um processo a ser construído, também, no cotidiano institucional.

As reivindicações do movimento de Córdoba caminham num sentido de pensar a universidade como uma instituição democrática, descolonial, com um diálogo permanentemente estabelecido com a sociedade ao seu redor. Suas contribuições, seus alcances contemporâneos, estão presentes em produções de diferentes pesquisadores da América Latina, como Aboites, Landinelli e Tunermann, entre outros.

As reivindicações do movimento de Córdoba caminham num sentido de pensar a universidade como uma instituição democrática, descolonial, com um diálogo permanentemente estabelecido com a sociedade ao seu redor. Suas contribuições, seus alcances contemporâneos, estão presentes em produções de diferentes pesquisadores da América Latina, como Aboites, Landinelli e Tunermann, entre outros.

La universidad como la pensaron los estudiantés de hace noventa años sigue siendo, para muchos movimientos estudiantiles del presente, el referente fundamental de su futuro: autónoma, de libre acceso, gratuita, con libertad de cátedra e investigación, como espacio de ciencia e pensamiento crítico. Participación de los estudiantes (gobierno) e una misión social frente a los problemas y necesidades de conocimiento de los pueblos de AL (ABOITES, 2010, p. 8).

Um dos aspectos referidos por Landinelli é sobre a potência histórica de Córdoba ao impulsionar, na atualidade, uma vida universitária deliberativa e crítica, alimentada pelo interesse público na democracia e na desconstrução do ódio e da indiferença social.

Esta dinâmica tem relação com a ideia de autonomia para além do aspecto jurídico, como um processo de renovação dos fins da universidade no fortalecimento de sua missão pública.

La autonomía universitaria debía ser más que un resguardo frente a los vaivenes de la vida política de los países y las presiones ajenas al mundo académico, debía ser un recurso para legitimar una redefinición de la misión pública de la universidad, destinada a superar sus rasgos de ámbito académico ensimismado, de corporación enclaustrada, para involucrarla en la resolución de los más importantes problemas nacionales, conjugando el derecho a gobernarse por sí misma con una misión pública signada por el compromiso con los asuntos de interés general, la justicia social, el bienestar común, el respeto a los derechos humanos y la defensa de las libertades públicas (LANDINELLI, 2018, p. 229).

Outra contribuição relevante deste pesquisador uruguaio, vinculado com a Universidade da República do Uruguai (UDELAR), diz respeito aos limites do reformismo de Córdoba, já que muitas das finalidades acadêmicas implícitas na reforma não se concretizaram. Muitas práticas científicas e pedagógicas continuam coladas a processos rotineiros, predominantemente ligados ao cultivo da formação de profissionais liberais, mais tradicionais, desconectados de uma formação ético-política. É um desafio pensar a universidade na América Latina, seu compromisso social no contexto de uma universidade, ainda marcadamente, profissional e elitista. Outro limite importante está vinculado com a invisibilidade das temáticas de gênero e a precária participação de mulheres estudantes nos diferentes congressos de estudantes na América Latina, anteriores ao movimento de 1918 de Córdoba.

Essas tarefas continuam em voga para a universidade atual, porém, agora, mais do que antes, a luta contra a mercantilização e a defesa como um bem público assumem um lugar de relevância. Nesse sentido, pensar a luta dos estudantes de cem anos atrás como inspiração reivindicatória para o presente dialoga com as necessidades do movimento da contemporaneidade. Este pode se processar pela via da reivindicação, mas também é relevante olhar para

projetos em curso que atualizam e emergem para o presente as reivindicações de outrora. Nesse sentido, discutimos o caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

A gênese da UNILA e a conexão com Córdoba

A UNILA tem seu projeto iniciado em 2007, sua aprovação legal em 2009 e o início das ações em 2010. Ela foi implantada em Foz do Iguaçu, situada na tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai. Sua territorialidade expressa o forte desejo de consolidar uma experiência educacional desde a União das Universidades da América Latina e do Caribe (UDUAL), em 1967. Foi também proposta no contexto do Mercosul, tendo como missão a integração latino-americana reveladora da diversidade cultural de nossos povos. Por essa característica, ela pode ser definida como uma “*universidade brasileira, com vocação internacional, sem muros e sem fronteiras*” (TRINDADE, 2017).

Sua estruturação foi feita de forma participativa, com envolvimento de diferentes protagonistas da integração latino-americana. Para pensar a estrutura pedagógica e administrativa, foi criada uma comissão que pensou as bases que foram depois discutidas num processo que “*culminou na realização de um Seminário Aberto para a Discussão do Projeto Pedagógico da UNILA, ocorrido nos dias 23 e 24 de maio de 2012*” (UNILA, 2013, p. 7). Uma nova comissão foi criada com o objetivo de elaborar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e contou com a presença de pesquisadores indicados pela comunidade universitária que conduziram estudos e debates sobre a ideia desta universidade em construção, pensando sua estrutura acadêmica e seu processo de integração. Além disso, “*durante o processo de elaboração do documento, foram realizadas três consultas públicas, por meio eletrônico, quando a comunidade universitária pôde conhecer o documento elaborado pela comissão e enviar sugestões e críticas*” (UNILA, 2013, p. 7).

Um dos grandes diferenciais da Universidade para com as outras federais é que a metade das vagas discentes é destinada a estudantes da América Latina e do Caribe e uma parte do corpo docente é composto

por professores da região com os mesmos direitos e regime de trabalho dos professores brasileiros. Para atender a essa diversidade, todos os cursos preveem o bilinguismo.

Um outro grande diferencial é o Ciclo Comum de Estudos, que é obrigatório para todos os cursos. Ele “*visa incentivar o pensamento crítico, o bilinguismo e um conhecimento básico da região latino-americana e caribenha*” (UNILA, 2013b, p. 3). A ideia desse ciclo, comum a todos os ingressantes na UNILA, foi concebida já durante os debates da comissão de implantação da universidade e pretende introduzir a integralidade e a interdisciplinaridade já no primeiro semestre. Basicamente, trabalha-se: a epistemologia e a metodologia, oportunizando um horizonte estratégico para os problemas; o bilinguismo, explorando a diversidade cultural e linguística; e o conhecimento básico sobre a América Latina, compartilhando conhecimentos interdisciplinares sobre a região (UNILA, 2013b, p. 5).

A UNILA tem seu projeto iniciado em 2007, sua aprovação legal em 2009 e o início das ações em 2010. Ela foi implantada em Foz do Iguaçu, situada na tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai. Sua territorialidade expressa o forte desejo de consolidar uma experiência educacional desde a União das Universidades da América Latina e do Caribe (UDUAL), em 1967.

Acreditamos que a ideia de um ciclo comum, que atravessa todos os cursos e apresenta fundamentos filosóficos, históricos e metodológicos, contribui para uma formação ético-política que, se relevante em outros tempos, faz-se necessária em tempos neoliberais. Nessa concepção, nos aproximamos de Severino (2012) ao propor que a formação do profissional na Universidade deve processar-se em três dimensões: a científica, se apropriando dos conhecimentos de seu campo de trabalho; a técnica, dominando um conjunto de habilidades para a execução de seu trabalho; e a cultural, desenvolvendo uma sensibilidade aos valores culturais, inserindo-se ética e politicamente na sociedade histórica (SEVERINO, 2012, p. 30). Essa concepção vai de encontro ao que propõe o Banco Mundial e apregoa a sociedade neoliberal que pres-

supõe um sujeito empreendedor cuja única meta de vida é atingir níveis de produção em troca de incremento em seu capital (DARDOT; LAVAL, 2016).

Esta concepção, aliada a uma prática de parceria intelectual e coautoria, também está presente nos princípios da UNILA, apresentados em seu PDI:

São princípios da universidade a interdisciplinaridade, a interculturalidade, o bilinguismo e o multilinguismo, a integração solidária e a gestão democrática. Para que as temáticas latino-americanas e caribenhas sejam exploradas com consistência, nas diversas carreiras, a UNILA debaterá a ideia de integração entre os países da região, ancorando-se no respeito mútuo e na vontade comum de aprender e de pesquisar. Debatendo conhecimentos historicamente acumulados, o professor trabalhará com o aluno na perspectiva de parceria intelectual e coautoria do conhecimento. (UNILA, 2013, p. 15)

A UNILA, em sua gênese, também apontava como missão a formação em consonância com as tarefas históricas colocadas para a América Latina, conforme aponta o PDI:

Faz-se, assim, necessário reafirmar a relevância da UNILA enquanto projeto em construção de integração dos saberes latino-americanos que necessita ser fomentado e apoiado para que novos paradigmas sejam criados na educação superior, oportunizando novas caminhadas que rompam com a colonialidade euro-nortecentrada, com a mercantilização neoliberal e outras diversas formas de opressão tão marcadas no nosso mundo contemporâneo.

Somente com um saber acadêmico sólido e com a consciência do processo histórico da América Latina e Caribe, marcado pela dominação cultural, econômica e social, o egresso tornar-se-á sujeito do processo de transformação da região, uma região que, parafraseando Aníbal Quijano, encontra-se presa à lógica da colonização do poder e do conhecimento, permeado pelo eurocentrismo. Para romper com esta dita lógica da colonização do conhecimento e buscar, assim, a emancipação da América Latina e Caribe, faz-se imprescindível questionar os conteúdos sob novos parâmetros, novas perspectivas,

gerando novas soluções e valorizando os seres humanos, sem distinções de nenhum tipo (UNILA, 2013, p. 13).

Faz-se, assim, necessário reafirmar a relevância da UNILA enquanto projeto em construção de integração dos saberes latino-americanos que necessita ser fomentado e apoiado para que novos paradigmas sejam criados na educação superior, oportunizando novas caminhadas que rompam com a colonialidade euro-nortecentrada, a mercantilização neoliberal e outras diversas formas de opressão tão marcadas no nosso mundo contemporâneo.

A universidade latino-americana pode ter um papel mais protagônico na formação e reconfiguração cultural que aponte novas referências institucionais, no resgate da ancestralidade do nosso pensamento e que, ao mesmo tempo, oportunize a criatividade social, política e cultural de nossa América. Nesse sentido, as possibilidades abertas através da experiência da UNILA, como a interculturalidade, a integração regional, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento sustentável, devem ser preservadas e defendidas diante dos ataques que pretendem desconstruir sua identidade. Também consideramos necessário o aprimoramento constante dessas experiências em curso, sabedores de que a universidade, numa perspectiva de bem viver, envolve articulação entre qualidade acadêmica e social, levando em conta a diversidade epistemológica e cultural do mundo.

Esses elementos trazidos pela emergência de uma Universidade com outros princípios que não os de uma universidade tradicional instauram

brechas descoloniais que podem abrir-se na educação para democratizá-la, não em um sentido eurocêntrico, colonial-moderno e liberal da ideia de democratização, mas sim como resultado de uma crítica histórica levada a cabo a partir da perspectiva e dos problemas de nosso próprio continente (SEGATO, 2012, p. 51, tradução livre).

Os exemplos de produção e de organização mencionados anteriormente também corroboram com a ideia de Corazza (2010) de que há uma preocupação das universidades com a integração latino-americana e a UNILA “*representa um novo marco nesse processo,*

pois foi criada com a missão específica de promovê-la” (CORAZZA, 2010). E é nesse marco, talvez, que podemos encontrar o grande vínculo com a luta de Córdoba – “de que nossas verdades, por mais dolorosas que sejam, são as de todo o continente” (CÓRDOBA, 1918). Dessa forma, a luta dos reformistas de Córdoba segue sendo um grande desafio em construção.

Considerações finais

Nossas universidades ainda têm uma enorme caminhada a percorrer para uma integração latino-americana. Num marco de ataques e fortalecimento da globalização neoliberal, elas necessitam de uma grande reforma na esteira da luta de Córdoba. Também pensando na urgência da reforma, Boaventura de Souza Santos apontava a necessidade de “fortalecer a legitimidade da universidade pública num contexto da globalização neoliberal da educação e com vista a fortalecer a possibilidade de uma globalização alternativa” (SANTOS, 2004).

Continuar o legado das lutas dos reformistas significa provocar brechas que rompam e questionem a mercantilização da educação e resgatem o sentido de Universidade como bem público e formador cultural. Pensamos que no caso da UNILA, ao integrar as diversas culturas brasileira, paraguaia e argentina, e também a indígena, oportuniza-se alcançar uma ecologia de saberes locais e latino-americanos, que contribuem para a ruptura com a lógica mercadológica dos organismos internacionais e dos projetos de governos comprometidos com as exigências do mercado.

Apesar de termos nos referido ao caso da UNILA neste artigo, sabemos que este não é um caso singular. Diversas outras brechas são criadas e têm sua potencialidade em voga em várias universidades pelo país, mesmo aquelas mais tradicionais na História brasileira. Em muitas, novas propostas pedagógicas, projetos interdisciplinares, diálogo de saberes, programas de extensão, democratização do acesso e permanência têm oportunizado rupturas com a proposta mercadológica neoliberal, defendendo a educação como bem público e dialogando com os pensamentos de Córdoba. Mesmo assim, ainda estamos no começo de uma

caminhada em direção à unidade latino-americana concretizada pela/na educação superior.

Desde os tempos de Simón Bolívar, a construção da unidade latino-americana, não como uma grandeza geográfica, mas como uma unidade de suas diversidades, é um projeto em construção. “Mais do que uma identidade ou uma grandeza geográfica, a América Latina pode ser entendida como um desafio” (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010). Essa unidade e identidade de *nuestra América* só será possível com a descolonização de saberes no sentido que nos aponta Boaventura de Souza Santos (SANTOS, 2002) e experiências como a da UNILA nos ajudam a caminhar nesse sentido, na trilha dos reformistas – e, por que não dizer, revolucionários – de Córdoba, que defendiam que:

En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no se han presenciado desórdenes; se ha contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente (CÓRDOBA, 1918).

Continuar o legado das lutas dos reformistas significa provocar brechas que rompam e questionem a mercantilização da educação e resgatem o sentido de Universidade como bem público e formador cultural. Pensamos que no caso da UNILA, ao integrar as diversas culturas brasileira, paraguaia e argentina e também a indígena, oportuniza-se alcançar uma ecologia de saberes locais e latino-americanos, que contribuem para a ruptura com a lógica mercadológica dos organismos internacionais e dos projetos de governos comprometidos com as exigências do mercado.

A formação de seres humanos comprometidos com a liberdade, não a mera liberdade de mercado, mas uma liberdade substancial conectada com a reinvenção permanente de um modo de vida de dignidade para todos os seres humanos, pressupõe um sujeito político em movimento que articule interesses individuais com interesse comum, não subsumindo no deserto de precariedade humana. Esta complexa formação ético-política caminha no horizonte da afirmação da democracia como um valor e

um conceito (modo de vida) que promova direitos, inclusão, participação, enfim, diversidade epistemológica, social e política na contraposição à coisificação do humano através do enquadramento sistêmico contemporâneo.

O fazer da universidade, na ruptura com o instituído, significa dar visibilidade à multiplicidade de experiências contra-hegemônicas, mas também ousar o exercício da imaginação em que a autonomia intelectual (relativa, não absoluta) possa nos conectar com os limites da existência e de sua imprevisibilidade. Isto significa um reconhecimento da condição humana, para além de sujeitos sujeitados, da nossa condição de sujeitos capazes de instaurar novos começos.

Nesta perspectiva, visitar Córdoba não significa caminhar sobre trajetos arquitetonicamente desenhados e acabados, mas respirar o espírito de seus reformistas; significa buscar a permanente oxigenação das práticas e dos pensares na universidade, percebendo a incompletude dos movimentos históricos, entre seus limites e suas utopias, enfrentando o neoliberalismo como pensamento único.

Neste centenário de Córdoba, necessitamos potencializar o debate acerca de suas conquistas para diagnosticar e repensar a universidade na América Latina, mas também apontar seus limites e suas insuficiências. Esta leitura histórica não significa somente visitar o passado, mas problematizar a atualidade com vistas a imaginar o futuro. **US**



1. Nas páginas 18 e 19 do livro mencionado, Dardot e Laval, munidos do conceito de “governamentalidade” e das “técnicas de si” utilizados por Michel Foucault, debatem como o governo sobre as pessoas é usado para impor a nova racionalidade e concluem: *“governar é conduzir a conduta dos homens, desde que se especifique que essa conduta é tanto aquela que se tem para consigo mesmo quanto aquela que se tem para com os outros. É nisso que o governo requer liberdade como condição de possibilidade: governar não é governar contra a liberdade ou a despeito da liberdade, mas governar pela liberdade, isso é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que esses venham a conformar-se por si mesmos a certas normas”* (2016, pp. 18-19, grifos originais). Pensamos que esses conceitos são importantes para se perceber a atuação da racionalidade neoliberal sobre as pessoas, mas, por razão de espaço, não levantaremos neste artigo essa discussão.

2. Neste artigo utilizamos o termo *homem* recorridamente para marcar a designação neoliberal masculina, heterossexual, branca, católica-protestante como seu padrão normativo.

3. Santos (2018) define seis espaço-tempo estruturais (doméstico, produção, mercado, comunidade, cidadania e o espaço mundial) como um mapa de leitura das sociedades capitalistas. Cada lugar estrutural define-se como um conjunto de relações sociais, com suas contradições e tendo sua especificidade assentada na forma de troca desigual, tendo, assim, cada espaço uma forma específica de poder. Por exemplo, no espaço doméstico, é o patriarcado. Cada espaço estrutural tem uma relativa autonomia, mas também articula-se com as relações sociais dos outros espaços, operando sempre em constelações, em que cada dimensão de cada espaço estrutural pode estar presente em outra dimensão correspondente de outro espaço estrutural.

- ABOITES, Hugo. La encrucijada de la Universidad Latinoamericana. In Leher, Roberto (org.). **Por una reforma radical de las universidades latino-americanas**. Sapiens Editora, 2010.
- BORÓN, Atílio. “Os ‘novos Leviatãs’ e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina”. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.) **Pós-neoliberalismo II - Que Estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. P. 7-67.
- _____. **Consolidando la Explotación. La academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico**. Córdoba: Editorial Espartaco Córdoba, 2008. 1 ed.
- CORAZZA, Gentil. A UNILA e a integração Latino-americana. In: **Boletim de Economia e Política Internacional**. Brasília: Ipea, 2010. n. 3
- CÓRDOBA, Federación Universitaria de. **La Juventud argentina de Córdoba A los hombres libres de Sud América**. Manifiesto publicado em 21 de junho de 1918. Disponível em: <www.reformadel18.unc.edu.ar/manifiesto.htm>.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo/SP: Boitempo Editorial, 2016. 1 ed.
- FIORI, Ernani M. **Educação e Política**. Volume 2. Porto Alegre: LP&M, 1992.
- FREITAS Neto, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. In: **Revista Ensino Superior**. Campinas: Unicamp, 2011. v. 3, p. 62-73.
- LANDINELLI, Jorge. Alcances contemporâneos de la Reforma Universitaria de Córdoba. In: Suasnabar, Claudio et al (orgs). **Balancy y desafios hacia la CRES 2018**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- MARTINS, Carlos Benedito. Universidade não pode virar refém de pautas políticas, diz sociólogo. Caderno Ilustríssima. **Jornal Folha de São Paulo**. São Paulo, ed. 19 de ago/2018.
- SANTOS, Boaventura Silva. **A universidade do século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. (org.). **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

referências

- SANTOS, Boaventura de Sousa, MENDES, José Manuel (orgs). **Demodiversidade**: imaginar novas possibilidades democráticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- SEGATO, Rita Laura. Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana, In: **Revista Casa de las Américas**. Cuba: Jan.-mar./2012. n. 266 pp. 43-60.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Integrar cultura e humanismo: desafio pedagógico da Filosofia no Ensino Superior. IN: **Educar em revista**. Curitiba: Editora UFPR. n. 46. p. 21-35 out./dez. 2012
- SILVA Jr, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública brasileira no Século XXI: Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. In: **Espacios em blanco** - Serie indagaciones. n. 33. Buenos Aires, jun./2013, pp.119-158.
- STRECK, Danilo; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron. Pensamento pedagógico em Nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo (org). **Fontes da Pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- TRINDADE, Héglio. Integração Acadêmica Latino-americana. **Ciclo Conferências UFRGS, CRES 2018** - Cem anos da Reforma de Córdoba. Palestra proferida em 22 de novembro de 2017 no salão de festas da reitoria. Porto Alegre.
- UNILA. Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2013-2017. Foz do Iguaçu/PR, 2013. Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2017.
- _____. **Projeto Político Pedagógico Ciclo Comum de Estudos**. Foz do Iguaçu/PR, 2013b.
- _____. Comissão de Implantação da UNILA. Resumo das discussões. 2008-9. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Comissao_de_ImplantacaoUNILA.pdf>. Acesso em: 8 out. 2017.

referências

A autonomia da universidade pública em debate, a soberania latino-americana em questão: a atualidade da Reforma de Córdoba na universidade brasileira

Neila Nunes de Souza

Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT)

E-mail: neilasouza@uft.edu.br

Rafael Godinho

Bacharel em Direito e Acadêmico do PPG em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT)

E-mail: rafaelgodinho11@gmail.com

Resumo: Sob o título A Autonomia da Universidade Pública em Debate, a Soberania Latino-Americana em Questão: A Atualidade da Reforma de Córdoba na Universidade Brasileira, este artigo pretende refletir sobre a Universidade de uma maneira orgânica, analisando a histórica luta pela autonomia universitária desde o Levante de Córdoba, a esperançosa experiência da UNILA, passando pelas cercas que agora surgem na produção científica da Universidade Federal do Tocantins, e sua relação com a soberania latino-americana. Pretendemos desvendar caminhos para a reflexão prática à altura de nossos desafios. Sem autonomia universitária, ou sem condições de exercê-la, o que resta para a América Latina é a submissão científica, política e econômica. Neste caminhar, tratamos da Universidade enquanto instituição pública sob os contornos desenhados pela Reforma de Córdoba e nos detemos em três pontos essenciais para o objetivo que se pretende, partindo, num primeiro momento, de 1918, com a luta estudantil de Córdoba; em seguida, tratamos da experiência latino-americana de integração no Brasil, a exemplo da UNILA; e 3) a extinção(?) da Universidade pública, gratuita de qualidade e socialmente referenciada, em nossas vivências na UFT.

Palavras-chave: Universidade. Autonomia. Soberania. Integração. Latino-Americana.



Introdução

Em um cenário difícil para as universidades públicas no Brasil, em termos de recursos e financiamentos, o presente artigo busca refletir como a precarização da universidade pública, pela suposta falta de recursos, materializa o receituário defendido pelo Banco Mundial para a educação superior em nosso país. Passando pela impossibilidade de se exercer a autonomia universitária, das mais distintas maneiras, à interdição de uma agenda de produção do conhecimento voltada para a integração latino-americana, a precarização aponta como única saída um processo que não é novo, mas que ganha força e espaço: a privatização das universidades públicas.

Pensar em caminhos de resistência e luta para defendermos a autonomia universitária, enquanto elemento fundamental para uma agenda científica comprometida com a soberania e integração latino-

-americana, requer um olhar cuidadoso a processos históricos que nos educam nesse sentido.

Parece-nos imprescindível refletir sobre o desmonte do ensino superior brasileiro sob o compromisso intelectual prático dos estudantes que se levantaram em Córdoba, em 1918, ao inaugurarem uma nova maneira de se pensar a universidade. A atualidade do manifesto estudantil de Córdoba permanece enquanto os germes daquela velha universidade, insensível para as demandas latino-americanas, insistirem.

Nos detemos em três pontos essenciais para o objetivo que se pretende, partindo, num primeiro momento, de 1918: a luta estudantil de Córdoba; em seguida, tratamos da experiência latino-americana de integração no Brasil, a exemplo da UNILA; e 3) a extinção(?) da Universidade pública, gratuita de

qualidade e socialmente referenciada, em nossas vivências na UFT.

Com vista a localizar o estudo, apresenta-se o mapa da América Latina e Brasil na Figura 1, onde se encontram a Província de Córdoba, na Argentina, a Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA), em Foz do Iguaçu, no estado do Paraná, a Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Estado do Tocantins, em sete *campi*, tendo sede na capital Palmas.

Movimento Estudantil - Córdoba e a Reforma Universitária - Modelo de integração latino-americana

Desde Córdoba, o movimento estudantil tinha em mente o fôlego e o alcance das reformas universitárias dinamizadas pelas lutas sociais populares. Reformar a universidade para transformar a sociedade é o objetivo histórico que acompanha os estudantes latino-americanos.

Figura 1 - Mapa da América Latina e Brasil



Adaptação, 2018

É certo que não há movimento social maduro que desconheça sua história. Diante de uma conjuntura difícil para a América Latina, nos propomos a resgatar o levante estudantil de Córdoba. Tal exercício toma um tom particularmente importante, se levarmos em consideração o papel dos estudantes e da universidade na luta e construção de nossa soberania e integração, duramente atacada nos tempos atuais.

No dia 21 de junho de 1918, a concepção arcaica e bárbara de autoridade professoral, alicerce estrutural da Universidade Nacional de Córdoba, depara-se com um movimento organizado de estudantes que denuncia e combate tal concepção e um modelo universitário que funcionava como “um fiel reflexo de uma sociedade decadente que se empenhava em oferecer um triste espetáculo de imobilidade senil” (MANIFESTO DE CÓRDOBA, 1918, p. 1).

A Reforma de Córdoba rompeu com um modelo institucional europeu profundamente católico e possuiu, sem dúvidas, estatura de marco histórico para as universidades na América Latina, renovando o ensino superior e abrindo espaço para modelos universitários com identidade latino-americana.

A luta estudantil fez com que os seus atores percebessem elementos da estrutura social e universitária que os legavam uma formação social conservadora, autoritária e antidemocrática. O levante *cordovês* foi além das questões acadêmicas imediatas. Transformar a universidade era imprescindível para alcançar o modelo societário da época.

Questões que ainda hoje acompanham o movimento estudantil começam a ser refletidas na luta centenária de Córdoba, como a autonomia universitária, a liberdade de pensamento, a extensão universitária e a democracia efetiva com ampla participação de todos os seguimentos da comunidade acadêmica. O impulso de 1918 e as demais mobilizações estudantis na América Latina têm consagrado, para nós, a educação como um elemento estratégico para a nossa soberania. A luta pela autonomia universitária converte-se em soberania latino-americana, ao passo que insistimos em produzir conhecimento e valores capazes de corrigir nossos traços históricos de dependência econômica e subordinação política em relação às potências capitalistas.

A UNILA como modelo de resgate à integração latino-americana

No ano de 2010, foi promulgada a lei 12.189, marco jurídico de criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), pensada para ser uma instituição sem fronteiras, com vocação latino-americana e internacional. A proposta de criação da UNILA: “criar-se-ia na educação superior um novo paradigma para que outros setores possam também se adequar aos novos tempos. Esse projeto é um sonho antigo de muitos brasileiros e de muitos latino-americanos”.

O projeto que tinha por princípio a integração regional pautou sua construção em três pilares, a saber:

1. Integração em termos nacionais e transnacionais de forma solidária e com respeito mútuo;
2. Compromisso com o desenvolvimento econômico sustentável, tornando-o indissociável da justiça social e do equilíbrio do meio ambiente; e
3. Compartimento recíproco de recursos e conhecimentos científicos tecnológicos com professores e estudantes da América Latina.

A atuação de uma universidade pensada por esses postulados tinha como premissa básica, em seu projeto, a autonomia enquanto instituição acadêmica e científica, pois, como pode ser observado:

[...] a cooperação e o intercâmbio devem estar pautados por princípios ético-políticos, entre eles a liberdade para ensinar e pesquisar em uma cultura acadêmica inter e transdisciplinar, considerada, hoje, indispensável para maior aprofundamento e busca de soluções aos desafios latino-americanos; o fortalecimento das relações culturais e a valorização da cultura e da memória latino-americana; a promoção do intercâmbio e da cooperação, respeitando as identidades culturais, religiosas e nacionais; e o conhecimento recíproco para possibilitar a integração regional (UNILA, p. 10, 2009).

Os princípios da UNILA têm em seu bojo a condição da autonomia universitária, defendida pelos estudantes de Córdoba no modelo de universidade para a América Latina. No artigo 4º do Estatuto da UNILA, são consagrados os seus mais sensíveis princípios:

Art. 4º - A UNILA tem por missão contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades na América Latina e Caribe mais justas, com equidade econômica e social, por meio do conhecimento compartilhado e da geração, transmissão, difusão e aplicação de conhecimentos produzidos pelo ensino, a pesquisa e a extensão, de forma indissociada, integrados na formação de cidadãos para o exercício acadêmico e profissional e empenhados na busca de soluções democráticas aos problemas latino-americanos.

Parágrafo único - Para realizar sua missão, a UNILA desenvolverá intercâmbio acadêmico-científico, tecnológico e cultural com instituições universitárias, centros de pesquisa, públicos e privados, órgãos governamentais e organizações nacionais e internacionais, desde que preservada a autonomia universitária (ESTATUTO UNILA, 2010, pp. 1-2).

A criação da UNILA aponta uma necessidade já reivindicada pelo levante *cordovês*: romper com o colonialismo presente na raiz das universidades como condição para pensarmos uma integração latino-americana sob a luz da justiça social e da soberania dos povos.

Como podemos observar, o Estatuto da UNILA desenha uma universidade cujo centro é a reflexão e produção de conhecimento para superar as marcas históricas da dependência econômica e do subdesenvolvimentismo que legou para a América-latina sociedades com injustiças sociais e desigualdades acentuadas. A criação da UNILA aponta uma necessidade já reivindicada pelo levante *cordovês*: romper com o colonialismo presente na raiz das universidades como condição para pensarmos uma integração latino-americana sob a luz da justiça social e da soberania dos povos.

O parágrafo único do citado artigo nos dá uma noção a respeito da importância da autonomia universitária. Como efetivar esse projeto universitário sem liberdade para fazê-lo? Como superar os traços do imobilismo senil, que vira as costas para nossas demandas históricas, se não tivermos autonomia para superar a razão que nos prende a uma lógica colonial de fazer e pensar a universidade? A autonomia

é condição fundamental e, no interior de um projeto de integração latino-americana, converte-se em soberania e autodeterminação dos povos latinos.

Resgatando a ideia da consulta realizada por Darcy Ribeiro com cientistas, professores e intelectuais brasileiros, por ocasião da elaboração da proposta de criação da Universidade de Brasília (UnB), a UNILA, por meio da comissão de implantação, encaminhou uma consulta internacional, com especialistas de várias áreas do conhecimento, prevendo questões estratégicas e encaminhamentos para colher contribuições desses especialistas. Esse era o ano de 2008 e o Projeto de Lei nº 2878/2008 dessa nova universidade tramitava no parlamento brasileiro. Na carta aos especialistas: “o princípio básico que orientou essa proposta foi a perspectiva de promover a integração pelo conhecimento e pela cultura para subsidiar a aspiração histórica de uma América Latina solidária e integrada em seus objetivos comuns”.

As respostas a essa carta vieram de 46 especialistas registrados em uma das publicações do IMEA, intitulada *UNILA - Consulta Internacional*, além de nomes brasileiros, especialmente e majoritariamente da América Latina, bem como de outros continentes.

Para as contribuições desses especialistas foram sugeridas sete questões, entre as quais destacamos a de número 7: Numa universidade voltada para os desafios da América Latina, como harmonizar o local, o regional e o universal? É com esse aporte e elementos que a UNILA é criada no ano de 2010.

De lá para cá, a luta da UNILA sofre os fortes ataques na constituição e consolidação de sua identidade. Em verdade, são as 63 universidades federais brasileiras ameaçadas desde os cortes de recursos ao ataque frontal da autonomia da universidade e, sobretudo, os ataques políticos.

A Universidade, nos marcos da integração da *grande pátria*, deverá ser autônoma, sem interferência política. Mas o que ocorre é que quando políticos comprometidos com a submissão econômica e intelectual, dos países periféricos, frente às potências imperialistas, percebem a dimensão de uma universidade que não poderão ter ingerência, criam subterfúgios e utilizam-se de meios criados por eles para destruir um projeto dessa magnitude.

No caso específico da UNILA, o instrumento é

a emenda parlamentar de um deputado do Paraná, para acabar com a universidade, sob o argumento da importância de uma universidade regional, em nível de estado, excluindo o caráter da integração com outros países. Segundo o deputado Sérgio Souza (MDB-PR), a suposta “Universidade Federal do Oeste do Paraná (UFOPR)” contribuiria para o desenvolvimento da região específica. Assim, agrega-se outro elemento ao ataque à autonomia universitária, que é o da ingerência política.

É preciso considerar que a UNILA é uma universidade bilíngue (português e espanhol), onde também são falados o guarani, o quéchua e o aymara, entre outras línguas originárias. É frequentada por estudantes de 20 países da América Latina e Caribe, matriculados em um dos 29 cursos oferecidos pela instituição.

Os ataques à UNILA representam a investida de um projeto que precariza as universidades públicas brasileiras e tenta acovardar a postura intelectual diante dos nossos desafios e realidade, na tentativa de destruição de uma universidade que busca integrar, ser autônoma e discutir soluções conjuntas para os problemas que transcendem fronteiras.

O debate da UNILA soma-se ao da Universidade Federal do Tocantins (UFT), que discutiremos a seguir, partindo das ações dos dirigentes universitários, que, no exercício de uma aparente autonomia, buscam recursos para a manutenção da pesquisa e inovação científica e tecnológica.

A Universidade Federal do Tocantins (UFT): como a autonomia é utilizada para sobreviver ao corte de recursos?

A Universidade Federal do Tocantins (UFT), criada no ano 2000 pela Lei 10.032 e com seu funcionamento a partir do ano de 2003, tem seu marco de funcionamento com o concurso para docentes. A UFT herdou da Unitins (Universidade Estadual do Tocantins) 29 cursos de graduação e um curso de pós-graduação, *stricto-sensu* (mestrado), no ano de 2000. Neste ano de 2018, segundo os dados do guia do estudante da UFT, são 40 cursos de graduação, to-

talizando aproximadamente 60 cursos, incluindo os mestrados e doutorados.

Na UFT, o que está posto e justificado em todos os setores é o corte de recursos. Tal situação foi publicizada pela referida instituição em um comunicado a todos os professores:

Bom dia, prezados(as) coordenadores(as) de curso,

Por gentileza, encaminhar este e-mail aos membros de vossos colegiados.

Estamos enviando novamente o formulário para Mapeamento da Infraestrutura Laboratorial da UFT, com o intuito de atingir um maior número de laboratórios.

[...]

Solicitamos gentilmente aos coordenadores de laboratórios que respondam o formulário contido no seguinte link: [...].

As informações a serem coletadas dizem respeito às áreas de atuação; equipe técnico-científica; atividades desenvolvidas; utilização por usuários externos; prestação de serviços; e condições atuais de disponibilidade e funcionamento de equipamentos.

O objetivo geral desta pesquisa é disponibilizar informações, dados e indicadores para as avaliações institucionais, busca de parcerias e fomento externo, bem como para a prospecção de oportunidades na área de prestação de serviços.

Ademais, estamos criando um espaço no *site* do NIT [...] para a divulgação dos laboratórios. Será o Mapa da Inovação da UFT, no qual disponibilizaremos informações como: nome do laboratório, equipe técnica responsável, localização e contatos (telefones e e-mails), área de atuação, equipamentos disponíveis, atividades desenvolvidas e prestação de serviços.

Com isso, pretendemos dar maior visibilidade à esta estrutura laboratorial, proporcionando parcerias entre os pesquisadores da UFT e com as demais instituições públicas e privadas de ensino, ciência e tecnologia.

Contamos com a colaboração de tod@s!

(Estado do Tocantins/UFT, 31 de agosto de 2018)

O documento em questão, direcionado aos coordenadores de curso para ser encaminhado a todos os docentes, se apresenta nas possibilidades e prerrogativas da autonomia da universidade enquanto instituição, expõe e põe à prova, sem inibição, o balcão de negócios instalado na UFT, datado de 31 de agosto de

2018. Nomeado como “o mapa de inovação da UFT”, na verdade é o *marketing*, a venda do conhecimento produzido, numa relação de clientes e serviços ao gosto do mercado. Isso não é novo em grandes universidades, quando elas têm possibilidade de grandes empreendimentos.

Os laboratórios na UFT há muito vêm sendo objeto de discussão sobre o uso e adequação, mas pela primeira vez, em um documento, propõe-se a prestação de serviços para a iniciativa privada em uma lógica de subordinação do que é público. As implicações para a ‘prestação de serviços’ referem-se essencialmente à abertura ao capital externo, às empresas que disporão do *know-how*, do capital da Universidade, do espaço, da tecnologia e, ainda, sobretudo dos pesquisadores disponíveis para desenvolverem as pesquisas, em algumas áreas privilegiadas que evidenciarão os nichos de projetos que captarão recur-

Os laboratórios na UFT há muito vêm sendo objeto de discussão sobre o uso e adequação, mas pela primeira vez, em um documento, propõe-se a prestação de serviços para a iniciativa privada em uma lógica de subordinação do que é público. As implicações para a ‘prestação de serviços’ referem-se essencialmente à abertura ao capital externo, às empresas que disporão do *know-how*, do capital da Universidade, do espaço, da tecnologia e, ainda, sobretudo dos pesquisadores disponíveis para desenvolverem as pesquisas, em algumas áreas privilegiadas que evidenciarão os nichos de projetos que captarão recursos para a universidade.

sos para a universidade. Já se apresentam as divisões entre os docentes na UFT, entre os que produzem, ou seja, os que captam dinheiro para a Universidade e os que ministram aula.

A essa questão colocada soma-se o comprometimento da carga horária docente, pois os regimes de 20h e 40h Dedicção Exclusiva (DE) para docentes são comprometidos em sua essência, pois o professor, dedicando-se aos trabalhos encomendados pelas empresas por meio de projetos, começa a se desvincular da carga horária de DE e da dedicação à instituição.

A UFT, que ora se constitui e se firma, tem em sua base alunos oriundos das classes trabalhadoras e

criará, a partir de então, um nicho em algumas áreas de comercialização de produtos. Até bem pouco tempo, os professores corriam atrás de editais para desenvolverem suas pesquisas, em uma concorrência desleal.

A institucionalização do caráter privado na UFT já atinge os estudantes que, na semana de 03 a 06 de setembro de 2018, no *campus* de Porto Nacional, realizaram o que chamaram de semana integrada: juntaram todos os cursos de graduação e, em vez de cada um realizar sua semana, canalizaram os recursos para a realização de uma única semana. Como o curso de Letras Português/Inglês (Licenciatura) fez a opção por realizar a semana em separado, os alunos foram impedidos de participar das atividades da semana integrada, a exemplo de uma palestra que não puderam participar porque não haviam pago a taxa de R\$10,00 (dez reais). Este exemplo, aparentemente isolado e pontual, compõe um processo mais amplo de intensificação da lógica privatista da universidade pública.

Ainda a respeito do “balcão de negócios” instituído, assevera-se que as licenciaturas ficam em desvantagem na captação de recursos, pois, enquanto condição para existirem, os cursos terão que atrair a iniciativa privada, terão que se submeter a vender “produtos”. Destarte, ficam os questionamentos: o que venderão os cursos de formação de professores? Como ficarão os cursos de licenciaturas? Talvez não consigam se manter.

Orientando esse processo de subordinação do que é público, a iniciativa privada, os documentos expedidos pelo Banco Mundial e, sobretudo, o relatório que ironicamente é intitulado *Um Ajuste Justo* ditam como o Brasil deverá agir em relação ao ensino superior das universidades federais públicas. O relatório, encomendado pelo governo brasileiro ao Banco, expõe a fragilidade e submissão com que o Brasil se põe frente aos organismos internacionais, neste caso, a um banco internacional, expondo com detalhes que

os retornos do ensino superior no Brasil são altos, o que justificaria deixar que estudantes paguem pela sua própria educação. Embora os retornos do ensino superior tenham se reduzido nos últimos anos, eles permanecem altos no Brasil. Estudantes de famílias mais ricas

têm acesso a ensino superior gratuito, o que aumentará sua renda futura. Portanto, o ensino superior gratuito pode estar perpetuando a desigualdade no País.

Limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades mais eficientes geraria uma economia imediata de 0,26% do PIB. As universidades que receberem menos recursos como resultado desta medida teriam de reconsiderar sua estrutura de custos e/ou buscar recursos em outras fontes, como já é a norma nos sistemas acadêmicos com os melhores níveis de desempenho (BANCO MUNDIAL, 2017, pp. 136-137).

É o Banco Mundial que utiliza de seu poder econômico para inserir-se nas políticas de governos e o remédio amargo é vivenciado nas universidades brasileiras. Na UFT, a partir do ano de 2018, 50% das vagas com vista ao ingresso na instituição serão via concurso de vestibular, com uma taxa de R\$120,00 (cento e vinte reais), outra forma de captar recursos.

Outra medida que coaduna com as lentes do Banco Mundial é que, em agosto de 2018, foram expedidas as listas de alunos faltosos e possíveis jubilaamentos. São os *listões*, como ficaram conhecidos. Aliado a isso, uma força-tarefa da universidade nos 7 *campus* da UFT e a intimação dos professores para ajudarem a fiscalizar o recebimento de bolsas de vulnerabilidade social. E um agravante: a partir de então, os professores estão convocados a responderem pela evasão e repetência dos alunos. A vulnerabilidade social na UFT atinge níveis alarmantes; portanto, o Banco Mundial dispôs em um relatório que o ensino superior público poderá estar perpetuando a desigualdade no País serve apenas como recurso aos intentos de privatização.

A defesa da autonomia universitária das universidades brasileiras há tempos está sob ataques, como pode se observar no excerto da fala do Secretário Executivo do Ministério da Educação com o ANDES-SN, no dia 30 de agosto de 2018:

Sartori sinalizou que, em reunião com a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), o MEC indicou que as universidades deveriam considerar, nos Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI), uma reorganização observando os cursos que têm baixo nível

de retenção. Neste momento, o presidente do ANDES-SN perguntou se o MEC estava indicando o fechamento dos cursos de baixa retenção. O Secretário Executivo negou, afirmando que “a organização dos cursos está sobre a autonomia das universidades (INFORMANDES, Reunião Andes/MEC 30/08/2018).

A autonomia das universidades também serve para o Ministério da Educação lembrar que, se não por possível manter as condições favoráveis dos cursos de salas de aula cheias, que tal se utilizar do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade? Foi dado o recado do Ministro de Educação, que assumiu recentemente a pasta e não esteve presente à reunião agendada com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

Os pesquisadores da UFT, diuturnamente, vêm assumindo projetos que receberão dinheiro e a solicitação de autorização para tal ato, considerando que são docentes com Dedicção Exclusiva. Tudo está à venda, tudo rende dinheiro; até a marca da Universidade tem valor estipulado em cada projeto.

A autonomia das universidades também serve para o Ministério da Educação lembrar que, se não por possível manter as condições favoráveis dos cursos de salas de aula cheias, que tal se utilizar do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade? Foi dado o recado do Ministro de Educação, que assumiu recentemente a pasta e não esteve presente à reunião agendada com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

Esse processo em curso na Universidade Federal do Tocantins não é ocasional. As iniciativas privatistas dos laboratórios de pesquisa da UFT seguem, como já mencionado, o receituário do Banco Mundial e são autorizadas e reforçadas juridicamente pela Lei 13.243, conhecida como “Marco Legal da Ciência e Tecnologia e Inovação”, promulgada no dia 11 de janeiro (ainda no governo de Dilma Rousseff), cujo objetivo foi o de consagrar a cooperação universidade-empresa.

Imperativos como a promoção da competitividade empresarial nos mercados nacional e internacio-

nal, simplificação de procedimentos para gestão de projetos de ciência, tecnologia e inovação, adoção de controle por resultados em sua avaliação e fortalecimento das incubadoras de empresas são diretrizes para a privatização do conhecimento produzido nas universidades públicas. Especificando os imperativos da produção científica, a Lei 13.243, em seu artigo 4º, estipula que:

Art. 4º - A ICT pública poderá, mediante contrapartida financeira ou não financeira e por prazo determinado, nos termos de contrato ou convênio:

I - compartilhar seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações com ICT ou empresas em ações voltadas à inovação tecnológica para consecução das atividades de incubação, sem prejuízo de sua atividade finalística;

II - permitir a utilização de seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações existentes em suas próprias dependências por ICT, empresas ou pessoas físicas voltadas a atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação, desde que tal permissão não interfira diretamente em sua atividade-fim nem com ela conflite;

III - permitir o uso de seu capital intelectual em projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação.

Parágrafo único - O compartilhamento e a permissão de que tratam os incisos I e II do *caput* obedecerão às prioridades, aos critérios e aos requisitos aprovados e divulgados pela ICT pública, observadas as respectivas disponibilidades e assegurada a igualdade de oportunidades a empresas e demais organizações interessadas.” (NR). Lei do Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação: Lei nº 13243/2016).

Nesse sentido, permanecem as seguintes reflexões: as empresas estão ávidas pelo que poderão lucrar e, nessa simbiose, onde fica a população? E a função social da universidade? Com esses questionamentos, o que está posto para a universidade é como arremessar forças para contrapor aos ataques à sua autonomia, na agenda da privatização de um projeto de universidade nos moldes do Banco Mundial.

O caráter privado que aparece como necessário em tempo de crise é um dos receiptuários do Banco Mundial para as universidades públicas brasileiras. A iniciativa privada como condição imprescindível para dar sustentação à universidade é mais um dos elementos que o governo se utiliza para avançar no caminho da privatização das universidades.

Nas linhas de reforma, o Banco Mundial indica ainda que:

uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria a introdução de tarifas escolares. Isto é justificável, pois o ensino superior oferece altos retornos individuais aos estudantes e, com base em dados atuais, o acesso privilegia fortemente estudantes de famílias mais ricas. Paralelamente, é necessário facilitar o acesso a mecanismos de financiamento para estudantes que não possam pagar as mensalidades. Felizmente, o Brasil já possui o programa FIES, que oferece empréstimos estudantis para viabilizar o acesso às universidades privadas. O mesmo sistema deveria ser expandido para financiar o acesso a universidades federais. A ampliação do FIES para incluir universidades federais poderia ser combinada ao fornecimento de bolsas de estudo gratuitas para os estudantes dos 40% mais pobres da população, por meio do programa PROUNI. Juntas, essas medidas melhorariam a equidade do sistema e gerariam uma economia para o orçamento federal de aproximadamente 0,5 do PIB (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 138).

O ataque frontal realizado pelo Banco Mundial, com a anuência dos governantes, expondo as universidades federais públicas e valorizando as empresas que detêm o lucro, é aviltante! Assim, falar de autonomia das universidades federais é também reportar à Córdoba no ano de 1918: a luta no interior das universidades é imperativa, pois precisará vencer as barreiras das políticas de governo, sobretudo as difi-

O ataque frontal realizado pelo Banco Mundial, com a anuência dos governantes, expondo as universidades federais públicas e valorizando as empresas que detêm o lucro, é aviltante! Assim, falar de autonomia das universidades federais é também reportar à Córdoba no ano de 1918: a luta no interior das universidades é imperativa, pois precisará vencer as barreiras das políticas de governo, sobretudo as dificuldades financeiras enfrentadas pelas universidades públicas brasileiras.

culdades financeiras enfrentadas pelas universidades públicas brasileiras.

Resistir às tarifas nas universidades há muito tem sido tarefa dos movimentos que atuam na universidade. O requinte com que o Banco Mundial tenta legitimar o financiamento para os estudantes claramente expõe a instituição pública, os mais necessitados, em defesa do capital privado. São as empresas, os bancos e os conglomerados educacionais os favorecidos nessa relação. E vale, ainda, uma observação: os estudantes nas universidades federais não são majoritariamente os mais abastados economicamente, como exposto pelo Banco Mundial.

A universidade que queremos é a da ciência e da tecnologia, do humano e da sociedade. Para continuar o debate, nos aliamos a Florestan Fernandes (1979), que reclama sobre a universidade que precisamos, pois, em tempos em que os outros povos conquistam o desconhecido, ainda lutamos por conquistar o limiar da condição humana.

Para não concluir

O que tentamos demonstrar neste texto é a desresponsabilização do Estado frente às universidades brasileiras, desde as universidades mais consagradas às mais recentes, que impõe uma vida cotidiana precária no ambiente universitário – em todos os sentidos, passando pelas condições de trabalho e permanência estudantil – e que tende a imobilizar a autonomia, impossibilitando a integração e a soberania, tão caras ao nosso espoliado continente. Não é ao acaso que isso ocorre. Inviabilizar a soberania e imobilizar a autonomia universitária, vislumbrando sufocar a ciência comprometida com as demandas sociais e populares, faz parte de uma agenda política para a Universidade Brasileira, amplamente defendida por organismos internacionais como o Banco Mundial.

A universidade que reivindicamos se impôs em 1918, sobretudo pela autonomia, pela independência, pelas possibilidades de fazer ciência para contribuir com a transformação radical de nossa realidade economicamente e politicamente dependente. Para tanto, a educação universitária não pode ser servi-

da, ou servil, às empresas, que ditam o que deve ser pesquisado e em que condições. Nesta universidade, deveríamos ser capazes de escolher os dirigentes da instituição.

A universidade autônoma, aos moldes da Reforma de Córdoba, com a integração entre os povos, tem seus traços fundamentais consagrados pela existência da UNILA. No caso da UFT, instituição de ensino do estado mais novo da Federação, que se rende aos ditames do capital, deveria, no caminhar da integração latino-americana, ser referência na promoção não só do norte do País, mas como instituição que tem responsabilidade social e faz disso o seu compromisso. Nenhuma das universidades está imune ao contingenciamento de recursos, que impõe uma privatização mais intensificada das universidades.

Atacar o caráter público é o primeiro passo para voltarmos a um modelo submisso, sem liberdade de pensamento, sem compromisso ético e crítico, talvez sem um domínio católico (como foi em Córdoba até a Reforma), mas sob as determinações dos financiadores privados. Sai o Clero, entra as instituições privadas? Esse retorno não nos legará um futuro. Aprendemos com Fernandes (1991) que a mudança é sempre uma realidade política. Resta, à Universidade Brasileira, o levante, a reforma, a mobilização pelas liberdades que ainda nos faltam. **US**

- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo:** análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Brasil: Volume I. Novembro de 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal. 1988. 292 p. _____ . **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 12 set. 2018.
- _____ . **Lei de criação da Fundação Universidade Federal do Tocantins.** Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10032.htm>. Acesso em: 12 set. 2018.
- _____ . **Lei de criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA:** Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm>. Acesso em: 12 set. 2018.
- _____ . **Lei do Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação:** Lei nº 13243/2016, de 11 de janeiro de 2016. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm>. Acesso em: 12 set. 2018.
- ESTATUTO UNILA,** 2010. Disponível em: <[https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009\(2\)\(1\)\(1\).pdf](https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009(2)(1)(1).pdf)>. Acesso em: 5 nov. 2018.
- FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira:** reforma ou revolução? Ed. Alfa-Ômega: São Paulo, 1979.
- _____, Florestan. **Depoimento.** Memória viva da educação brasileira, 1. Brasília: INEP, 1991.
- INFORMANDES online nº 536. **ANDES-SN realiza reunião com o MEC.** Disponível em: <<https://mail.google.com/mail/u/0/#search/informandes+online/FMfcgxvzKQkSrbTmxvTzHGjgxbVRBTsv>>. Acesso em: 31 ago. 2018.
- MANIFESTO DE CÓRDOBA. **La Juventud Argentina de Córdoba A Los Hombres Libres de Sud América Manifesto de La F. U. de Córdoba 1918.** Disponível em: <<http://www.reformadel18.unc.edu.ar/manifiesto.htm>>. Acesso em: 12 set. 2018.
- ROJAS MIX, Miguel. **Para uma filosofia de la universidad latinoamericana.** 1. ed. - Tucumán: EDUNT, Argentina, 2008.
- UFT. Cursos de Graduação - Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: <<http://ww2.uft.edu.br/index.php/estude-na-uft>>. Acesso em: 24 set. 2018.
- UNILA: **consulta internacional:** contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila/InstitutoMercosul de Estudos Avançados. Foz do Iguaçu: IMEA, c. 2009. 432 p. imp.

referências

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

Objetivos

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

Instruções gerais para o envio de textos

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

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

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

1.1 - Os artigos devem ter uma extensão máxima de 15 páginas (cerca de 40 mil caracteres), digitados em Word, fonte Times New Roman, tamanho 12, em

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

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

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

1.4 - As referências bibliográficas e digitais devem ser apresentadas, segundo as normas da ABNT (NBR 6023 de nov. de 2018), no fim do texto. Deverão constar apenas as obras, sítios e demais fontes mencionadas no texto. As citações, em língua portuguesa, também devem seguir as normas da ABNT (NBR 10520 de ago. de 2002);

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

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

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

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

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

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

A EC-95/2016 e a educação superior no Brasil: a materialização perversa do Novo Regime Fiscal

Daniele Gomes de Lima

Doutoranda em Serviço Social - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
E-mail: danielegomes18@yahoo.com.br

Rita de Lourdes de Lima

Doutora em Serviço Social - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
E-mail: rita.pires2@gmail.com

Resumo: O estudo aqui apresentado busca apresentar algumas considerações introdutórias acerca dos impactos do Novo Regime Fiscal implementado no Brasil a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (EC-95), que estabelece limites para as despesas primárias por vinte anos, trazendo implicações para os gastos sociais, dentre outros, os referentes à política de educação. A partir destes elementos, tentaremos demonstrar que a implementação desse Novo Regime Fiscal tem incidido de forma regressiva sobre os direitos conquistados desde a Constituição Federal de 1988, dentre eles, o direito à educação pública e de qualidade nas universidades públicas brasileiras, que passou a sofrer com os inúmeros cortes orçamentários.

Palavras-chave: EC 95/2016. Novo Regime Fiscal. Educação Superior. Regressão de Direitos.

Introdução

Este texto faz parte dos estudos que vêm sendo desenvolvidos no Doutorado em Serviço Social na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e tem como objetivo entender como a efetivação do Novo Regime Fiscal tem significado uma materialização da regressão da política de educação superior mediante o processo de redução dos valores destinados ao financiamento dessa política, trazendo

sérias consequências para a população brasileira empobrecida. Os procedimentos metodológicos empregados para a elaboração deste trabalho foram: estudo bibliográfico a partir das obras de autores marxistas que propõem uma crítica ao processo de regressão de direitos, especificamente os relacionados ao financiamento da educação no contexto de crise do capital e análise documental em revistas acadêmicas, pronunciamentos de entidades da sociedade civil, bem como através de consulta aos *sites* oficiais da Câmara



dos Deputados, do Senado Federal e do Planalto sobre a tramitação da Emenda Constitucional nº 95 e de outros que possibilitassem a apreensão dos efeitos da redução do orçamento no que se refere ao financiamento e à manutenção da qualidade da educação pública no país.

Ao longo da década de 1980, o Brasil presenciou uma efervescência política com grandes mobilizações populares, greves, conflitos e extensos debates públicos que culminaram em um amplo acordo político: a Constituição Federal de 1988 (CF-88). A chamada Constituição Cidadã selou um pacto social no Brasil que oferecia uma garantia significativa de direitos individuais e coletivos e o mais completo conjunto de direitos sociais que o país já conheceu, além de uma

significativa cobertura da Seguridade Social.

Um exemplo dessa proteção social garantida pela Constituição é o caso do financiamento da educação. Desde a CF de 1934 até hoje, o principal mecanismo de financiamento da educação é a vinculação de um percentual mínimo de recursos tributários. Atualmente, este percentual é de 18% da receita de impostos por parte da União e de 25% para estados, municípios e DF. Esse mecanismo de financiamento só foi interrompido em períodos ditatoriais: o primeiro marcado pela CF de 1937 e o segundo na CF de 1967, originária do golpe civil-militar de 1964, que suprimiu a vinculação constitucional de recursos para a educação, diminuindo os investimentos governamentais nessa área.

Com a redemocratização, a partir de 1985, a sociedade escolhe reverter o descaso com o gasto em educação e define a área como prioridade. E não só a educação é reconhecida pela primeira vez como direito, tal como se lê no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, mas também a “saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. Contudo, esse pacto social que estabelece direitos sociais ao cidadão e deveres ao Estado está sendo desfeito. O marco dessa mudança de orientação no papel do Estado é a Emenda Constitucional 95.

Com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016), em 2016, assumiu a Presidência da República o então vice-presidente Michel

Essa mudança constitucional instituiu um Novo Regime Fiscal (NRF) no país e que prevalecerá, inicialmente, por 20 anos (portanto, até 2036), que congelará as despesas primárias e liberará os pagamentos relativos ao mercado financeiro. Estarão, portanto, limitadas as possibilidades da implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a enorme desigualdade na sociedade brasileira.

Temer (2016-2018) e uma de suas primeiras medidas foi retornar à implementação, com intensidade, das reformas preconizadas pelo Consenso de Washington (1989), receituário neoliberal¹ proposto aos países periféricos através de reformas econômico-estruturais ditadas pelos organismos internacionais, que apresenta a diminuição da ação do Estado no campo das políticas sociais como saída para a superação dos problemas de desenvolvimento econômico-social dos países periféricos.

A partir daí – com muito mais intensidade –, começaram as privatizações, a abertura do mercado às empresas estrangeiras, as reformas da previdência e trabalhista etc. É emblemática, nessa nova fase, a apresentação da Proposta de Emenda à Constituição de número 241 na Câmara dos Deputados e 55 no Senado Federal, que se tornou a EC 95, de 15 de dezembro de 2016. Essa mudança constitucional instituiu um Novo Regime Fiscal (NRF) no país e que

prevalecerá, inicialmente, por 20 anos (portanto, até 2036), que congelará as despesas primárias e liberará os pagamentos relativos ao mercado financeiro. Estarão, portanto, limitadas as possibilidades da implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a enorme desigualdade na sociedade brasileira.

Este Novo Regime Fiscal, por sua vez, fraciona o orçamento da União em 15 partes independentes entre: Poder Executivo; Supremo Tribunal Federal; Superior Tribunal de Justiça; Conselho Nacional de Justiça; Justiça do Trabalho; Justiça Federal; Justiça Militar da União; Justiça Eleitoral; Justiça do Distrito Federal e Territórios; Senado Federal; Câmara dos Deputados; Tribunal de Contas da União; Ministério Público da União; Conselho Nacional do Ministério Público; e Defensoria Pública da União. O orçamento de cada uma dessas partes independentes fica sujeito à seguinte condição: as despesas primárias, a partir de 2018, só poderão ser reajustadas, no máximo, pela inflação do ano anterior, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), e, para o ano de 2017, as despesas primárias² do exercício de 2016 seriam/foram corrigidas em 7,2%. Entretanto, ficam fora das despesas primárias as despesas com o pagamento de juros, encargos e amortização da dívida; ou seja, para essas despesas não há nenhum limite estabelecido. Ou seja, de acordo com a regra proposta, os gastos públicos não vão acompanhar o crescimento da renda e da população. Em síntese, o Brasil passa a se submeter a um tipo de “pacto” de austeridade proposto pelos grandes bancos mundiais, ou seja, a uma política de longo prazo fundada na redução dos gastos públicos e do papel do Estado no que diz respeito a ações no campo das políticas sociais universais³.

Essa drástica redução da participação do Estado no social é representativa de outro projeto de país, que reduz substancialmente os recursos públicos para garantia dos direitos sociais, como saúde, educação, previdência e assistência social. Nesse novo social, transfere-se a responsabilidade e as funções do Estado, no fornecimento de bens sociais, para o mercado. Trata-se de transformar direitos sociais em mercadorias, num processo crescente de mercantilização da vida. Vale ressaltar

que o disciplinamento dos gastos é previsto para todas as áreas sociais. Neste artigo, porém, vamos nos ater à educação, por ser alvo de nosso estudo sistemático de pesquisa.

Materialização do desmonte na educação brasileira após a aprovação da EC-95

Para começarmos pela educação superior no Brasil, devemos inicialmente nos perguntar o que é educação e que educação queremos. Educação, segundo Lukács, “consiste [na busca] em capacitar [os indivíduos] a reagir adequadamente aos acontecimentos e situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer em sua vida” (LUKÁCS, 2013, p. 176) e, na história humana, em suas primeiras formas de sociedade, a educação era repassada oralmente e pelos mais antigos, uma vez que não se dominava ainda a linguagem escrita. O objetivo era capacitar as novas gerações para a vida e para a sobrevivência, a partir do conhecimento das gerações anteriores. Nesse sentido, a educação, de forma ampla, tem a “função social de atuar na direção da construção do indivíduo como membro do gênero e, por esse intermédio, mediar [o processo] de reprodução social” (MACENO, 2017, p. 91). Portanto, a educação não é o mesmo que escolarização ou educação formal e, somente muito recentemente na história humana, a educação passou a ser confundida com escolarização, uma vez que, na sociedade atual, a forma mais habitual de conseguirmos educação é por meio da educação formal, ou seja, via escolas e universidades.

Com a complexificação da sociedade humana, ao longo da história e no processo de transformação da natureza, os seres humanos se transformam e se desenvolvem em todas as dimensões, portanto, também no campo da educação. A cultura, as normas jurídicas e religiosas – repassadas inicialmente oralmente e posteriormente de forma escrita – passam a ser ensinadas por meio da educação formal. Contudo, a cultura, as normas sociais, a educação objetivam sempre reproduzir as ideias dominantes da época e, com o advento da sociedade de classes, as ideias dominantes de uma época serão sempre as

ideias da classe dominante (MARX, 1998).

Entretanto, nas primeiras sociedades de classe, a educação formal não se destinava a escravos, servos, agricultores e, mais recentemente, aos trabalhadores/as ou trabalhadoras manuais. Somente com a Revolução Francesa (1789) e o desenvolvimento da sociedade capitalista (a partir do século XVIII), inicia-se o processo de discussão da necessidade de educação para todos. A sociedade nascente e o desenvolvimento das forças produtivas, por meio das descobertas científicas e tecnológicas modernas, exigiam trabalhadores que soubessem minimamente lidar com a tecnologia. Nesse sentido, o acesso à educação formal tornou-se, por um lado, reivindicação da classe trabalhadora e, por outro, contraditoriamente, interesse da burguesia, para poder ter trabalhadores “adequados” aos processos de trabalho. Desse modo, a educação formal na sociedade capitalista pode, contraditoriamente, contribuir com os interesses da classe dominante e da classe dominada, a depender da direção social com que forma os educandos. Assim, é nesse processo de lutas e conquistas da classe trabalhadora pelo acesso à educação que se situa também a luta pelo acesso ao ensino superior.

A cultura, as normas jurídicas e religiosas – repassadas inicialmente oralmente e posteriormente de forma escrita – passam a ser ensinadas por meio da educação formal. Contudo, a cultura, as normas sociais, a educação objetivam sempre reproduzir as ideias dominantes da época e, com o advento da sociedade de classes, as ideias dominantes de uma época serão sempre as ideias da classe dominante (MARX, 1998).

No caso do Brasil, especificamente, a primeira instituição de ensino superior no Brasil data de 1808 (início do século XIX), por ocasião da vinda da família real ao Brasil. Portanto, a preocupação era muito mais com a elite de Portugal que chegava ao Brasil do que com a educação do povo brasileiro. A preocupação com a educação da população em geral só se dará a partir do início do século XX, pois, até os anos 1930, o Brasil era um país eminentemente agrário, formado em sua maioria por uma população analfabeta. Somente os filhos da elite agrária estudavam

e chegavam às universidades – aos cursos de direito, medicina ou engenharia (os cursos que existiam à época no Brasil) – ou iam estudar fora do país.

Desse modo, a educação superior que se instala no Brasil destinava-se aos filhos da burguesia agrária e, posteriormente (1930), aos filhos da burguesia industrial. Somente a partir de 1930, como já assinalamos, o governo brasileiro começa um processo de tímidas medidas nacionais no campo da educação. Tais medidas se acentuam entre os anos 1950-1960, com o projeto desenvolvimentista e, posteriormente, no período da ditadura civil-militar (1964-1984). Contudo, o projeto que se dá no país nos anos da ditadura objetivava modernizá-lo, colocando-o entre os países desenvolvidos e afastá-lo da “ameaça comunista”. Portanto, o projeto de reforma da educação e do ensino superior, nesse período, objetivava limpar os currículos de elementos “ideológicos esquerdis-

Pensar na materialização regressiva orçamentária que condiciona o desmonte da educação pública requer o entendimento acerca do processo de financiamento da educação preconizado na Constituição Federal de 1988 e de como este vem sendo descaracterizado com o Novo Regime Fiscal, que foi aprovado tendo como justificativa do Estado a reversão da crise fiscal e orçamentária presente na economia brasileira.

tas”, com ênfase em aspectos “técnicos neutros”⁴. Desse modo, somente com o período de redemocratização (pós 1985) e reorganização das forças e movimentos sociais reinicia-se o processo de discussão de uma educação crítica, voltada para a necessidade da população brasileira e com reivindicações de acesso da população empobrecida ao ensino superior. Essa será a construção dos anos 80 do século XX no Brasil, cujo legado se vê, efetivamente, ameaçado de destruição, a partir da EC-95, publicada em 2016.

Pensar na materialização regressiva orçamentária que condiciona o desmonte da educação pública requer o entendimento acerca do processo de financiamento da educação preconizado na Constituição Federal de 1988 e de como este vem sendo descaracterizado com o Novo Regime Fiscal, que foi aprovado

tendo como justificativa do Estado a reversão da crise fiscal e orçamentária presente na economia brasileira.

Desde a consolidação da Constituição de 1934, a vinculação obrigatória no orçamento para a educação foi introduzida nas três esferas de administração pública. Essa vinculação foi mantida nas Constituições de 1946 e de 1988. As Cartas de 1937 e de 1967 silenciaram quanto à questão e a Emenda Constitucional de 1969 reafirmou a exigência apenas para o nível municipal; em 1983, a Emenda Calmon restaurou a vinculação para todas as esferas, sendo regulamentada em 1985 e entrando em vigor a partir do exercício de 1986. Mas é somente com a Constituição Federal de 1988 que passa a ser estabelecida uma vinculação mínima de 18% para a União e 25% para os estados, Distrito Federal e municípios, calculados sobre a receita de impostos e de transferências, sendo direcionados para a manutenção e desenvolvimento do ensino (MELCHIOR, 1987).

Em contraposição a isso, a implementação de um Novo Regime Fiscal, que estabelece um teto máximo para esse orçamento nas diversas políticas públicas, tem trazido sérios danos a essas políticas, dentre elas, a de educação superior. O que demonstra a escolha do Estado brasileiro pela priorização do pagamento dos juros da dívida pública⁵ em detrimento da ampliação dos investimentos em políticas públicas. O reflexo deste processo tem sido visualizado e veementemente criticado por diversas entidades e segmentos da sociedade, como demonstraremos neste texto.

Segundo Maria Lúcia Fattorelli, coordenadora nacional da Auditoria Cidadã da Dívida, com o teto de gastos, a previsão é de que cada vez mais recursos federais sejam desviados para o pagamento de juros e amortizações da dívida. Em 2016, a dívida abocanhava 44% do orçamento da União ou R\$ 1.130 trilhões; em 2017, foram de 39,70% os custos com juros e amortização da dívida no orçamento federal. Enquanto os investimentos do governo federal em 2017 caíram para seu menor patamar dos últimos dez anos, os gastos com os juros reais da dívida foram nove vezes superiores ao total investido (FATTORELLI, 2018).

Esses dados têm reforçado a lógica perversa de reprodução e valorização do capital especulativo e fi-

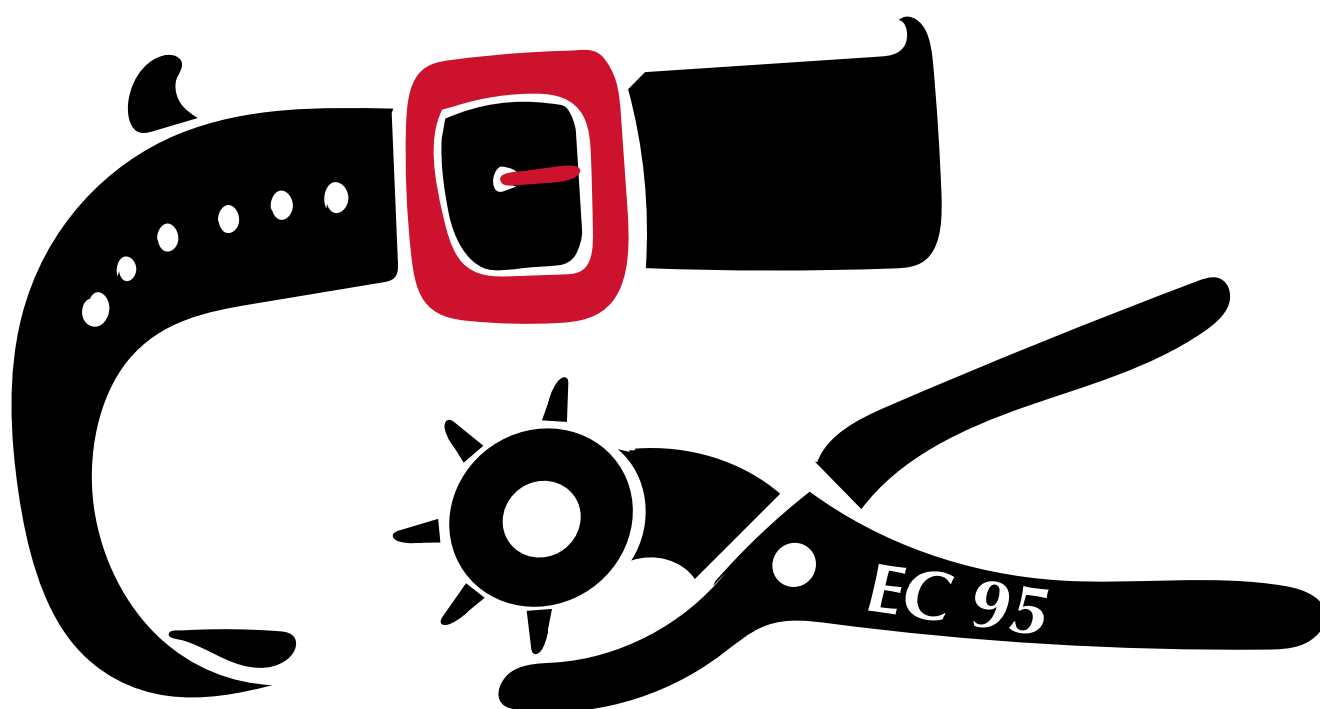
nanceiro internacional, impostos pelo receituário neoliberal que pressupõe o constrangimento nos gastos com a reprodução da força de trabalho e a apropriação do fundo público⁶ para o pagamento de uma “dívida ilegítima e odiosa” (CHESNAIS, 2011) em detrimento à efetivação de políticas sociais públicas de qualidade, inclusive a política de educação. Tal fato demonstra a priorização do Estado brasileiro pela manutenção do pleno desenvolvimento da financeirização do capital, mesmo que isso signifique comprometer a qualidade e/ou até mesmo o funcionamento básico das instituições públicas fundamentais como a universidade. O autor denomina esta dívida de *ilegítima*, por ter sido contraída através de somas de montantes jamais conhecidas e cuja definição das taxas de juros é ditada pelo sistema financeiro internacional. Caracteriza-a também como *odiosa* por ter sido contraída contra os interesses da população que paga a conta de uma dívida impagável, mas com pleno conhecimento e intencionalidade dos credores (CHESNAIS, 2011).

De acordo com Chesnais (1996), a mundialização e financeirização do capital fazem parte da estruturação da economia, ancoradas nos grupos industriais transnacionais, resultantes de processos de fusões e aquisições de empresas em um contexto de desregulamentação e liberalização da economia⁷, baseada na

concentração e centralização de capitais.

As transformações que vêm ocorrendo no sistema financeiro internacional têm levado o sistema bancário, a partir dos anos 1980, a adotar estratégias que possam garantir formas de acumulação de capital num quadro de maior concorrência no setor bancário. Nesse contexto, nascem os novos instrumentos financeiros baseados na capitalização de renda derivada de um sobrevalor futuro (ações da bolsa, sistemas de crédito, fundos de pensão e títulos públicos como a securitização das dívidas e os derivativos⁸ (GOMES, 2015). Este momento histórico representa para os países a adaptação do processo de acumulação ao capital especulativo parasitário (o capital portador de juros), fundado na reprodução da riqueza *fictícia*⁹, em escala exponencial que domina as decisões sobre toda a atividade econômica com respaldo dos estados nacionais.

A liberalização da economia chega aos países em desenvolvimento como o Brasil a partir da década de 1990, visando um ajuste estrutural da economia global de mercado em associação às novas políticas econômicas que pressupõem ajuste fiscal e corte nos gastos sociais. Além disso, os mercados emergentes, na tentativa de se adequar às exigências do mercado, globalizado elevam as dívidas com os países desenvolvidos.



A partir da década de 1970, diante da crise do capital, o Estado capitalista vem transferindo uma enorme quantidade de recursos para salvar o grande capital financeiro. Como o Estado não gera receita, para salvar capitalistas em crise, o Estado emite títulos de dívida pública que são comprados também pelo grande capital, aumentando, portanto, a dívida pública com instituições privadas. Este movimento do capital de base crescentemente fictícia tem exigido cada vez mais dos Estados nacionais a destinação de uma parcela cada vez maior dos impostos¹⁰ advindos do trabalho produtivo para pagar os juros exorbitantes da dívida pública aos detentores dos títulos públicos (bancos, fundos de pensão, companhias de seguros etc.).

Para garantir esta apropriação dos valores produzidos pelo trabalho vivo ao setor financeiro, não só a parcela dos impostos responsáveis pelo pagamento de juros é crescente, como o Estado tem atuado com maior empenho nos últimos anos, no sentido de promover a atrofia e a desconfiguração das políticas sociais. Para termos uma ideia, o *site* “Auditoria Cidadã” disponibiliza quanto pagamos ao capital em

A partir da década de 1970, diante da crise do capital, o Estado capitalista vem transferindo uma enorme quantidade de recursos para salvar o grande capital financeiro. Como o Estado não gera receita, para salvar capitalistas em crise, o Estado emite títulos de dívida pública que são comprados também pelo grande capital, aumentando, portanto, a dívida pública com instituições privadas.

2016 e 2017 com juros e amortização da dívida pública federal. Em 2016, pagamos 1 trilhão, 130 bilhões, 149 milhões e 667 mil reais – isso corresponde a 3 bilhões por dia! Em 2017, foram 986 bilhões, 110 milhões, 833 mil reais – o que corresponde a 2,7 bilhões por dia. Apesar dessa constante sangria dos cofres públicos, a “dívida pública” continua crescendo: em dezembro de 2017, a dívida interna federal, ou seja, o que o Estado devia aos investidores/capitalistas nacionais, era de 5 trilhões, 94 bilhões, 970 milhões e 665 mil reais e a dívida externa total, em dezembro de 2017, era de 550 bilhões, 775 milhões e 126 mil dólares.

Em reportagem publicada no site da Fiocruz, Julia Neves (2018), jornalista da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), levanta uma série de elementos que nos permite ter a dimensão de como este processo regressivo vem se materializando a partir do orçamento de 2018 para o financiamento da educação. Nesta reportagem, Julia Neves destaca que, no dia 2 de janeiro, o presidente Michel Temer sancionou a Lei Orçamentária Anual (LOA) para 2018, que previa R\$ 3,5 trilhões de receitas e despesas da União para o exercício financeiro deste ano. Este será o primeiro orçamento aprovado após a vigência da Emenda Constitucional do Teto de Gastos (EC 95), que limita as despesas públicas à inflação do ano anterior pelos próximos 20 anos. Uma das principais novidades é o aporte de R\$ 1,7 bilhão para o Fundo Especial de Financiamento de Campanha (FEFC), que vai custear com recursos públicos as campanhas dos partidos políticos.

A opinião de outros especialistas na área da educação, explicitada nesta reportagem, também reforça a ideia do retrocesso da política via redução orçamentária. De acordo com a Associação Nacional das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), a Lei Orçamentária Anual de 2017 trouxe uma redução no orçamento das universidades federais de 11,2% em relação a 2016. Os cortes atingiram principalmente as despesas com investimentos, que caíram 40%. E, segundo a Andifes, 35% dos valores previstos na LOA 2017 para as universidades sofreram contingenciamentos, agravando o quadro. As despesas com investimentos novamente foram as mais atingidas: o governo liberou apenas 40% do valor previsto em 2017.

Em relação a 2017, o corte na verba de investimentos, usada para expansão universitária e compra de material e equipamentos, foi de 86%, conforme o documento “Universidades Federais – Patrimônio da Sociedade Brasileira”, feito pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). A verba de custeio, que paga os serviços terceirizados de manutenção (água, internet e limpeza) e vigilância, não acompanha a alta das tarifas públicas e dos salários dos terceirizados. Enquanto a energia elétrica chegou a aumentar 30% no ano passado, o custeio correspondeu a, aproximadamente, 80% dos recursos alocados em 2014 e, em 2018, foram congelados. A crise é igual em todas as

universidades federais, que somam hoje 63 unidades e 328 *campi*, segundo as entidades representativas.

Somado a isso, foi vetado o recurso extra de R\$ 1,5 bilhão para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que ajuda a custear o salário de professores de escolas públicas em estados cuja remuneração não alcança o piso nacional da categoria e pode ser usado também em atividades como o custeio de programas de melhoria da qualidade da Educação, a formação continuada dos professores, a aquisição de equipamentos e a construção e manutenção das escolas. Isso porque, segundo o Palácio do Planalto, o Fundeb já possui previsão de R\$ 14 bilhões para 2018.

De acordo com Catarina Almeida, professora da Universidade de Brasília (UnB) e coordenadora do comitê distrital da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o veto de Temer a essa complementação inviabiliza o atendimento às demandas da educação básica. O veto também atingiria de forma negativa metas estabelecidas no Plano Nacional da Educação (PNE). Isso mostra definitivamente que a educação não é tida como prioridade para o governo. E, além do mais, esse veto pode inviabilizar que se cumpra a universalização da educação básica obrigatória.

Do total das despesas de R\$ 3,5 trilhões do orçamento, R\$ 1,16 trilhão serão destinados ao refinanciamento da dívida pública e outros R\$ 316 bilhões para o pagamento de juros da dívida. Por tratar-se de uma despesa financeira da União, a dívida ficou de fora dos limites impostos pelo teto de gastos, que abrange apenas as despesas primárias. Os gastos com Previdência Social somam R\$ 585 bilhões. O orçamento prevê ainda um déficit¹¹ primário de R\$ 157 bilhões para o ano.

Para a Educação e a Saúde, o quadro tem agravos. A LOA prevê R\$ 130 bilhões para a Saúde e outros R\$ 109 bilhões para a Educação, valor que, em teoria, mostra que o governo gasta com juros da dívida três vezes mais do que com Educação. “Claramente, o que se vê é a valorização de quem não precisa, seria a questão da dívida e do fundo eleitoral, e você tira da maior parte da população brasileira, que é exatamente quem vai precisar dos investimentos nas áreas sociais”, diz Catarina.

Se os cortes chegaram até a educação básica, com a educação superior, a situação também não é diferente. No planejamento do governo em 2018, o orçamento previsto é de apenas R\$ 5 bilhões para universidades, enquanto em 2017 foi de R\$ 8 bilhões e de R\$ 15 bilhões em 2015, uma queda progressiva. Com esse orçamento, é provável um maior endividamento das universidades e até mesmo suspensão de atividades, como já vem acontecendo nos últimos anos, com o corte de terceirizados. Na área de Ciência e Tecnologia, a redução é de R\$ 2 bilhões em relação ao ano passado. O baixo orçamento também vem agravar a situação da Educação Profissional e dos Institutos Federais (IFs). Na verdade, o corte nos recursos para educação em geral expressa uma ação sistêmica de desvalorização da educação, que vai desde a educação infantil até a pós-graduação.

Outro dado alarmante no que tange à política de educação são os cortes dirigidos à pesquisa científica. Em ofício encaminhado ao Ministério da Educação (MEC) na quarta-feira, 1º de agosto de 2018, o Conselho Superior da Coordenação de Aperfeiçoamen-

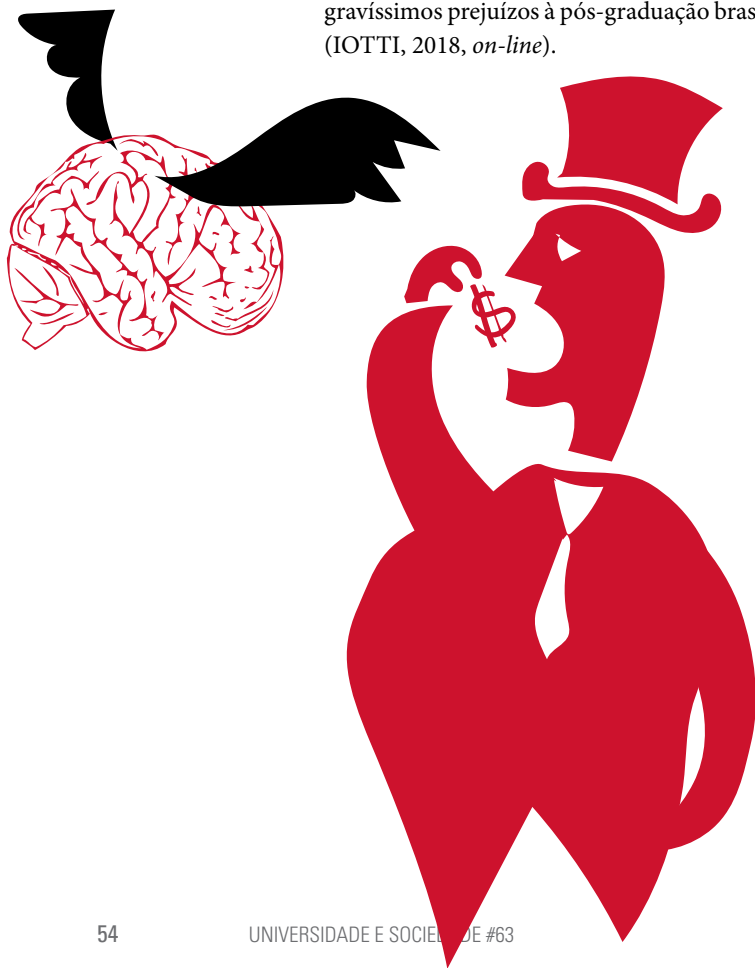
Outro dado alarmante no que tange à política de educação são os cortes dirigidos à pesquisa científica. Em ofício encaminhado ao Ministério da Educação (MEC) na quarta-feira, 1º de agosto de 2018, o Conselho Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) manifestou preocupação quanto ao orçamento para pesquisas do órgão em 2019 e a possível perda de bolsas para projetos em andamento.

to de Pessoal de Nível Superior (Capes) manifestou preocupação quanto ao orçamento para pesquisas do órgão em 2019 e a possível perda de bolsas para projetos em andamento. No entanto, o possível corte de bolsas já concedidas pela Capes é considerado inconstitucional. Quem avalia é o Doutor em Direito Constitucional, Paulo Iotti, em reportagem publicada no *site* Justificando. Para ele, “o corte de bolsas já concedidas certamente é inconstitucional por ferir a garantia do direito adquirido, que é cláusula pétrea em nossa Constituição”. O corte de verbas orçamentárias do Ministério da Educação (MEC) é da ordem de 11% do previsto e foi anunciado pelo Ministério

do Planejamento nesta quinta-feira, 2 de agosto de 2018, quando a Capes já havia se antecipado a um possível corte por parte de Michel Temer, no momento da sanção à Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO).

No documento, a Capes diz ter sido informada de um corte “significativo em relação ao próprio orçamento de 2018, fixando um patamar muito inferior ao estabelecido pela LDO”. A medida, segundo a Capes, acarretaria a suspensão do pagamento de todos os bolsistas de mestrado, doutorado e pós-doutorado a partir de agosto de 2019, atingindo mais de 93 mil discentes e pesquisadores, interrompendo os programas de fomento à pós-graduação no País, tanto os institucionais (de ação continuada) quanto editais de indução e acordos de parceria com os estados e outros órgãos governamentais.

Muitos(as) pesquisadores(as) de qualidade não têm condição de arcar com os custos de suas pesquisas. Pesquisas com dedicação exclusiva demandam financiamento, pois a pessoa precisa sobreviver e elas tendem a ter melhores resultados, visto que o(a) pesquisador(a) não tem que fazê-la apenas nos horários vagos, após um horário de trabalho. Então, se realmente ocorrerem, esses cortes certamente trarão gravíssimos prejuízos à pós-graduação brasileira (IOTTI, 2018, *on-line*).



Com isso, o que se nota é que o corte de gastos, assim como o contingenciamento de recursos na área de pesquisa e inovação, segue a prática de arrochar a Ciência e Tecnologia desde que Michel Temer assumiu o Palácio do Planalto. Assim que foi empossado, Temer reduziu drasticamente o ministério de C&T ao fundi-lo com o das Comunicações. Outras medidas, como a aprovação do teto de gastos, contingenciamento e cortes em agências de fomento como Capes e CNPq, junto à crise econômica, colocam a área em emergência.

Em nota publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), em agosto de 2017, é ressaltado o franco processo de desmonte da ciência e pesquisa brasileira, uma vez que os cortes vêm servindo ao insidioso sistema da dívida pública, que gangrena o tecido social brasileiro. A iniquidade dos contingenciamentos de verbas para a área de C&T não está apenas em que tais recursos estão sendo carreados para financiar a corrupção banqueiros e rentistas. A gravidade da situação se expressa, também, nos impactos devastadores que os cortes têm sobre vários programas e projetos de pesquisa em andamento. Tais atividades sofrerão descontinuidade, seja pela falta de recursos para aquisição de matérias-primas, insumos, equipamentos e pagamento de pessoal, seja pela dispersão de grupos de pesquisadores(as) ou mesmo pela “fuga de cérebros” para outras áreas ocupacionais ou para outros países. Ou seja, com todos esses cortes, a tríade que sustenta a educação superior – ensino, pesquisa e extensão – parece estar ameaçada (ANDES-SN, 2017).

Situação inversa a da educação e da pesquisa tem hoje a destinação de recursos da União para o pagamento do serviço da dívida pública. Por tratar-se de uma despesa financeira da União, a dívida ficou de fora dos limites impostos pela EC 95, que abrange apenas as despesas primárias. Esses elementos demonstram a priorização do Estado brasileiro no processo de manutenção e reprodução do capital financeiro e sua falta de comprometimento com as políticas públicas, dentre elas, a de educação, uma vez que, na tentativa de reverter a atual configuração da crise econômica, passa a promover o desmonte do setor público, como os dados parecem demonstrar.

Neste sentido, o Novo Regime Fiscal, que vem se materializando com a efetivação da EC 95, torna-se uma das principais estratégias do Estado brasileiro para a realização desta finalidade transmutada em uma dita reforma necessária no sentido de reverter o quadro de crise apresentado falaciosamente como fruto dos “imensos” gastos com as políticas sociais.

À guisa da conclusão

As reflexões contidas neste texto estão longe de esgotar as questões complexas que atravessam a problemática do desmonte das políticas públicas, dentre elas a de educação, mas demonstram que o governo brasileiro não tem medido esforços no sentido de assegurar a reprodução do capital em detrimento do sistema de proteção social: a utilização de recursos do fundo público para pagamento do serviço da dívida, socorro aos empresários das finanças, sem contrapartida na manutenção dos postos de trabalho e dos direitos sociais, a desvinculação das receitas públicas para as políticas sociais em favor do superávit primário, entre outras.

Dentre os impactos negativos previstos a partir desta EC 95/2016 para a educação superior estão: a impossibilidade da manutenção e desenvolvimento do ensino de qualidade para todos, o sucateamento das universidades por falta de recursos para a manutenção de suas estruturas físicas, a diminuição do número de bolsas para pós-graduação e pesquisa e, conseqüentemente, prejuízo para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, bem como a ampliação dos contratos temporários para o trabalho docente em detrimento à realização de concursos públicos para suprir a demanda efetiva do quadro docente no ensino superior.

O teto de gastos públicos do governo federal brasileiro é, portanto, uma ofensiva conservadora de retirada de direitos sociais, tendo como alvo prioritário os avanços obtidos a partir da constituição de 1988, que exige a intervenção do Estado, necessária para uma economia verdadeiramente soberana e para a redução das severas desigualdades sociais e econômicas. O ataque também tem significado a utilização de recursos públicos como fontes de investimento

financeiro do setor privado e para o crescimento do setor produtivo nacional, o que, para a classe trabalhadora, tem se materializado na redução e sucateamento das políticas e direitos sociais conquistados historicamente.

Neste contexto, torna-se urgente e necessária a resistência e a luta organizada das entidades representativas das políticas públicas e de toda a sociedade em contraposição à permanência da EC 95/2016, que tem se configurado como um mecanismo indiscriminado de corte de despesas associado ao persistente aumento da carga tributária, trazendo um ônus gigantesco para a sociedade brasileira e, em outro polo, benefícios aos setores rentistas e privados da economia capitalista. Este é o desafio que se põe na atualidade. **US**

notas

1. Receituário Neoliberal é o conjunto de propostas elaboradas em 1945, por um conjunto de economistas, entre eles, Friedrich A. Hayeck e Milton Friedman, que defende a não participação do Estado na economia, propondo haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Os autores afirmam que o Estado é o principal responsável por anomalias no funcionamento do mercado livre, porque o seu grande tamanho e atividade constroem os agentes econômicos privados, que devem ter liberdade de ação. Defende, ainda, a política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais com ênfase na globalização, a abertura da economia para a entrada de multinacionais, a adoção de medidas contra o protecionismo econômico, a diminuição dos impostos e tributos excessivos e a pouca intervenção do governo no mercado de trabalho e nas políticas sociais. Ver a esse respeito: Behring & Boschetti (2006); Gentili & Sader (2008).

notas

2. Despesas primárias são aquelas que ocorrem com o pagamento de pessoal e encargos sociais, água, luz, telefone, limpeza, vigilância, pessoal terceirizado, material de consumo, aquisição de equipamentos, material permanente, construções, aquisição de imóveis etc.

3. O Estado é um órgão que surge na sociedade de classes para assegurar os interesses da classe dominante. Tem sua legitimidade assegurada junto à população a partir de sua apresentação como órgão acima dos interesses de classes e que visa o bem comum da sociedade. No âmbito da sociedade capitalista, objetiva, fundamentalmente, assegurar o processo de acumulação do capital. Por vezes, precisa agir contrariando interesses burgueses individuais e/ou imediatos, a fim de assegurar a continuidade da dominação. Esse foi o caso da constituição do chamado Estado de Bem-Estar Social na Europa (1945-1975). Ver a esse respeito: Marx (S/D), Netto (1992) e Behring & Boschetti (2006).

4. A reforma educacional do ensino superior do período da ditadura civil-militar no Brasil é analisada por Netto (1991) e por Germano (1993). Netto utiliza a denominação “universidade domesticada” para se referir ao enquadramento da produção científica e acadêmica e à perseguição ideológica que se abate sobre toda a sociedade brasileira, mas particularmente sobre a universidade.

5. A dívida pública é aquela contraída pelo governo com entidades financeiras ou pessoas da sociedade para financiar parte de seus gastos que não são cobertos com a arrecadação de impostos ou para alcançar determinados objetivos de gestão econômica. Os principais credores do setor público são, normalmente, bancos (públicos e privados) que operam no País, investidores privados, instituições financeiras internacionais e governos de outros países. Desse modo, há dívidas públicas federal, estadual e municipal. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/servicos/faq/orcamento-da-uniao/conceitos-sobre-orcamento/o-que-e-divida-publica>>. Acesso em: 14 set. 2018.

6. Fundo público é todo o montante arrecadado pelo Estado por meio dos impostos pagos pela sociedade, se constituindo em fundos municipais, estaduais e federal. No caso brasileiro, como o sistema de impostos é regressivo, ou seja, os pobres são os que pagam mais impostos, o fundo público é financiado, em sua maior parte, pelos trabalhadores/as. Os fundos públicos são regidos por legislação e deveriam se destinar a realizar serviços e obras essenciais a toda a sociedade. Contudo, no caso brasileiro, os fundos, são frequentemente mal administrados, desviados em corrupção e tem a maior parte dos recursos utilizados para pagar dívidas contraídas com instituições privadas nacionais e multinacionais e com outros países. Cf. entre outros: Fattorelli, (2013) e Salvador (2010).

7. Refere-se à “diminuição dos controles”, na esperança de que isto promova o desenvolvimento econômico. As políticas de liberalização incluem a privatização parcial ou total dos bens públicos; uma maior flexibilidade do mercado de trabalho; taxas de imposto mais baixas para as empresas; menos restrições aos capitais nacional e estrangeiro; e mercados mais abertos.

8. Os derivativos são aplicações financeiras que derivam de outros valores e se expressam como uma riqueza fictícia que não encontra correspondência material para sua realização efetiva. Ou seja, existem apenas como um poder de comando sobre uma riqueza futura prometida, o qual não assegura que será produzida em qualquer momento adiante (GOMES, 2015; PEREIRA, 2016).

9. A produção da riqueza fictícia tem, em sua dimensão estritamente parasitária, uma lógica de reprodução em si mesma, que depende da crença generalizada em sua capacidade de seguir se reproduzindo continuamente (GOMES, 2015, p. 20) como se fosse independente do capital produtivo. Aí reside o fetichismo das finanças, uma vez que aparecem como autônomas da produção direta, mas que, na verdade, por si mesma nada cria e nutre-se da riqueza produzida pelo investimento capitalista produtivo.

10. Para maior aprofundamento sobre a origem da dívida pública e sua utilização como instrumento de endividamento público às avessas, Cf. Fattorelli (2013). A autora denomina de avesso este endividamento, porque se apropria dos recursos públicos não para o atendimento das necessidades públicas, mas para a reprodução do sistema financeiro privado.

11. É o resultado negativo de todas as receitas e despesas do governo.

- ANDES-SN-SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Nota da diretoria do ANDES-SN contra os cortes das verbas de C&T. 2017. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8967>>. Acesso em: 4 ago. 2018.
- AUDITORIA CIDADÃ. Disponível em: <<https://auditoriacidadada.org.br/>>. Acesso em: 14 set. 2018.
- BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. **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.
- CHESNAIS FRANCOIS. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá: São Paulo: Xamã, 1996.
- _____. **As dívidas ilegítimas**: quando os bancos fazem mão baixa nas políticas públicas. Lisboa: Circulo de Leitores, 2011.
- FATTORELLI, Maria Lucia. **Auditoria Cidadã da Dívida: Experiências e Métodos** (2013) Inove Editora, Brasília. Disponível em: <www.inoveeditora.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- _____. **Explicação sobre o gráfico do orçamento elaborado pela Auditoria Cidadã da Dívida**. Disponível em: <<http://www.auditoriacidadada.org.br/blog/2016/11/09/explicacao-sobre-o-grafico-do-orcamento-elaboradopela-auditoria-cidada-da-divida/>>. Acesso em: 24 jul. 2018.
- GENTILI, Pablo & SADER, Emir (Orgs). **Pós-neoliberalismo - As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GOMES, Helder (organizador). **Especulação e lucros fictícios: formas parasitárias da acumulação contemporânea**. São Paulo: Outras Expressões, 2015.
- IOTTI, Paulo. **Possível corte de bolsas para pesquisa na Capes é inconstitucional, avalia pesquisador**. Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2018/08/03/possivel-corte-de-bolsas-para-pesquisa-na-capes-e-inconstitucional-avalia-pesquisador/>>. Acesso em: 14 ago. 2018.
- LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo, Boitempo, 2013.
- MACENO, Eugênio Talvanes. **Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista**. São Paulo: Instituto Luckács, 2017.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Alfa-Ômega. s/d. Obras Escolhidas, 1998.
- MELCHIOR, José C. de A. **O financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: EPU, 1987.
- NEVES, Julia. O desmonte por trás do orçamento de 2018. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/o-desmonte-por-tras-do-orcamento-de-2018>>. Acesso em: 12 ago. 2018.
- NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social. Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1992.
- PEREIRA, Camila Potyara Pereira. **Proteção social no capitalismo: crítica a teorias e ideologias conflitantes**. São Paulo: Cortez, 2016.
- SALVADOR, Evilásio. **Fundo público e seguridade social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.
- TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2 ed. rev. São Paulo: Instituto Lúkács, 2012.

referências

Representação de mulheres em instâncias de participação social: o caso do Conselho Estadual de Saúde de Alagoas

Maria Helena Santana Cruz

Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS)

E-mail: helenacruz@uol.com.br

Niedja Tavares Correia

Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS)

E-mail: niedjatcorreia@gmail.com

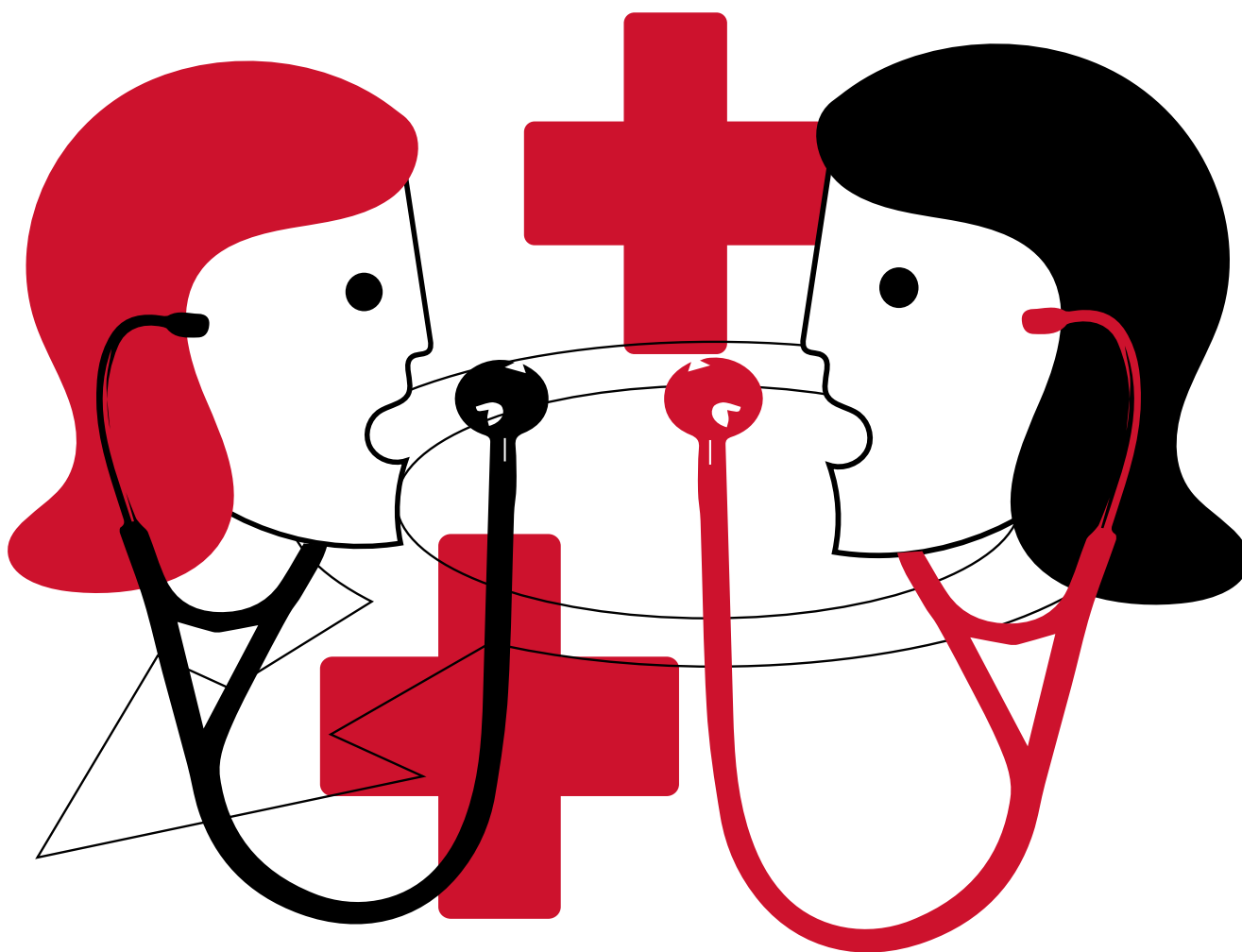
Resumo: Este texto aborda, baseado em pesquisa qualitativa bibliográfica e empírica, a trajetória e experiência de participação das mulheres no Conselho Estadual de Saúde de Alagoas, considerado um debate ainda incipiente e pertinente no que se refere à abordagem das relações sociais de gênero e exercício do poder político. A análise da construção das relações de gênero é pensada tendo como alicerce o trabalho em saúde que se constitui como experiência concomitante de gênero, isto é, sexuada. Os resultados expõem a oposição entre, de um lado, feminino e espaço privado, e, de outro, masculino e espaço público, e está na base de estereótipos, confirmando divisões e hierarquias que colaboram para a marginalização das mulheres na esfera política. Ademais, conectadas em um conjunto de discursos, as conselheiras revelam desinteresse e falta de habilidade para o exercício de cargos públicos na política.

Palavras-chave: Representação Política. Participação. Feminismo. Gênero. Conselhos de Saúde.

Introdução

Fazendo uso de dados acerca do perfil de representantes no Conselho Estadual de Saúde de Alagoas, corroborados por outros estudos, visamos neste texto problematizar resultados de pesquisa que apontam para a manutenção de uma baixa taxa de inclusão po-

lítica das mulheres em novos espaços institucionais e assinalar a construção das relações sociais de gênero e trabalho nas políticas públicas de saúde constituídas como uma experiência concomitante de gênero, isto é, sexuada, levantando algumas hipóteses que ajudem a explicar sua significação. A pretensão é dialogar com aquelas contribuições e com outras preo-



cupações que circundam o debate a respeito da participação e da representação política das mulheres.

As relações de gênero, mediadas pela participação/representação de mulheres no Conselho de Saúde, são entendidas como construções sociais, possuem base material e representam o processo da produção dos lugares de poder de homens e mulheres na sociedade. Partimos do pressuposto de que vivemos em uma sociedade gendrada, que, entre outras coisas, atribui às mulheres os lugares de menor prestígio em suas diversas esferas e naturaliza o lugar dos homens (particularmente os homens brancos e heterossexuais) nas posições estratégicas de liderança e tomada de decisão. As mulheres organizadas podem ter presença marcante e ser um canal de voz sobre as políticas públicas, pela via dos conselhos gestores, desde que tenham caráter democrático, em um espaço estabelecido pelo Estado, mas de participação especializada. A participação popular é considerada um mecanismo indispensável para a consolidação

da democracia. Particularmente, a participação das mulheres nas políticas sociais públicas constitui um importante instrumento político/jurídico que pode contribuir não apenas para elas, mas, sobretudo, para a sociedade na qual estas estão inseridas, produzindo impactos profundos na consolidação da cidadania e da democracia brasileira.

A pesquisa que dá base a este artigo inspira-se no materialismo histórico/dialético por permitir trabalhar sempre considerando a contradição e o conflito; o 'devenir'; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosófica, material/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo. A perspectiva adotada possibilita analisar o contexto do Conselho Estadual de Alagoas, tratando-o de forma específica ao estabelecer as contradições possíveis existentes na participação social da mulher no referido Conselho. Trata-se de pensar os processos subjetivos a partir dos registros de interioridade pre-

sentes em cada sujeito, tensionado/a e interpelado/a através das expressões concretas da sociabilidade hegemônica. Assim, a subjetividade não é imanente ao indivíduo, mas vai se constituir quando do intercruzamento das dimensões, de dentro e de fora do indivíduo, não existindo, portanto, a separação entre o plano individual e o coletivo entre os registros de indivíduo e sociedade (CASSAB, 2001). Um pressuposto que se impõe diz respeito à consideração de que a subjetividade é socialmente produzida, operando numa formação social determinada, sob o crivo de um determinado tempo histórico e no âmbito de um campo cultural. Karl Marx (1818-1883) organizou essa vinculação iniciando com a análise do homem inserido no processo produtivo, produzindo e produzindo-se: “O trabalho não produz só mercadorias, produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na proporção em que produz mercadorias em geral” (MARX, 1985, p. 148).

Nessa linha de reflexão, o fazer científico e acadêmico referenciado ao feminismo presume um compromisso político, desafiando a neutralidade e a objetividade tão caras à ciência tradicional. A opção metodológica recaiu na abordagem qualitativa

O cenário da pesquisa constitui o estado de Alagoas, na região Nordeste do Brasil, com extensão territorial de 27.779,343 km e 102 municípios. Conforme pesquisa do IBGE (2015), a população alagoana, até 2015, era estimada em 3.340.932 habitantes, predominantemente composta por mulheres, cuja esperança de vida, ao nascer, é dez anos maior que a observada para os homens, reflexo da elevada mortalidade entre a população masculina, principalmente decorrente de causas externas.

e no estudo de caso, para integrar, nas análises, as dimensões macro/micro, global/local, quantitativo/qualitativo, coletivo/individual, objetivo e subjetivo, trazendo à luz as vozes das mulheres para que suas necessidades sejam ouvidas e os objetivos sejam materializados (CRUZ, 2005). Conforme Denzin (2006), a pesquisa qualitativa constitui uma atividade situada que coloca o pesquisador no mundo, consistindo num campo de práticas materiais e interpretativas que tornam o mundo visível. Tendo em vista

tal compreensão, a abordagem feminista é pertinente por se tratar de uma pesquisa no âmbito dos estudos de gênero, priorizando a descoberta de temas, categorias e conceitos fundados em dados empíricos; a compreensão do fenômeno apoiado em perspectiva dos/as participantes; a atuação do/a pesquisador/a (e a sua visão de mundo) como instrumento primário para a coleta e análise dos dados; e o foco no processo, significados e compreensões.

O cenário da pesquisa constitui o estado de Alagoas, na região Nordeste do Brasil, com extensão territorial de 27.779,343 km e 102 municípios. Conforme pesquisa do IBGE (2015), a população alagoana, até 2015, era estimada em 3.340.932 habitantes, predominantemente composta por mulheres, cuja esperança de vida, ao nascer, é dez anos maior que a observada para os homens, reflexo da elevada mortalidade entre a população masculina, principalmente decorrente de causas externas. A taxa de 24,6% é de analfabetismo, e de analfabetismo funcional é 36,5%, sendo a maior do país, apontando diversos desafios para a política de saúde¹ no estado. O campo empírico² constitui o Conselho de Saúde de Alagoas em Maceió, capital do estado, com 40 conselheiros/as (titulares e suplentes) – 19 (45%) mulheres e 21 (55%) homens –, entre 2017 e 2019.

Foram consultadas variadas fontes de informação: bibliografias, documentos e entrevistas em profundidade, com sete (07) conselheiras que aceitaram participar da pesquisa. Especial destaque foi atribuído à fala das mulheres pela histórica relação de dominação/subordinação para captar suas experiências, lutas, resistências e tornar visíveis as relações sociais de gênero. A pesquisa qualitativa pode prescindir de processos de amostragem sistemáticos. A ideia de amostragem não é a mais indicada para certas pesquisas sociais, especificamente aquelas de cunho qualitativo. Conforme Minayo (2007), isso se deve ao fato de que o ‘universo’ em questão não são os sujeitos em si, mas suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes. Como se vê, seria impossível demarcar o número total dessas variáveis, muito menos o tamanho da amostra que seria representativa dessa totalidade. Diante disso, costumeiramente se opta por definir o número de sujeitos por inclusão progressiva (sem demarcar, *a priori*, o

número de participantes), que é interrompida pelo critério de saturação, ou seja, quando as concepções, explicações e sentidos atribuídos pelos sujeitos começam a ter uma regularidade de apresentação (MINAYO, 2007, p. 48).

Desde a promulgação da Lei Maior, o Estado brasileiro foi obrigado a observar a questão da igualdade de gênero e, a um só tempo, os direitos de todos/as, como também o dever e a obrigação das instituições estatais de fortalecer os direitos e a cidadania. Partimos do pressuposto de que vivemos em uma sociedade gendrada, que, entre outras coisas, atribui às mulheres os lugares de menor prestígio, em suas diversas esferas, e naturaliza o lugar dos homens (particularmente os homens brancos e heterossexuais) nas posições estratégicas de liderança e tomada de decisão. O aumento da participação das mulheres em processos decisórios, nos conselhos, reveste-se de significado e possibilita refletir e conformar políticas para corrigir desigualdades históricas, promover a equidade de gênero, romper com certas disparidades, com a diferença de aceitação do outro e caminhar no sentido da emancipação.

Feminismo e participação política das mulheres

A teoria política feminista contestou, nas últimas décadas, uma série de pressupostos construídos e perpetuados por várias vertentes do pensamento ocidental a respeito das relações entre as mulheres e a política (ALMEIDA, *et. al.*, 2015, p. 87). O feminismo, um movimento libertário, social, teórico e político, busca a igualdade – legal, social, cultural – que não quer somente espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que estas últimas tenham liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo e busca transformar as relações de dominação de gênero (PINTO, 2010, p. 16). Nesse contexto, a identidade feminista, individual e coletiva é considerada tanto identidade de resistência às desigualdades de gênero e à dominação masculina quanto identidade de projeto: de um mundo com igualdade e justiça de gênero

para todas e todos. Em outras palavras, embora o sujeito feminista, historicamente, seja a mulher – ou melhor, as mulheres –, em suas diversas e múltiplas identidades, tanto as mulheres quanto os homens podem compartilhar uma identidade coletiva feminista, buscarem suas práticas, a superação de formas de organização social tradicionais, permeadas pela assimetria e pelo autoritarismo, congregando um conjugado de discursos e práticas que dão precedência à luta das mulheres, para delatar a desigualdade de gênero, no seio social, no estado democrático de direito.

Conforme Manuel Castells (1999, p. 23), “[...] toda e qualquer identidade é construída [...]” e se desenvolve, numa sequência da identidade de resistência, quando atores se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas, para a identidade de projeto, que almejam uma nova identidade capaz de redefinir sua posição, na sociedade, e, por fim, legitimar-se, quando passam a expandir e racio-

O feminismo, um movimento libertário, social, teórico e político, busca a igualdade – legal, social, cultural – que não quer somente espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que estas últimas tenham liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo e busca transformar as relações de dominação de gênero (PINTO, 2010, p. 16).

nalizar sua dominação, alcançando a identidade legitimadora. A identidade feminina vem sendo construída em volta da esfera privada e na preservação do modelo de família patriarcal, em que cabe à mulher a responsabilidade doméstica e socializadora. A constante articulação dos trabalhos domésticos limita a disponibilidade da mulher ao mercado. Sabe-se que as práticas patriarcais seculares, enraizadas nas relações sociais e nas diversas institucionalidades do Estado, devem ser combatidas, no cotidiano, de maneira permanente.

Para Castells (1999), o patriarcado só afeta um determinado coletivo (a mulher, em abstrato); entretanto, o patriarcalismo é uma categoria que abarca o conjunto de relações que articula um conjunto de

opressões: gênero, sexo, etnia e classe social, assim como o modo em que as relações sociais particulares se conjugam, em uma dimensão pública de poder, exploração e submissão pessoal. O termo patriarcalismo é mais adequado porque nos faz ver como as relações patriarcais se articulam com outras formas de relação social em um momento histórico dado.

Os estudos sobre gênero e participação social das mulheres nas políticas integram-se aos movimentos feministas. No contexto teórico, na segunda metade do século XX, o gênero surgiu como o conceito operativo central; no movimento feminista, caracteriza-se pela crítica à naturalização dos sexos, tendo início com a estruturação de características de masculinidade e feminilidade, com o marcador da hierarquia de identidade dominante/dominada. O gênero interroga a superação do patriarcalismo, tal como ele se expressa no cotidiano mediante as atribuições de papéis, possibilita ressaltar a diversidade, documentar o lugar das diferenças, da experiência feminina, em sociedades distintas, no tempo e espaço; deve ser

Os estudos sobre gênero e participação social das mulheres nas políticas integram-se aos movimentos feministas. No contexto teórico, na segunda metade do século XX, o gênero surgiu como o conceito operativo central; no movimento feminista, caracteriza-se pela crítica à naturalização dos sexos, tendo início com a estruturação de características de masculinidade e feminilidade, com o marcador da hierarquia de identidade dominante/dominada.

pensado como relacional, para referir-se tanto às relações entre os sexos, no plano das relações sociais de gênero (entre mulheres e homens), quanto entre mulheres e mulheres e entre homens e homens.

De acordo com Sardenberg (1998), o conceito de gênero não substitui a categoria mulher, tampouco torna irrelevante pesquisas/reflexões sobre mulheres como um grupo social discriminado. Ao contrário: permite que se pense essa categoria como uma construção social, historicamente específica, e como é legitimada a situação de discriminação, exploração e subordinação das mulheres. Para Scott (1995, p. 27), “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, ligado a fatores políticos e econômicos,

adquirindo contornos históricos e sociais específicos em cada sociedade”. Conforme a autora, não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência. “A experiência, de acordo com essa definição, torna-se não a origem da nossa evidência autorizada (porque vista ou sentida) que fundamenta o conhecimento, mas, sim, aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre o qual se produz conhecimento” (SCOTT, 1995, p. 27). Esclarecendo essas questões, vale a pena resgatar a compreensão da experiência compreendida, por Thompson⁴, como construção, herança partilhada de situações comuns, através das quais “[...] os homens [...] sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si e contra outros homens cujos interesses diferem (e, geralmente, se opõem) aos seus” (1987, p. 9-10).

Nessa perspectiva, pensar gênero significa considerar multiplicidade de processos de dominação-exploração e diversidade de identidades, em uma configuração plural e interseccional, constituída nas relações sociais, de acordo com o gênero, classe, raça/etnia, (idade/geração, religião, orientação sexual), evitando-se afirmações generalizantes a respeito de mulheres e homens. Isto porque as estruturas de classe, racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como variáveis independentes, pois a opressão de cada uma está imbricada na outra. A percepção de que as relações de gênero são transversais a todas as categorias impregna todas as relações sociais, ao mesmo tempo em que é tecida no e pelo conjunto dessas relações, tem colocado a necessidade de ampliar, sempre mais, o campo de ação crítica (SAFFIOTTI, 1987). Aqui se propõe a estratégia de transversalização, com a incorporação do enfoque de gênero nas políticas públicas, com o propósito de alcançar a equidade de gênero e promover o empoderamento de mulheres.

Adotou-se, como premissa, a ideia de que, no cotidiano do Conselho de Saúde do estado de Alagoas, a subjetividade democrática é construída pelos indivíduos, como redes de inserções sociais, nos múltiplos espaços-tempos dos quais participamos cotidianamente, e que nos levam à produção de determinados saberes (e convicções) e práticas sociais (SANTOS, 2003) e se tece, interativamente, em processos de

troca, na formação de redes de subjetividades individuais e coletivas, intimamente associadas às práticas sociais e cognitivas que devemos lutar, para que se tornem, sempre mais, horizontalizados/democratizadas. Por essa via, o objeto desta investigação destaca a construção das relações sociais nas políticas públicas de saúde sob as experiências de mulheres conselheiras, entendidas como sujeitos da história. A abordagem de gênero tende a revelar a qualidade e a contradição das relações sociais existentes, informando o modo paradoxal como os sujeitos estão vivendo os confrontos e a transição entre os processos de modernização *tradicional* e *moderno* nas organizações.

Gênero na área de saúde consolidação de direitos

Conforme Bourdieu (2011), a condição feminina tem passado por profundas transformações, sobretudo para aquelas mulheres que estão em categorias sociais menos favorecidas. Ocorrem mudanças, como o aumento do acesso da mulher ao ensino secundário e superior, ao trabalho assalariado e, com isso, ampliando-se o acesso à esfera pública; além disso, ocorreu o distanciamento da mulher em relação às tarefas domésticas e às funções de reprodução. Frequentemente, as mulheres são menos remuneradas que os homens, mesmo possuindo formações e funções semelhantes. Proporcionalmente, elas são sempre mais atingidas pelo desemprego, pela precariedade de empregos e relegadas, com mais facilidade, a cargos de trabalho parcial. As mulheres que atingiram os mais altos cargos (chefe, diretora, em um ministério etc.) “[...] têm que ‘pagar’, de certo modo, por este sucesso profissional com menor sucesso na ordem doméstica (divórcio, casamento tardio, celibato, dificuldades ou fracasso com os filhos)” (BOURDIEU, 2011, p. 126).

Desde as primeiras vozes até aqui, o campo dos estudos feministas vem desenvolvendo lutas contínuas pela conquista da cidadania para as mulheres, ou seja, pelo reconhecimento social e estatal de que as mulheres também têm direito a ter direitos (ALVES; PITANGUY, 2005). Em Hannah Arendt (1989, p. 331), temos a melhor compreensão e síntese da

categoria analítica chamada cidadania, qual seja, “é o direito a ter direitos”. Em Bobbio (1992, p. 5), os direitos humanos, “[...] por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas [...]”, e, exatamente por serem históricos, não surgiram “de uma vez e nem de uma vez por todas”.

No caso das mulheres, a história da conquista de seus direitos, no mundo e no Brasil, é pontilhada por lutas diversas, em que se registram avanços e recuos, num processo impulsionado pelo movimento feminista. O binômio feminismo/direito, portanto, se entrelaça, desde a origem das primeiras lutas das mulheres, por um lugar social. Nesse sentido, o processo de construção e consolidação das políticas públicas deve ser compreendido, em sua dinamicidade, dada não somente pelas transformações sociais que resultam na geração de novas necessidades, de saúde, como também pelo fato de que a materialização das políticas somente acontece por meio da ação concreta de diversos atores sociais e de atividades institucionais.

No Brasil, vivemos em uma sociedade altamente diversa e dinâmica, em que uma enorme gama de diferenças coexiste, diariamente, entre indivíduos inseridos na sociedade, em realidades diferentes, com necessidades específicas que precisam ser representadas, em nosso contexto político, para que sejam atendidas. Com a democratização, depois da Constituição de 1988, o Estado vem adotando, de modo tímido, políticas públicas afirmativas, em setores sociais específicos, buscando sanar o hiato existente entre os gêneros, procurando oportunizar condições mais igualitárias, na concretização dos anseios e necessidades dos/as cidadãos/ãs. Foram atendidas, na nova Constituição⁵, 80% das reivindicações e garantias de várias áreas de movimentos sociais (inclusive do movimento feminista) de que as políticas públicas deveriam contar com conselhos, representação da sociedade civil, controlando e acompanhando, algumas vezes, com caráter consultivo e, outras vezes, com caráter deliberativo. Foram criadas e institucionalizadas, pelo poder público, por meio de políticas sociais, novas redes de participação (câmaras, fóruns e assembleias nacionais), para atender às novas exigências constitucionais. Para Gohn (1997), a criação

dos conselhos, como fruto das lutas sociais, materializa-se e tem impulso forte com a consolidação da Constituição Federal de 1988, quando se criaram, do ponto de vista legal, as condições para a instituição de tais conselhos. Logo, é um órgão legal, criado com a força da sociedade civil organizada e por ela é utilizada na garantia de atuar junto ao Estado desde a criação à execução de Políticas Públicas.

Os conselhos gestores de políticas públicas de natureza deliberativa e consultiva têm finalidade de formulação e controle da execução das políticas públicas setoriais, nas três esferas de governo: federal, estadual e municipal (GOHN, 2006). Os conselhos de composição plural e paritária têm representantes do Estado e da sociedade civil, não são considerados espaços neutros, isentos de conflitos, contradições e até mesmo de manipulações, por parte de grupos políticos; também são espaços de oportunidades e desafios, com papel relevante de consolidação da cidadania. Conforme Carole Pateman (1992, p. 35), a participação é bem mais do que um complemento

Os conselhos de composição plural e paritária têm representantes do Estado e da sociedade civil, não são considerados espaços neutros, isentos de conflitos, contradições e até mesmo de manipulações, por parte de grupos políticos; também são espaços de oportunidades e desafios, com papel relevante de consolidação da cidadania.

protetor de uma série de arranjos institucionais: “ela também provoca um efeito psicológico sobre os que participam, assegurando uma inter-relação contínua entre o funcionamento das instituições e as qualidades e atitudes psicológicas dos indivíduos que interagem dentro delas”. De fato, o processo de consolidação de direitos é sujeito a avanços e retrocessos.

Em outras palavras, a participação política consolida direitos humanos das mulheres nas políticas, constitui um importante instrumento político/jurídico que pode contribuir não apenas para as mulheres brasileiras, mas, sobretudo, para a sociedade na qual estas estão inseridas. As mulheres emergem como sujeitos de direito, de alteridade feminina, sociocultural e política, nos cenários institucionais qualifi-

cados voltados a promover e expandir a cidadania feminina. Guizardi e Pinheiro (2006), ao analisarem os dilemas sociopolíticos de participação dos movimentos sociais nos conselhos de saúde, consideram importante destacar os aspectos positivos da experiência de representação dos movimentos populares nos Conselhos, pois os conselhos de saúde permitiram aos movimentos populares aproximarem-se e conhecerem melhor o mundo da Saúde Pública.

Sabemos que, embora constituam mais da metade da população do Brasil, as mulheres ainda se encontram sub-representadas em todos os centros de decisão, em instituições, nas atividades de desenvolvimento local, na ciência e, particularmente, quando nos referimos a cargos de liderança. As mulheres vêm atuando de forma cada vez mais organizada e influente na política, contudo, essa atuação ainda pouco se reflete na representação de mulheres em cargos eletivos. Embora as mulheres sejam 51,5% da população brasileira, com relação à participação política, entre 513 deputados federais, apenas 51 são mulheres (9,9%) (IBGE, 2015). O ambiente político, assim como o ambiente social e econômico, mostra-se marcado pela dominação masculina e pela realidade construída socialmente de que a mulher não pode ter autoridade sobre homens e tem, portanto, todas as possibilidades de, sendo todas as coisas, em tudo, iguais, ver-se preterida por um homem, para uma posição de autoridade, ou ser relegada às funções subordinadas de auxiliar.

De acordo com Raichelis, embora os anos 80 sejam um período de aprofundamento das desigualdades sociais, são, simultânea e contraditoriamente, palco de avanços democráticos dos mais significativos na história política brasileira, conquistados através de lutas sociais, em torno da definição de novos processos, regras políticas e instrumentos de democracia direta, visando à participação popular nas decisões políticas e sociais (RAICHELIS, 2007). Conforme Boaventura Santos (2003), o desenvolvimento do potencial emancipatório (democratizante) das subjetividades deve ser pensado com vistas à participação da sociedade civil. Considerando as subjetividades das redes de inserções sociais nos múltiplos espaços/tempos de que participamos, cotidianamente, e que nos levam à produção de determinados saberes, con-

vicções e práticas sociais, pela constante necessidade de reflexão e ‘confronto’ entre o que se acredita e o que se aplica, trabalhamos com a hipótese de que a formação de redes de subjetividades individuais e coletivas está intimamente associada à possibilidade de democratização das práticas sociais e cognitivas dos processos educativos formais e informais.

Preconiza-se que a democratização das relações sociais de conselheiros/as pode ser observada mediante a superação do patriarcalismo nas relações sociais de gênero, tal como ele se expressa no cotidiano, mediante a atribuição de papéis ora desempenhados por homens e mulheres. Nessa linha de reflexão, pode-se entender que as formas de sociabilidade são distintas e bastante demarcadas por suas especificidades, envolvendo a dinâmica das relações contraditórias (as mesmas presentes na sociedade de classes) que possibilitam a confirmação ou a negação das relações vigentes. É importante ressaltar que as diferenças de classe são “coextensivas” às diferenças de gênero (HIRATA e KERGOAT, 1994, p. 96). A dinamização de uma esfera (classes sociais, produção) não pode deixar de ter efeito sobre a dinâmica da outra. Numerosas práticas sociais dependem, principalmente e de forma indissociável, das relações de classe e das relações sociais entre os sexos – na produção de bens, onde elas se originam, e na reprodução de ideias que formam os seres humanos – e prosseguem atuando de forma dinâmica.

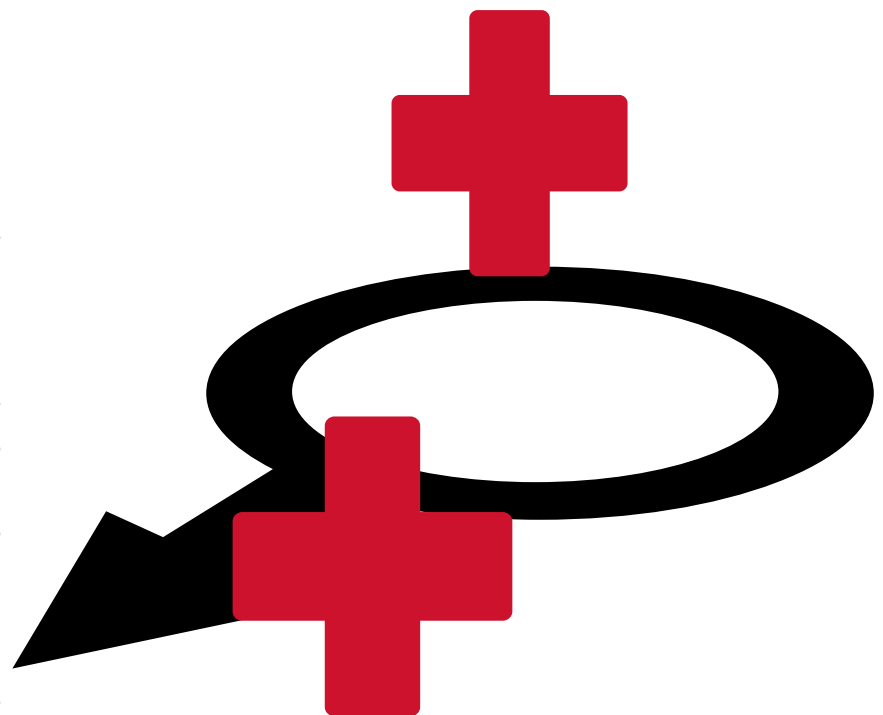
As experiências das conselheiras

As análises sobre as políticas públicas e programas governamentais, na perspectiva de gênero, em geral, buscam verificar em que medida iniciativas do Estado têm contribuído, ainda que de forma embrionária, para modificar esse padrão de desigualdade de gênero que continua profundamente arraigado na sociedade brasileira. As iniciativas desenvolvidas, em geral, incluem mulheres como parte do público beneficiário, seja como foco específico da ação governamental, seja como um segmento atendido por programas mais abrangentes, com uma atenção específica ou diferenciada. Neste ponto, emerge a questão de como incluir a diversidade de gênero, com destaque

para a experiência de participação democrática de mulheres, nos espaços de poder, no Conselho Estadual de Saúde de Alagoas.

Os conselhos de saúde, em tese, caracterizam-se pela participação, decisão, controle social e organização para a construção de uma esfera pública mais ‘democrática’. “Na teoria política, o significado de controle social é ambíguo, podendo ser concebido em sentidos diferentes a partir de concepções de Estado e de sociedade civil” (CORREIA, 2009, p. 78). Uma perspectiva aborda o controle social como o controle do Estado sobre a sociedade, priorizando os interesses da classe dominante, outra como controle da sociedade, ou de seus setores organizados, sobre as ações do Estado. Neste estudo, adotamos a segunda concepção, compreendendo o controle social como participação social coletiva, particularmente, de mulheres, nas políticas sociais.

As conselheiras integram, predominantemente, a faixa etária de 56 a 71 anos. O grupo de conselheiras é constituído por pessoas com padrões culturais, políticos e econômicos mais ou menos semelhantes com relação à classe social. Elas apresentam formação em diferentes áreas: Medicina, Biomedicina, Enfermagem, Técnica de Enfermagem, Agente Social, Servidora Pública, Comerciante, entre outras. Apre-



sentam as competências de ação social que podem permitir pensar o processo de tessitura do conhecimento-emancipação, desde processos de negociação mediados por relações de autoridade partilhada. Logicamente, a experiência profissional continua sendo extremamente importante; contudo, isoladamente, não é mais suficiente. Quando o assunto são os conselhos localizados em espaços sociais tradicionalmente considerados femininos, a significativa presença de mulheres nos conselhos de saúde estaria relacionada, entre outros aspectos, à inovação trazida por essas instituições quanto ao procedimento de escolha de seus representantes, aos significados atribuídos a esse tipo de representação, se comparados à representação eleitoral.

Alguns depoimentos revelam clareza quanto à importância da participação no conselho, considerado um espaço institucional de deliberação e fiscalização. Entretanto, não se observa homogeneidade nas respostas. Entre algumas conselheiras, os motivos indicados para participar do conselho incidem, predomi-

Alguns depoimentos revelam clareza quanto à importância da participação no conselho, considerado um espaço institucional de deliberação e fiscalização. Entretanto, não se observa homogeneidade nas respostas. Entre algumas conselheiras, os motivos indicados para participar do conselho incidem, predominantemente, por imposição, indicação, cooptação e delegação de gestores de instituições. Essa dinâmica não expressa uma conquista dos próprios sujeitos como um constante vir a ser, como um processo sócio-histórico e cultural, fazendo-se, cotidianamente, nas relações sociais (DEMO, 2001).

nantemente, por imposição, indicação, cooptação e delegação de gestores de instituições. Essa dinâmica não expressa uma conquista dos próprios sujeitos como um constante vir a ser, como um processo sócio-histórico e cultural, fazendo-se, cotidianamente, nas relações sociais (DEMO, 2001). Isso não significa que os conselhos devam ser descartados quando têm problemas. Quando a população percebe que sua participação pode fazer a diferença, sente-se motivada e incentiva as pessoas a participarem também, pois veem a oportunidade de fazer com que o Estado

atue na sua função de melhorar as condições de vida daqueles que dependem dele para sua sobrevivência (BERCLAZ, 2013, p. 282).

É preciso desmistificar o estereótipo de que, contemporaneamente, as mulheres estão em igualdade de condições em direitos, deveres e espaços na esfera pública, pois, apesar de constitucionalmente garantida, essa igualdade ainda é um direito a ser efetivado, principalmente no âmbito de decisão e poder. Ao se incluírem na esfera pública, no trabalho, no conselho de saúde, as conselheiras vivenciam preconceito e discriminação nas experiências de participação. A composição da mesa diretora do CES é formada, exclusivamente, por conselheiros homens (presidente, vice-presidente, 1º secretário, 2º secretário), aprovada pela resolução nº 01, de 11 de janeiro de 2017, indicando barreiras de participação para as mulheres. Ressalta uma das entrevistadas:

Exemplo disso foi a decisão sobre representação na Conferência Nacional de Saúde da Mulher. Apesar de as vagas serem destinadas às mulheres, um homem foi como delegado, pois as vagas não tinham sido preenchidas pelas conselheiras mulheres. Por este motivo, na conferência, posteriores conselheiros exigiram que as vagas fossem ocupadas somente por homens, mesmo sendo uma conferência de saúde da mulher (Conselheira, 27 anos, curso superior).

O machismo e o patriarcado mostram-se ainda enraizados entre homens e mulheres na sociedade, produzindo assimetrias/hierarquias de poder. A identidade feminina vem sendo construída em volta da esfera privada e na preservação do modelo de família em que cabe à mulher a responsabilidade doméstica e socializadora. As conselheiras expressam um constante conflito entre a preocupação com o âmbito profissional e o âmbito doméstico e consideram que este último tem sido socialmente construído como o espaço da mulher. A constante articulação do trabalho remunerado e não remunerado limita a disponibilidade da mulher, desvaloriza e desqualifica a sua inserção no espaço público, no exercício do poder político e de controle social. Estudos revelam que as mulheres enfrentam dificuldades para articular trabalho e família, acabam por ficar sobrecarregadas

com a dupla jornada de trabalho, somando serviço de casa com o trabalho assalariado (CARLOTO, 2002).

A histórica desigualdade na divisão sexual, na família, nas tarefas domésticas e de cuidado influenciam, fortemente, nas diferenças de papéis sociais, de participação e poder de mulheres e homens no conselho. E, quando falamos de gênero na divisão social do trabalho, vale dizer que, para o modelo patriarcal, à mulher cabe o desempenho de atividades afetivas, como o cuidado e educação dos filhos e de atividades domésticas não legalizadas ou remuneradas. Ao homem cabe a execução de atividades instrumentais e intelectuais, vinculadas ao emprego legalizado/remunerado. E, quando as mulheres ingressam no mercado de trabalho, os cargos ocupados também estão vinculados 'ao cuidar': enfermeira, professora, doméstica. Isso é explicado pelo fato de o 'cuidado' ser considerado um atributo tipicamente feminino, adquirido na esfera doméstica, ou seja, os saberes são aprendidos, na socialização da mulher. Desse modo, as mulheres aparecem como mais propensas a certas profissões por serem consideradas 'naturalmente' qualificadas para elas.

As fronteiras do gênero, em geral móveis e negociáveis, igualmente às de classe, se integram para servir uma grande variedade de funções públicas, econômicas e sociais. As conselheiras ressaltam os custos emocionais que requerem a participação política da mulher, entre eles: as decepções pelo não retorno do dispêndio de alta energia e investimento; as hostilidades enfrentadas no mundo da política (oposição, ataques pessoais, discriminações etc.); e as pressões e ansiedades que pesam sobre os indivíduos nos processos de tomada de decisões.

Neste contexto, conforme Boaventura Santos (2003), a subjetividade democrática se tece interativamente em processos de troca, que devemos lutar para que se tornem sempre mais horizontalizados, considerando as subjetividades redes de inserções sociais nos múltiplos espaços-tempos de que participamos, cotidianamente, e que nos levam à produção de determinados saberes, convicções e práticas sociais (SANTOS, 2003). Em alguns depoimentos, as conselheiras revelam escassa familiaridade e certo desinteresse com a abordagem de gênero e diversidade na política pública de saúde. Compreende-se que

a ocultação da voz da mulher na esfera pública fragiliza a sua participação/representação qualificada e efetiva do exercício de conselheira no referido órgão. Neste aspecto, conforme Biroli (2010, p. 05):

O desinteresse pela política, a falta de habilidade para o exercício de cargos públicos e o não pertencimento à esfera política são, assim, conectados em um conjunto de discursos que atendem a uma regularidade sem que se apresentem de forma homogênea. A oposição entre, de um lado, feminino e espaço privado, e, de outro, masculino e espaço público [...], está na base desses estereótipos, confirmando divisões e hierarquias que colaboram para a marginalização das mulheres da e na esfera política.

As conselheiras entrevistadas valorizam a capacitação, com relação às políticas públicas de saúde e a transversalidade de gênero, um importante instru-

As fronteiras do gênero, em geral móveis e negociáveis, igualmente às de classe, se integram para servir uma grande variedade de funções públicas, econômicas e sociais. As conselheiras ressaltam os custos emocionais que requerem a participação política da mulher, entre eles: as decepções pelo não retorno do dispêndio de alta energia e investimento; as hostilidades enfrentadas no mundo da política (oposição, ataques pessoais, discriminações etc.); e as pressões e ansiedades que pesam sobre os indivíduos nos processos de tomada de decisões.

mento teórico metodológico para leitura da realidade social, para uma participação qualificada, na esfera pública. Para elas, a competência e o conhecimento técnico consistente continuarão sendo valorizados; portanto, é preciso ser cada vez melhor e diferenciado na área específica de atuação.

Considerações finais

O contexto particular do campo da saúde é expressão de condições sociais, culturais e históricas das coletividades em que o trabalho desempenha pa-

pel crucial. É possível inferir que, ao longo dos anos, a saúde vem cumprindo o papel de fortalecer o *status quo* masculino ao reproduzir um sistema de subjugação da mulher e de outras categorias, historicamente oprimidas, exploradas e excluídas. As mesmas desigualdades na distribuição de poder entre homens e mulheres da nossa sociedade, observadas na organização social, também são observadas no Conselho de Saúde do estado, em Alagoas.

Colocar o gênero como dispositivo a ser considerado pelas políticas públicas é, a nosso ver, incitar todas as desconstruções possíveis e imaginárias que o mesmo abarca. Esta questão é considerada fundamental, sobretudo, para que aqueles que estão no poder, na administração pública, na máquina ou nos governos, para que possam ficar sensíveis ao reconhecimento da diversidade. Significa que esta pode atingir determinada política e as mulheres em geral,

a ensejar maior autonomia e cidadania para as conselheiras. Os sujeitos, atores individuais e coletivos, são, ao mesmo tempo, produtores e produto das relações sociais, refletidos no conjunto do sistema de valores e nas normas de comportamento da sociedade. Esses sujeitos agem no interior de uma moldura de sociabilidade dotada de constituição histórica, eles próprios responsáveis não apenas por conduzir ao distanciamento da mulher em face do papel que lhe é atribuído, mas também por contribuir para transformar essa moldura em objeto de crítica social, tendo em vista formas de emancipação. **US**

Colocar o gênero como dispositivo a ser considerado pelas políticas públicas é, a nosso ver, incitar todas as desconstruções possíveis e imaginárias que o mesmo abarca. Esta questão é considerada fundamental, sobretudo, para que aqueles que estão no poder, na administração pública, na máquina ou nos governos, para que possam ficar sensíveis ao reconhecimento da diversidade.

particularmente as mulheres pobres, negras e idosas, entre outras. Importantíssimo é ter a consciência de que mudanças urgentes precisam acontecer: políticas públicas focadas nas diversidades cultural, religiosa e sexual, objetivando que os seres humanos possam articular uma vivência mutuamente inclusiva, em que homens e mulheres possam compreender suas vidas, por uma visão mais ampla, para que, a partir daí, consigam participar das mais variadas formas da criação de um futuro igualitário e renovado.

Não obstante a vigência de um contexto modernizante e de pressupostos de democratização nos conselhos, os resultados revelam que as relações de gênero estruturadas no cotidiano incorporam determinantes patriarcais que impedem o avanço de processos mais democráticos e solidários, de forma

notas

1. O estado de Alagoas divide-se em dez Regiões de Saúde (RS) e em duas Macrorregiões de Saúde, com 3060 estabelecimentos de saúde cadastrados, sendo 2.961 (96,7%) sob gestão municipal e 99 (3,23%) sob gestão estadual (Plano Diretor de Regionalização da Saúde, PDR-2016-2019).

2. Pesquisa qualitativa empírica com o título “Desafios da Participação das Mulheres no Conselho Estadual de Saúde de Alagoas” (CORREIA, 2018).

3. Para Saffioti (1987), o conceito de poder, na teoria marxista, não contempla os estudos de gênero, em sua totalidade; apenas por essa teoria não se consegue desvendar e desnaturalizar a subordinação feminina. Por isso, ela utiliza Foucault para entender o poder expresso nas relações de gênero, os processos socioculturais de discriminação com grupos sociais que fundam um caminho fácil e curto para legitimar a “superioridade dos homens, dos brancos, dos heterossexuais, dos ricos”; a superioridade vista através da subordinação da mulher ao homem, nas variadas classes sociais.

4. Se Thompson (1987) tivesse sido sensibilizado pelas relações de gênero, pelo menos, quando analisou concretamente a formação da classe operária inglesa, em seu parêntese caberia a *experiência de gênero*, já que homens e mulheres vivenciam diferenciadamente os fatos do cotidiano, inclusive quando pertencem à mesma classe social. Thompson *elabora uma teoria materialista de cultura*, amplia o conceito de experiência, no sentido de um processo integral da vida, ao enfatizar a interdependência das várias esferas da realidade social e a atuação delas como forças produtivas, ou seja, como elementos ativos na transformação social.

5. Por exemplo, a igualdade de direitos civis e de *status* de homem e mulher no casamento, que depois se traduziu no Código Civil, a ampliação da licença maternidade à gestante para 120 dias, a instituição da licença paternidade, o direito das mulheres presidiárias de amamentarem seus filhos e o direito de propriedade da terra para as mulheres rurais, entre outros.

- ALMEIDA, Cristiane Aparecida da Silva; MATOS, Fernanda. MULHER E POLÍTICA: reflexões sobre a participação da mulher na política. **Rev. CCCSS. Contribuciones a las ciencias sociales**. 2015. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/cccss/2015/03/mulher-politica.html>>. Acesso em: 20 out. 2017.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ALVES, B. M.; PITANGUY, J. **O que é feminismo**. Brasília, DF: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos).
- BERCLAZ, Marcio Soares. **A natureza político-jurídica dos conselhos sociais no Brasil: Uma leitura a partir da política da libertação e do pluralismo jurídico**. 2013. 357p. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Plano Diretor de Regionalização da Saúde, **PDR-2016-2019**. Disponível em: <saude.mg.gov.br/parceiro/regionalizacao-pdr2>. Acesso em: ago. 2017.
- BIROLI, Flávia. Gênero e política no noticiário das revistas semanais brasileiras: ausências e estereótipos. **Cadernos Pagu**, n. 34, janeiro-junho de 2010.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand. 2011.
- BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**, assinada em 05 de outubro de 1988, Brasília: Senado Federal, 1988.
- CARLOTO, C. M. Gênero, reestruturação produtividade e trabalho feminino. **Rev. Serviço Social em Revista**. Universidade Federal de Londrina. Jan./Jun. 2002, p. 451. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v4n2_carlotto.htm#_ftn1>. Acesso em: 15 set. 2017.
- CASSAB, Maria Aparecida. **Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza**. Rio de Janeiro: Intertexto, 2001.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.
- CRUZ, Maria Helena Santana. **Trabalho, gênero, cidadania: tradição e modernidade**. São Cristóvão: Editora UFS, Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira, 2005.
- CORREIA, M. V. C. Controle Social na Saúde. In: MOTA, Ana Elizabeth et al. (orgs.), **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, Cortez Editora, 2009.
- CORREIA, Niedja Tavares. **Desafios da participação das mulheres no conselho estadual de saúde de Alagoas**, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PROSS) da Universidade Federal de Sergipe, em 18/05/2018.
- DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

referências

- DENZIN, Norman K.; et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Teorias e abordagens. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.
- GOHN, Maria da Glória. Conselhos gestores e gestão pública. **Revista Ciências Sociais**. Unisinos, Rio Grande do Sul, v. 42, n. 1, p. 5-11, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/movimentos-sociais-e>>. Acesso em: 01 set. 2017.
- GUIZARDI, Francini L.; PINHEIRO, Roseni. Dilemas culturais, sociais e políticos da participação dos movimentos sociais nos Conselhos de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, 11(3): 797-805, jul./set., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v11n3/30994.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE). (DATASUS/IBGE). **Estimativa populacional para 2015**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- HIRATA, Helena S. e KERGOAT, Danièle (1994). A classe operária tem dois sexos. In: **Estudos Feministas**. Rio de Janeiro: CIEC/ECO/UFRJ. Vol. 2, n. 3, p. 93-100, 1994.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. v. 1. São Paulo: Abril, 1985.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782010000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 mai. 2017.
- RAICHELIS, Raquel. Articulação entre os conselhos de políticas públicas - uma pauta a ser enfrentada pela sociedade civil. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, Ano XXVII, mar. 2007, n. 85, p. 109-116.
- SANTOS, Boaventura de Souza; Azviter, L. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: **Democratizar e democracia: Os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SAFFIOTI, Heleith I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Editora Moderna. 1997.
- SARDENBERG, Cecília M. B. **O enfoque de gênero: fundamentos teóricos e aspectos práticos**. Salvador: Ed. NEIM/UFBA, 1998.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 20, n° 2, Porto Alegre, jul.-dez./1995, p. 71-99.
- THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. São Paulo: Paz e Terra. 1987.

referências

De sequestros e resgates: Thompson e a reivindicação da experiência como sentimento

Eduardo Rebuá

Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Professor da Universidade Federal Fluminense (UFF)

E-mail: rebua7@gmail.com

Resumo: No movimento de compreensão do materialismo histórico e suas potencialidades no presente, enveredamos neste artigo por um dos silêncios mais destacados do pensamento marxiano e da escola marxista, qual seja, a experiência. Numa leitura original do conceito na obra de E. P. Thompson, defendemos que a experiência como sentimento não apenas consta explicitamente nas elaborações do historiador britânico, mas também pode ser entendida, a partir de uma mirada atualizada, como uma ponte profícua para estudos gramscianos, benjaminianos e outros deste emaranhado que é a cultura dentro da teoria crítica engajada na superação do capitalismo. Articulando distintos autores, dos intérpretes aos interlocutores de Thompson, estabelecemos um resgate ontológico da tensão entre ser e estar, saber e fazer, lutar e ser lutado, objetivando não um manual de instruções da dialética materialista, mas a defesa da dúvida num contexto histórico de avanços do par neo-neo (neoliberalismo-neoconservadorismo), capaz de chegar até a soleira de nossa porta celeremente.

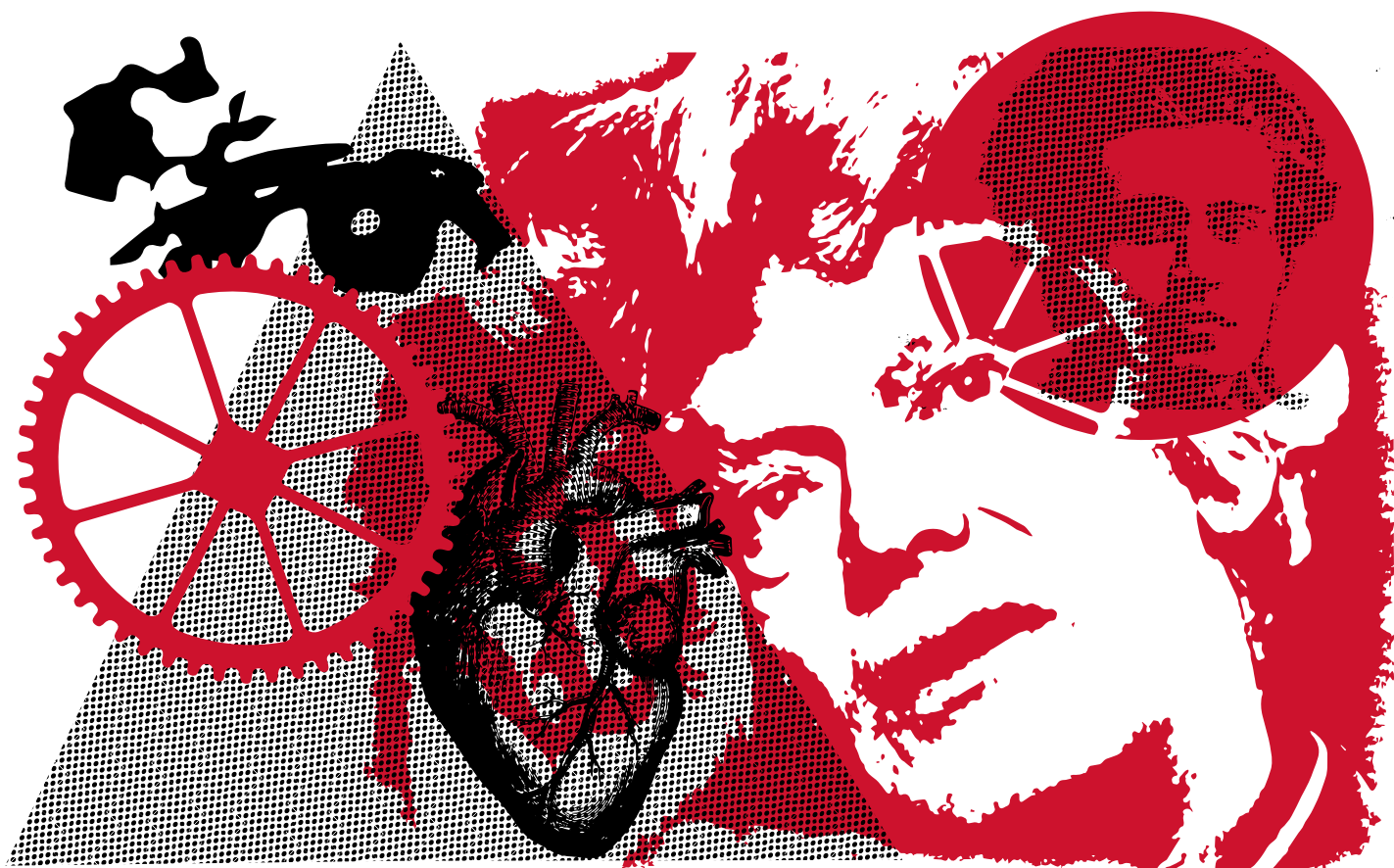
Palavras-chave: Experiência. Thompson. Cultura. Sentimento.

O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: a experiência humana.

[E. P. Thompson, A miséria da teoria]

Introdução

Qual o lugar da experiência na teoria marxiana e marxista? O questionamento, amplo e complexo, norteou algumas de nossas veredas, abertas por Walter Benjamin, e seus esforços em mapear a corrosão da experiência no século XX e continuadas pela compreensão thompsoniana desta noção tão cara ao tem-



po-de-agora, prene de dissoluções da práxis, apagamentos dos sentidos ontológicos e reconfigurações das hegemonias. Entendemos que é ainda urgente o aprofundamento dos estudos culturais marxistas, no sentido da densidade, mas também da pluralidade e da atualização.

Edward Palmer Thompson (1924-1993) foi, sem dúvida, um dos grandes intelectuais de nosso tempo. Nos anos 1980, de acordo com o *Arts and Humanities Index*, foi o historiador do século XX mais citado em todo o mundo e um dos duzentos e cinquenta autores mais frequentemente citados da História. O intelectual marxista foi também poeta, escritor, ativista e, sobretudo, um militante da causa comunista, produzindo uma obra teórica que se manteve intimamente sintonizada com suas peregrinações no/pelo mundo concreto.

Nascido em Oxford e oriundo de uma família de escritores e missionários metodistas anglo-americanos, liberais e engajados nas lutas anti-imperialistas na Índia, Thompson combateu com o irmão mais velho na frente antifascista durante a Segunda Guerra

e foi professor da Universidade de Leeds por dezessete anos, tendo atuado como educador popular de adultos trabalhadores e sindicalistas – foi militante do movimento popular inglês –, período em que publica sua obra mais célebre: *A formação da classe operária inglesa* (1963), um dos mais influentes escritos históricos já produzidos, voltado para um público não acadêmico, como ele mesmo afirmou. No traumático ano de 1956, rompe com o PC britânico (ocupando uma direção regional e desempenhando papel de destaque junto a outros historiadores marxistas, como Eric Hobsbawm e Christopher Hill), passando então a engajar-se na construção de espaços e alternativas para os socialistas na Inglaterra, onde tem destaque sua participação decisiva (na virada dos anos 1950 para os 1960) na criação da *New Left Review*, da qual se afastaria paulatinamente. Na década de 1970, leciona em diferentes universidades estadunidenses, como Pittsburg e Brown, e publica o paradigmático *A Miséria da Teoria* (1978), crítica contundente ao pensamento de Louis Althusser e ao dogmatismo stalinista. Já nos 1980, se engaja nos de-

bates sobre o armamentismo e as questões nucleares.

Temos em Gramsci um diapasão destacado de nossas pesquisas e estudos sobre história social, pensamento brasileiro e educação. Entendemos que os dois marxistas possuem muitas convergências teórico-políticas que valem ser citadas. Ambos (i) eram militantes do Partido Comunista de seus países, tendo desempenhado papéis de dirigentes (notadamente Gramsci); (ii) os dois lutaram de forma pungente contra o fascismo – Gramsci no Entreguerras e Thompson na Segunda Guerra, sobretudo; (iii) tinham nos extratos populares, na cultura dos subalternos, uma fonte teórica fundamental e um vínculo orgânico – logo, de classe – e um compromisso político; (iv) tanto o historiador britânico quanto o filósofo sardo desempenharam um papel imprescindível de intelectual orgânico engajado, nos termos mesmo da célebre *11ª Tese sobre Feuerbach*, de Marx e Engels, que exorta os filósofos ao movimento de transformação concreta do mundo; (v) foram capazes de estabelecer uma imprescindível e duradoura crítica “interna”, renovando e fazendo avançar o marxismo

A experiência, presente em diversos momentos da obra thompsoniana, representa uma noção central de sua narrativa histórica, sempre sintonizada com a perspectiva dos de baixo e marcada pelo diálogo constante entre hipótese e evidência.

em suas trincheiras militantes, nas organizações da qual fizeram parte durante suas trajetórias políticas; (vi) alçaram a cultura e a subjetividade a um lugar de destaque, diagnosticando silêncios e lacunas importantes tanto nos escritos dos pais do materialismo histórico quanto nos de seus herdeiros.

Gramsci e Thompson (vii) possuíam uma narrativa que flertava com a literatura, com a crônica jornalística e com a cultura popular, preocupando-se em não impedir a fruição poética e a verve cronista, interdidas muitas vezes pela rígida escrita, característica das obras de teoria; (viii) o diálogo constante entre conceitos e evidências, conformando uma obra acima de tudo histórica; (ix) a atuação em periódicos de esquerda, elaborando intervenções de profunda relevância e precisão analítica; (x) o uso da ironia

e do humor como costuras marcantes da narrativa; (xi) a crítica a distintos escritos clássicos de Marx, no sentido de sua atualização no tempo de agora; e, finalmente, (xii) ambos foram e ainda são alvos de processos de “desmarxização”, de domesticação do caráter revolucionário de seus escritos, que desvinculam teoria e trajetória política e enquadram os dois em categorias culturalistas e/ou “culturalizantes”, apartadas das outras dimensões imprescindíveis da vida em sociedade.

No campo das distinções entre eles, é importante destacar que Gramsci morreu quando jovem, vítima do nazifascismo, enquanto Thompson viveu até os 69 anos, podendo ler Gramsci – a quem se referiu com a alcunha de honra teórica do comunismo italiano – e sobretudo resgatá-lo com maestria em suas investigações sobre os processos formativos de classe, através de conceitos como hegemonia e senso comum. Outra diferença é que Thompson foi um homem da Academia, mesmo que tenha sabido resistir à domesticação e ao encantamento do *Olimpo* universitário, militando com vigor nos espaços vários da sociedade civil, enquanto Gramsci foi sobretudo um homem de partido, um *outsider* acadêmico.

A experiência como cultura

A experiência, presente em diversos momentos da obra thompsoniana, representa uma noção central de sua narrativa histórica, sempre sintonizada com a perspectiva dos de baixo e marcada pelo diálogo constante entre hipótese e evidência. Se a experiência é uma costura presente no conjunto dos escritos de Thompson, em duas obras especificamente – *A miséria da teoria* (principalmente) e *A formação de classe operária inglesa*¹, produzidas num intervalo de quinze anos – encontra-se de forma mais explícita a caracterização da experiência e seus vínculos com conceitos de base, sobretudo a cultura.

Inúmeros trabalhos se dedicaram a investigar os escritos de Thompson, que no Brasil exerceu/exerce uma grande influência não apenas na história, cuja presença é muito generalizada, como também nas ciências sociais, serviço social, economia, filosofia e educação. Sem dúvida, há pelo menos cinquenta

anos o autor inglês tem forte incidência na academia brasileira, provocando ainda hoje polêmicas, talvez a marca mais visível e permanente de sua obra. Nossa intenção não é detalhar a bibliografia existente sobre Thompson, mas resgatar algumas obras/textos que se preocupam – de maneira central ou lateral – com o debate sobre a experiência no historiador marxista. Dentre esses materiais, destacamos: ALBUQUERQUE JR (2002); MÜLLER (2002); MORAES; MÜLLER (2003); CALDART (2004); NICOLAZZI (2004); e BADARÓ (2012).

Na tradição marxista, o caldeirão da cultura representa um campo bastante vasto (de conceitos, interpretações e categorias) e já explorado por diferentes intérpretes e/ou porta-vozes do legado marxiano. Todavia, se, por um lado, a cultura representa um rico laboratório de estudos, por outro, materializa um dos grandes silêncios de Marx, como enxergava e afirmava Thompson em muitos de seus escritos. A despeito da pouca maturidade, à época, dos estudos antropológicos e sobre a cultura de uma forma geral, não há muitos dissensos quando se afirma que os aspectos culturais ocuparam um segundo plano na obra de Marx e também de Engels. Contudo, a existência do silêncio não significa a inexistência da possibilidade de sua superação a partir do próprio materialismo histórico.

Em vez de cultura como conceito genérico e consensualizante, termos que buscam expressar aspectos mais restritos da vida humana, como “conceitos e normas” ou “organização cognitiva da vida”. Em vez da determinação pensada em termos de base e superestrutura, “simultaneidade” e “correspondência”. Na contramão da apartação entre sociedade e cultura, tratadas como dimensões autônomas ou dissociadas, temos a dimensão material da cultura inserida no “todo” do “ser social” (BADARÓ, 2012, p. 199).

De acordo com Badaró (*Ibidem*, p. 189), é possível entendermos a abordagem thompsoniana da cultura como um esforço simultâneo de manejo deste conceito em seus dois sentidos contemporâneos: em sentido amplo (que costumeiramente é chamado de *todo um modo de vida*) e em sentido restrito (correspondendo às artes e à atividade intelectual), mes-

mo que de maneira peculiar, rejeitando tanto a ideia das obras (literárias e artísticas) como expressões autônomas da subjetividade (desvinculadas da vida social/material), quanto a noção de cultura como um modo de vida. Para Thompson (1998, p. 22), a cultura representa “um conceito emaranhado, que, ao reunir tantas atividades e atributos num só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas”.

Sua abordagem da cultura rejeitava qualquer separação entre a dimensão social e a dimensão cultural (não existe produção sem cultura: a cultura determina o processo histórico tanto quanto a economia), tendo na associação entre cultura e classe/luta de classes o antídoto para a concepção apartada dessas duas dimensões do real. Marca presente em todos os seus escritos sobre classe, a relação dialética, umbilical, entre as relações sociais de produção (dimensão social) e a consciência de classe (dimensão

Em Thompson, a classe é fundamentalmente um fenômeno histórico que junta distintos eventos, aparentemente desconexos, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ele não compreende a classe como categoria e/ou estrutura, mas como *algo* que acontece *pra valer* nas relações humanas, sendo passível de demonstração empírica.

cultural) tinha no conceito de experiência sua cola primordial, uma concepção de experiência que não se dicotomiza com a cultura. A classe em Thompson corresponde sempre a uma relação e não como algo *a priori*: uma relação que se constrói no processo mesmo de sua forja: “a classe operária estava presente ao seu próprio fazer-se” (THOMPSON, 2011, p. 9).

Em Thompson, a classe é fundamentalmente um fenômeno histórico que junta distintos eventos, aparentemente desconexos, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ele não compreende a classe como categoria e/ou estrutura, mas como algo que acontece *pra valer* nas relações humanas, sendo passível de demonstração empírica. Também classe é uma coisa – como muitos marxistas e não marxistas insistem em afirmar, nos anos 1960 ou hoje –, dotada de autonomia, de vida própria, mas

sim uma relação. A experiência de classe é determinada fortemente pelas relações de produção, herdadas e/ou adquiridas. Por sua vez, a consciência de classe – que, ao contrário da experiência de classe, não é determinada, mas determinante, uma vez que orienta o sentido das ações realizadas – corresponde à maneira como essas experiências são tratadas em termos culturais (materializadas em sistemas de valores, ideias, tradições, formas institucionais). Uma das questões teóricas que mais marcaram a obra de Thompson foi justamente encontrar novas metáforas que renovassem e superassem o par clássico estrutura (economia)/superestrutura (cultura). Neste esforço, deu grande ênfase na análise dos processos de constituição da consciência de classe, da subjetividade, da cultura.

Se detemos a história num determinado ponto, não há classes, mas simplesmente uma multidão de indivíduos com um amontoado de experiências. Mas se examinarmos esses homens durante um período adequado de mudanças sociais, observaremos padrões em suas relações, suas ideias e instituições. A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, essa é sua única definição (THOMPSON, op. cit., p. 12).

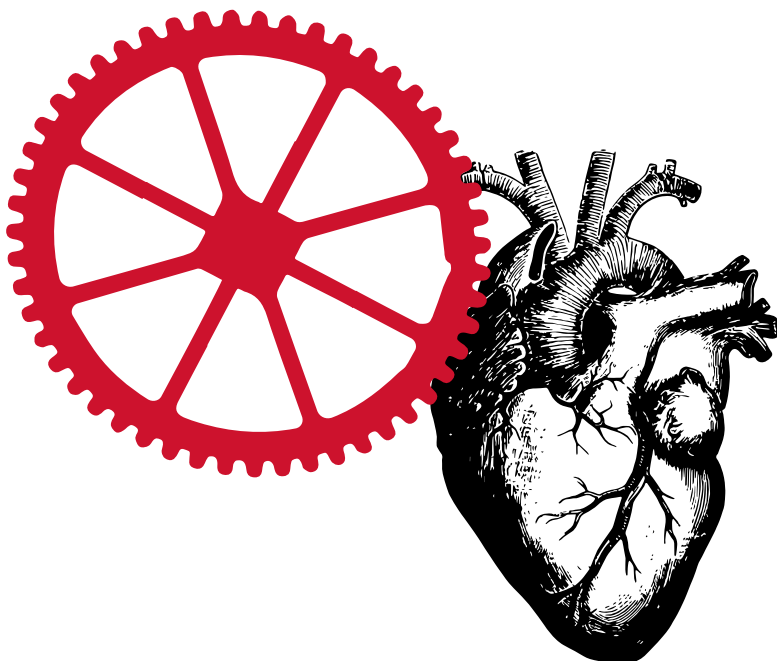
De forma esquemática, Thompson define o par clássico marxiano ser social/consciência social como uma relação entre, respectivamente, os polos da não-cultura e da cultura. Para ele, era imperioso que toda teoria da cultura compreendesse o conceito de inte-

ração dialética entre cultura e *não* cultura, indissociáveis. Em seus bons combates com outros marxistas ingleses, notadamente com Raymond Williams, por quem nutria grande admiração, e com integrantes da *New Left*, principalmente Perry Anderson e Tom Nairn, insistiu na importância de não se perder em conceitos e deixar de lado a direção fulcral: compreender os processos de mudança social.

Especificamente em relação à abordagem de Williams sobre a cultura², Thompson se posicionou contrário à ideia de sua compreensão como *todo um modo de vida*, defendendo que esta representava uma tentativa infeliz de substituir as noções de sociedade e de história, bem como uma perspectiva “evolucionista” (de evolução cultural), entendendo a cultura como “crescimento”, identificada com a ideia de progresso. Preferia defender a cultura como *todo um modo de conflito*, como luta, recuperando radicalmente a perspectiva marxiana e enfatizando com veemência o que Müller (2002, p. 14) intitula como *cultura de dissidência*.

Os dois polos, de “cultura” e “*não* cultura”, ao qual eu fiz referência, foram descritos por Marx como “consciência social” e “ser social” (ou existência). Embora os dois sejam vistos em relação inter-relação dialética, a visão de Marx foi que *em sociedades de classe* “o ser social determina a consciência social”. Não o “padrão de cultura”, mas sim as relações de classe foram o determinante final dessa “organização distinta” a qual o sr. Williams chama de “modo de vida”: e, por esse motivo, nós temos que ver a história como um modo de conflito (THOMPSON, 1961, p. 39).

Como teórico da luta de classes, Thompson conferiu, como já dissemos, enorme atenção às manifestações da cultura popular, expressão que também se submeteu a seu crivo rigoroso, recusando, notadamente em seus estudos sobre os embates entre a *gentry* e a plebe na Inglaterra do XVIII, concepções mais corriqueiras tanto do termo *cultura* quanto da *cultura popular*. Numa aproximação crítica com a antropologia, indica a preferência pelo termo *costume*³, que, apesar de seu caráter mais restrito, oferece grandes possibilidades teórico-epistemológicas. Segundo o historiador, o costume seria “uma arena na qual interesses opostos apresentavam reivindicações



conflitantes” (THOMPSON, 1998, p. 17). A cultura, com toda sua invocação confortável de um consenso, poderia distrair a atenção dos estudiosos das contradições socioculturais, dos descompassos e oposições que existem no todo, no conjunto.

A atenção especial às contradições e embates de classe, oposta às noções que valorizam em demasia o consenso, impeliu Thompson a definir de maneira mais clara os vínculos entre cultura e classe (BADARÓ, 2012, p. 194). Sua abordagem sobre o século XVIII na Inglaterra materializa este intento, uma vez que, como demonstra, a ausência de uma classe trabalhadora com *pedigree*, madura, não inviabilizava a existência de uma *cultura plebeia* que ele tentava recuperar. Thompson diz que hesitaria antes de definir esta cultura plebeia como uma cultura de classe: só é possível falar em uma cultura da classe trabalhadora no XIX, não antes. Os operários tiveram nascimento tardio, não podendo ser considerados de maneira mecânica filhos primogênitos da Revolução Industrial. Em outras palavras, havia no XVIII inglês uma luta de classes sem classes, em relação ao lado subalterno do embate de classes. Contudo, mesmo utilizando a expressão *cultura plebeia*, Thompson reafirma o caráter limitado/limitador da cultura, admitindo usá-lo como um termo descritivo vago, assim como outros largamente empregados, tais como economia, sociedade e política.

Badaró (*Ibidem*, p. 89) entende que, no trato de sociedades pré-capitalistas, Thompson parte de uma perspectiva que se centra no conceito de classe ou mais precisamente no conceito de luta de classes, que é mais universal e prioritário, uma vez que é eminentemente um conceito histórico, processual. Num uso refinado de Gramsci – presente em diversos momentos de sua obra –, Thompson sinaliza que não há possibilidade de existência da classe, em estado maduro, sem que a experiência destes homens e mulheres tenha vivido tanto o momento econômico-corporativo quanto o momento do antagonismo de interesses econômicos de classe (*Ibidem*, p. 91). Para o historiador brasileiro, é possível explicar as proximidades entre Gramsci e Thompson na referência comum às discussões marxianas e engelianas sobre as classes sociais, com destaque para a abordagem em *A ideologia alemã* acerca do caráter maduro da clas-

se quando os sujeitos históricos se veem impelidos a manter uma luta comum contra outra classe. O fato de Thompson não usar a expressão *classe para si* tampouco a expressão *falsa consciência* não o impediu de diferenciar as formações sociais de tipo *classe em si* ou *classe para si*.

O termo que falta: a experiência como mediação/junção

“O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: a ‘experiência humana’” (THOMPSON, 1981, p. 182). No décimo quinto capítulo de *A miséria da teoria*, intitulado *O termo ausente: experiência*, Thompson apresenta de forma minuciosa o problema da experiência, o conceito que falta; o termo que Althusser e seus seguidores tentavam a todo custo expulsar da teoria marxista; a categoria que figura entre os verdadeiros silêncios⁴ de Marx ou o termo ausente no/do planetário de Althusser: “(...) entramos, através da experiência histórica⁵, diretamente nos silêncios reais de Marx” (*Ibidem*, p. 188).

A atenção especial às contradições e embates de classe, oposta às noções que valorizam em demasia o consenso, impeliu Thompson a definir de maneira mais clara os vínculos entre cultura e classe (BADARÓ, 2012, p. 194). Sua abordagem sobre o século XVIII na Inglaterra materializa este intento, uma vez que, como demonstra, a ausência de uma classe trabalhadora com *pedigree*, madura, não inviabilizava a existência de uma *cultura plebeia* que ele tentava recuperar.

Já no prefácio de *A formação da classe operária inglesa* (THOMPSON, 2011, p. 9-16) o intelectual britânico deixa claro que a experiência era uma preocupação basilar em sua abordagem. O termo aparece algumas vezes, por exemplo quando aborda a classe (“matéria-prima da experiência”, “experiências comuns”, “experiência de classe”), quando trata da história (“amontoado de experiências”) ou quando discute sobre os esquecidos, no conhecido trecho:

Estou tentando resgatar o pobre tecelão de malhas, o meeiro luddita, o tecelão do

“obsoleto” tear manual, o artesão “utópico” e mesmo o iludido seguidor de Joanna Southcott dos imensos ares superiores de condescendência da posteridade. Seus ofícios e tradições podiam estar desaparecendo. Sua hostilidade diante do novo industrialismo podia ser retrógrada. Seus ideais comunitários podiam ser fantasiosos. Suas conspirações insurrecionais podiam ser temerárias. Mas eles viveram nesses tempos de aguda perturbação social, e nós não. Suas aspirações eram válidas nos termos de sua própria experiência; se foram vítimas acidentais da história, continuam a ser condenados em vida, vítimas acidentais (THOMPSON, op. cit., p. 14).

Através do conceito de experiência, Thompson buscava um nexos entre o modo de produção e a consciência (quando mudam o modo de produção e as relações produtivas, o que muda é a experiência), com atenção maior à última; uma mediação entre o ser social e a consciência social; uma junção⁶ entre cultura e “não cultura”, entre estrutura e processo,

Através do conceito de experiência, Thompson buscava um nexos entre o modo de produção e a consciência (quando mudam o modo de produção e as relações produtivas, o que muda é a experiência), com atenção maior à última; uma mediação entre o ser social e a consciência social; uma junção entre cultura e “não cultura”, entre estrutura e processo, entre determinações objetivas do ser social e a possibilidade da ação/intervenção humanas (MORAES; MÜLLER, 2003, p. 339).

entre determinações objetivas do ser social e a possibilidade da ação/intervenção humanas (MORAES; MÜLLER, 2003, p. 339). Mais uma vez, é explícita a indissociabilidade entre cultura e experiência, como salienta Caldart (2004, p. 68-70), ao sintetizar três dimensões da perspectiva thompsoniana: (i) a experiência humana como mediação entre ser social e consciência social; (ii) a história como processo (com regularidades); e (iii) a experiência humana como cultura. Profundamente vinculadas, tais dimensões apresentadas pela educadora do MST fornecem um quadro nítido da perspectiva de Thompson sobre a ação de homens e mulheres no tempo, numa defesa do caráter dialético da relação mundo concreto/

mundo pensado, do gerúndio – o mundo *está sendo* – na análise sobre os processos históricos e, finalmente, da compreensão da cultura como dimensão imprescindível da vida humana.

Numa clara alusão irônica ao estruturalismo e seus esquematismos excludentes da agência humana, Thompson apresenta o conceito de experiência como dual: a *experiência I* ou experiência vivida e a *experiência II* ou experiência percebida (THOMPSON, 1984, p. 314). Segundo ele, é comum por parte de muitos intelectuais a associação quase que imediata da experiência com a experiência II, ou seja, experiência como algo perceptível, como consciência social, afirmando por diversas vezes que esta experiência percebida é um meio imperfeito, falsificador, distorcido pela ideologia (MORAES; MÜLLER, op. cit., p. 340). Thompson, na contramão destas análises, vai dizer que frequentemente as regularidades internas do ser social são o resultado de causas/fatores materiais independentes da consciência, da intencionalidade. É inevitável que tais causas originem a experiência I ou experiência vivida. Porém, não penetram como reflexos na experiência II, ainda que pressionem insistentemente o campo da consciência, que não é monopólio único, exclusivo e eterno da ideologia.

A experiência chega sem bater na porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerras, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas passam fome: os que sobrevivem pensam o mercado de outra forma. Pessoas são presas: na prisão meditam sobre a lei de novas maneiras (...). Dentro do ser social ocorrem mudanças que dão origem a uma *experiência* transformada: e essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e oferece grande parte do material com que lidam os exercícios intelectuais mais elaborados (THOMPSON, 1978, p. 200-201).

A experiência I está em constante atrito com a consciência imposta e, quando ela irrompe, temos profícuas aberturas e oportunidades possíveis enquanto as amarras da ideologia não se impõem. Num duplo movimento, Thompson se afasta tanto das conceituações vulgares da experiência, que a iguala à empiria, quanto das abordagens culturalistas, que

inclusive insistem em conferir-lhe esta alcunha⁷, negando o papel primordial das determinações estruturais (materiais) na formação das identidades individuais e coletivas. Esta experiência que não bate à porta, frisam Moraes e Müller (2003, op. cit., p. 341), ao mesmo tempo que constitui, nega, ao mesmo tempo que opõe, resiste, estabelecendo mediações, se caracterizando como um espaço de prática e como processo de formação e conformação de identidades de classe, gênero, etnia, geração. Segundo eles, o lugar da experiência, seu solo ontológico, “é a história real e não a cultura ou a linguagem. [...] A cultura não tem, para Thompson, qualquer autonomia. Até ser contextualizada, é altamente problemática como categoria explicativa”.

De acordo com Nicolazzi (2004, p. 112), o conceito thompsoniano de experiência pode ser caracterizado como um espaço: “espaço de experiência”, definido a partir de relações produtivas específicas, onde ações conscientes tomam lugar e vêm à tona. Um espaço onde ações se desenvolvem a partir de articulações de tempo distintas. Em *A formação*, a experiência histórica se refere ao “processo histórico segundo o qual se elabora um espaço de ação onde se constitui um sujeito da experiência”. A experiência de formação da classe é apresentada como um espaço de experiência onde, na pressão que o passado exerce constantemente sobre o presente, é criada a condição histórica da classe dos operários (*Ibidem*, p. 124).

Ferreras (1999, p. 311) entende que Thompson encontrou na experiência a saída concreta para investigar comportamentos, valores e costumes em suas relações com a cultura, tratando de culturas específicas, com conteúdos de classe datados no tempo-espaço: a classe operária ou os trabalhadores do campo ingleses de fins do XVIII e início do XIX. “A experiência aparece recorrentemente na sua obra, denotando tempo, e, portanto, dando à classe uma dimensão histórica”. Em Thompson, a classe é um fenômeno histórico composto por uma multidão de experiências em permanente relação umas com as outras, num fazer-se constante.

O conceito de experiência no intelectual militante explicita concretamente sua forma de estar no mundo e o lugar de onde o enxergava. Ocupou lugar central em sua teoria, pois primordiais eram para ele

as pessoas, com seus sentimentos, valores, preconceitos, opiniões; os subalternos e suas lutas, bandeiras e demandas; os esquecidos da História e suas versões outras dos fatos; os herdeiros legítimos do legado marxiano e suas atualizações/ampliações do materialismo histórico. Como historiador, mas sobretudo como humanista, Thompson foi capaz de resgatar a ontologia marxiana/marxista, a cor mais viva desta forma de ler e interpretar o mundo, uma teoria – entendida como mediação do real – que antes de ser econômica, filosófica, política, cultural, é uma teoria geral sobre o ser.

De forma sintética e metafórica, em Thompson, a experiência é como uma caixa preta que registra impressões, histórias, embates, sentidos, sentimentos, guardando o que se passou, o que acontece no hoje e apontando tendências e indícios para o futuro já vivenciado – por exemplo, afirmando a luta de classes sem classe na Inglaterra do XVIII, observando-a desde o presente – ou como devir. Se a cultura, esse complexo emaranhado, perfuma a experiência e é por ela perfumada, sendo seu lugar primeiro, a classe é aquilo que a estrutura. Entendida como um modo de luta, como ponte entre o ser social (*não* cultura) e consciência social (cultura), a experiência para Thompson é, dialeticamente, espaço e tempo: espaço da experiência, o *onde* das ações de homens e mulheres; e tempo da experiência, o *quando* da práxis humana.



Ciente da indissociabilidade entre sociedade e cultura, entre o vivenciado – *mundo concreto* – e o percebido – *mundo pensado* –, entre experiência e cultura, Thompson desenhou um conceito de experiência que pode ser lido como equivalente à própria cultura. No esforço constante em compreender as dinâmicas e processos da mudança social, afirmou o caráter determinante da experiência, imprevisível. Na genética do processo histórico, soube identificar na experiência de homens e mulheres o DNA ausente no microscópio de grandes pensadores:

[...] quanto à experiência, fomos levados a reexaminar todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão (sistemas que o próprio rigor da disciplina, em Ricardo ou no Marx de *O Capital*, visa excluir): parentesco, costumes, as regras visíveis e invisíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e de resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições e ideologias – tudo o que, em sua totalidade, compreende a “genética” de todo o processo histórico, sistemas que se reúnem todos, num certo ponto, na experiência humana comum, que exerce ela própria (como experiências de *classe* peculiares) sua pressão sobre o conjunto (THOMPSON, 1981, p. 189).

Ciente da indissociabilidade entre sociedade e cultura, entre o vivenciado – *mundo concreto* – e o percebido – *mundo pensado* –, entre experiência e cultura, Thompson desenhou um conceito de experiência que pode ser lido como equivalente à própria cultura. No esforço constante em compreender as dinâmicas e processos da mudança social, afirmou o caráter determinante da experiência, imprevisível.

A experiência, em última instância nascida na vida material, foi estruturada *classistamente*. A despeito da determinação do ser social sobre a consciência social, da pressão da estrutura sobre a experiência, a manipulação da experiência, em qualquer tempo histórico e por qualquer geração, é um fato que não se pode prever, determinar. O “marxismo desviado” e desviante tentou e permanece se esforçando em

imprimir formas, limites, amarras à subjetividade humana, conformando sistemas de fechamento que não foram invenções exclusivas do estruturalismo de Althusser.

Nos distintos planetários dos marxismos estéticos e avessos às pessoas, há, em nossa perspectiva e abordagem originais, um outro *termo que falta*: o sentimento. Defensor incontestado de inúmeros movimentos sociais que representavam distintas tendências contemporâneas de embate de classe, Thompson representa uma chave importante para o diagnóstico investigativo acerca dos chamados novos movimentos sociais do presente. Para nós, estes movimentos recolocam no centro do palco a urgência do *sentir*, num mundo de tempos sombrios onde falar sobre flores é quase um crime, como asseverou Brecht em *Aos que vierem depois de nós*⁸.

A experiência como sentimento

Em Thompson, há a apresentação explícita daquilo que entendemos como fundamental em sua abordagem da experiência: a experiência como sentimento. A despeito do trecho longo, nele o marxista explica de forma clara o que serviu de mote para nossa reflexão sobre o tema:

Creio que descobrimos uma outra coisa, de significação ainda maior para todo o projeto do socialismo. Introduzi, algumas páginas atrás, outro termo médio necessário: “cultura”. E verificamos que, com “experiência” e “cultura”, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...]. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esse sentimento na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. [...] Toda contradição é um conflito de valor, tanto quanto um conflito de interesse; que em cada “necessidade” há um afeto, ou “vontade”, a caminho de se transformar num “dever” (e vice-versa); que toda luta de classes é ao mesmo

tempo uma luta acerca de valores (THOMPSON, 1981, p. 189-190; grifo nosso).

Primeiramente, cabe ressaltar a menção ao projeto socialista. Sua obra esteve, como dissemos anteriormente, extremamente ligada ao socialismo, à militância na esquerda britânica da segunda metade do século XX. Depois, nos é muito cara a afirmação da *experimentação da experiência* como sentimento, com a experiência sendo entendida como junção com a cultura, como mediação entre ser e consciência social e como portadora de duas metades: experiência (experimentada) como ideias e experiência (experimentada) como sentimento (como normas, valores, visão religiosa etc.). Aqui, em nossa maneira de ver, há um salto qualitativo no que se refere à apresentação da experiência em seus tipos I e II: experiência percebida x experiência vivida.

Ao trazer o sentimento para a caracterização conceitual da experiência, Thompson enfatiza a metade mais importante da cultura – a metade “sensível”, que ele apresenta como consciência afetiva e moral. Nesta parte da fala do autor, temos a concepção dialética e inseparável do ser social e da consciência social. Para além da clássica abordagem mundo real-mundo pensado, ele introduz a ideia de *mundo sentido*, uma vez que toda contradição é um conflito de valor e toda necessidade carrega em si afetos e vontades que podem se tornar deveres. Compreender a luta de classes como uma luta de valores representa para nós o refino mais significativo que faz Thompson na teoria marxiana. Não é uma novidade esta perspectiva, mas para nós o aspecto do sentimento continua marginal em muitas abordagens do materialismo histórico. Williams e sua *estrutura de sentimento*⁹ talvez tenha sido o autor que mais incursionou por esta temática.

Mais à frente, em *A miséria da teoria*, Thompson retoma a questão da consciência afetivo-moral e dos valores. No tom mordaz característico de todo o livro, ataca Althusser e seus ogros (historicismo, empirismo etc.), afirmando que tal consciência, afetiva e moral, corresponde à vivência da experiência, à experiência experimentada e não à ideologia pura e simplesmente (racionalidade deslocada). Acerca dos valores, defende que, ao contrário do que os estruturalistas, os cientistas-marxistas assépticos afirmam,

homens e mulheres não têm preferências morais apenas sobre assuntos sexuais, religiosos, filosóficos, mas também sobre a economia, tratada por estes porta-vozes do marxismo duro como monopólio de *La Structure*. Os valores não são pensados, evocados, mas vividos, surgindo dentro da mesma ligação com a vida material e as relações, também materiais, em que surgem nossas ideias. São as normas, regras e expectativas necessárias e aprendidas – também no sentimento – no *habitus* de viver, aprendidas em primeiro lugar na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado, a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria (THOMPSON, op. cit., p. 194).

Ainda sobre os valores, salienta que não defende que eles têm vida independente em relação à ideologia, uma vez que não se pode pensar a experiência sem sua estruturação segundo classes, que reproduzem/refutam/legitimam ideologias. Contudo, achar que tais valores são impostos à força pelo Estado é incorrer num equívoco sem

Ao trazer o sentimento para a caracterização conceitual da experiência, Thompson enfatiza a metade mais importante da cultura – a metade “sensível”, que ele apresenta como consciência afetiva e moral. Nesta parte da fala do autor, temos a concepção dialética e inseparável do ser social e da consciência social.

tamanho. A tentativa constante desta imposição exitosa ou não só amealha vitórias se existir uma congruência entre as regras e “visões-de-vida” impostas e a questão necessária de viver um modo de produção específico. Em sua concepção, os valores, assim como as necessidades concretas, serão, inexoravelmente, um espaço de contradição e de embate entre valores e visões-de-vida alternativos. Os sujeitos históricos discutem sobre os valores, escolhem entre valores e em suas escolhas mostram evidências racionais, questionando os seus próprios valores através de meios racionais. Os conflitos e escolhas de valor ocorrem a todo momento na reprodução da vida social e seus sujeitos são tão determinados em seus valores quanto o são em suas ações e ideias; são tão artí-

fices de sua própria consciência afetivo-moral quanto de sua própria história: “quando uma pessoa se junta ou atravessa um piquete grevista, está fazendo uma escolha de valores, mesmo que os termos da escolha e parte daquilo que a pessoa escolhe sejam social e culturalmente determinados” (*Ibidem*).

Num resgate pujante da potencialidade ontológica do marxismo, Thompson redefine o lugar do sentimento humano nos processos históricos – a esperança como enredo, a utopia como horizonte, a luta como práxis. Tal resgate isola por um momento a dimensão-ciência do materialismo histórico e enfatiza sua dimensão-filosofia; recoloca a exploração do homem sobre o homem e a natureza tanto como um conceito político-econômico quanto como um fato sentido, vivenciado na pele; rerepresenta a classe, enfatizando que ela existe à medida em que existe o sentimento e a articulação de uma identidade.

A despeito dos silêncios de Marx, Engels e de seus porta-vozes desde o século XIX, o materialismo histórico sempre contou com as pessoas, como afirmou nosso autor. Na análise dos binômios estrutura/superestrutura, forças produtivas/relações de produção, classe/luta de classes, os sentimentos, em maior ou menor grau, sempre estiveram ali, sob a forma de escolhas, reações, impressões, valorações etc.

Num resgate pujante da potencialidade ontológica do marxismo, Thompson redefine o lugar do sentimento humano nos processos históricos – a esperança como enredo, a utopia como horizonte, a luta como práxis.

Tomando emprestada a apropriação que Raymond Williams faz do conceito de hegemonia em Gramsci, entendemos que ela compreende processos constantes de tensões, negociações e conformações de práticas e sentimentos forjados socialmente. Sendo sempre um resultado, “a hegemonia é sempre e essencialmente um processo ativo, uma ‘economia de experiência’ governada pela interação de elementos dominantes, residuais e emergentes” (CEVASCO, 2001, p. 149). Thompson compreende que toda dinâmica de classe não pode prescindir dos aspectos subjetivos, *sentimentais*, relativos à experiência. Nes-

ta “economia de experiência” estão, ora mais amalgamados, ora mais dispersos, sentimentos diversos, que, consciente ou inconscientemente, intencionalmente ou não, legitimam, refutam, reproduzem, negam concepções de mundo e, logo, sentidos sobre o mundo e projetos societários. A burguesia europeia dos séculos XVII, XVIII e XIX soube magistralmente captar os sentimentos – os seus e também os de classes rivais – existentes naquele contexto histórico para, com eles e a partir deles, forjar uma nova sociedade, assumida como sua tanto por comerciantes, industriais, banqueiros, quanto por camponeses, artesãos, soldados etc.

Considerações finais

Não são recentes os sequestros de sentidos das noções teóricas vinculadas à liberdade/libertação, ao engajamento político, à luta de classes e seus (des)caminhos. Nestes sequestros, geralmente o resgate a ser pago é a domesticação dos conceitos, seu rebaixamento, sua despolitização, vide o que se dá na contemporaneidade com a *desigualdade*, o *capitalismo* e a *revolução*, termos que aparecem juntos no séc. XIX e que no final do XX são ideias castradas pelos discursos dominantes, substituídas em tons de pleonasma cínico por *diferença*, *globalização*, *reforma/gestão*. Thompson é como uma ampulheta velha que ainda funciona, não apenas como marcador de uma temporalidade histórica, mas como símbolo de uma forma de se pensar e agir na História, como intelectual e militante.

Trazer os sentimentos para o centro, resgatar a sensibilidade, entendendo-a como expressão do ser e como arena de lutas, conferir às pessoas – que são mais do que partículas da classe – e suas imperfeições e belezas um lugar privilegiado na observação dos fenômenos sociais parece-nos antídotos poderosos trazidos pelo historiador de Oxford, que nos ajudam a perceber o mundo sob a perspectiva dos subalternos e a partir de suas utopias. Thompson foi profundamente influenciado pelo romantismo (Morris e Baudelaire, respectivamente, são exemplos imediatos), sempre sintonizado com a perspectiva da revolução. Tinha na utopia o norte primeiro de suas

notas

narrativas, *enamoradas* pela literatura. Humanista de primeira hora, trouxe para o *micromacrocópio* do materialismo histórico as pessoas em suas incompletudes, imprevisibilidades e potencialidades, alçando a experiência ao lugar de destaque que merece para além no marxismo. Dos outros aspectos importantes do pensar thompsoniano – heterodoxia, centralidade da História, defesa dos subalternos – gostaríamos de recuperar aquele que entendemos como sendo de extrema importância para o hoje: uma concepção de passado que é aberta, como destaca Löwy (2005, p. 158-159), numa feliz comparação entre Walter Benjamin e Thompson. Seja em relação ao passado ou ao futuro, a abertura da História é inseparável de uma opção ética, social e política pelos oprimidos e por aqueles que combatem a opressão.

Se a História é um campo aberto de possibilidades, em relação ao hoje e ao amanhã como também em relação aos sentidos sobre do ontem, a experiência representa o álbum de fotografias da vida humana, prenhe de sentidos e sentimentos que conformam os diferentes sujeitos históricos e definem sua relação uns com os outros e com o mundo. Um mundo que só será efetivamente solidário, plural, livre, se, para além das reivindicações materiais, imprescindíveis, soubermos tornar cotidianos os sentimentos do amor, do humor, da confiança, da coragem, da crítica, sem os quais nos diluímos.

Num momento de Brasil em que a violência assume o lugar de normatividade jurídico-política, quando fascismos de todos os matizes se tornam cotidianos e provêm de todos os âmbitos – família, escola, religião, universidade, mídia –, é ainda mais inegável a necessidade, imposta pelo tempo histórico e seus sujeitos, de reinterpretar a cultura, de novo e de novo e mais uma vez. Em meio a sentimentos fatiados em/por aplicativos de mensagens, inteligências artificiais e virtualidades vazias, tornemos Thompson e sua teoria mais que ampulheta, bússola. Para os mapeamentos urgentes da experiência, sobretudo nestas terras do Sul. **US**

1. Que o historiador brasileiro Edgard de Decca intitulou como *“história de uma experiência”*, na apresentação da sexta edição da obra (2011).

2. Resumidamente, Williams apresenta cinco significados diferentes para cultura: (i) uma disposição mental do indivíduo; (ii) o estado de crescimento intelectual de uma sociedade em sua integralidade; (iii) as artes; (iv) como o *modo de vida* total de uma comunidade de pessoas (EAGLETON, 2005, p. 56); e, finalmente, (v) como “estrutura de sentimento”, práticas e sentimentos que se encontram dispersos e ainda não-articulados; padrões de impulsos, inibições, tons. Para ele, a cultura é “*o sistema significante através do qual... uma ordem social é comunicada, reproduzida, experienciada e explorada*” (WILLIAMS, 1981, p. 13).

3. Que intitula uma de suas obras mais centrais, *Costumes em comum* (1998).

4. Thompson descreve o pai do materialismo histórico como um indivíduo moralista que com o passar do tempo adota posturas que vão no sentido oposto: o antimoralismo. Para Thompson, Marx – que no final da vida se aproximou mais da antropologia, encontrando em suas pesquisas neste campo problemas “não-solucionáveis” através da Economia Política. Todavia, de acordo com o historiador britânico, mesmo admitindo tais problemas, Marx tentava insistentemente remeter tais questões a um quadro de referência econômico (e Thompson insiste que moral e valores existem também na dimensão econômica da vida). Em outras palavras, os silêncios de Marx foram “voluntários”, na medida em que ele tinha “consciência” dos desafios e evidências claras de que suas resoluções não estavam apenas no âmbito econômico. A questão da moral, por exemplo, é citada por Thompson, quando afirma que o “tratamento” das influências morais (*modus* “moral” de existência) – que existem e devem ser analisadas – devem ser investigadas mediante um vocabulário de normas, valores, expectativas etc. Com o passar do tempo, segundo ele, este silêncio foi transmitido à tradição marxista sob a forma de repressão.

5. A experiência de um sujeito da História (NICOLAZZI, 2004, p. 122).

6. “Conceitos de junção” ou *“junction-concepts”* correspondem a conceitos desenvolvidos por Thompson e Williams no esforço de compreensão das sociedades (BADARÓ, 2012, p. 85).

7. Para Moraes; Müller (op. cit., p. 338), a articulação entre cultura e experiência representam um marco teórico de caráter controverso na obra de Thompson, ocasionando “rótulos” diversos sobre o conceito de experiência e, logo, sobre o próprio historiador: “natureza superestrutural” (sobrevalorização dos aspectos culturais em detrimento dos econômicos, por exemplo); “caráter empiricista” (“apelido” oriundo de Stuart Hall); “traço culturalista” (Bryan Palmer, por exemplo); “pós-estruturalismo clandestino” (Bill Schwarz); e finalmente, “engenhoca” ou “fórmula familiar sedutora” (Patrick Joyce). Sobre a alcunha de “culturalista”, Thompson mesmo chegou a afirmar que rejeitava de forma incondicional (THOMPSON, 1981a, p. 396).

8. *“Eu vivo em tempos sombrios. Uma linguagem sem malícia é sinal de estupidez. Uma testa sem rugas é sinal de indiferença. Aquele que ainda ri é porque ainda não recebeu a terrível notícia. Que tempos são esses. Quando falar sobre flores é quase um crime. Pois significa silenciar sobre tanta injustiça? (...)”*. Extraído de <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Aos-que-virao-depois-de-nos/12/7490>. Acesso em: out. 2018.

9. Para o marxista britânico, estruturas de sentimento seriam, de uma forma sintética (e numa interpretação livre nossa), práticas e sentimentos que se encontram dispersos e não-articulados; padrões de impulsos, inibições, tons, sendo as convenções reais da literatura e do drama a maior evidência (WILLIAMS, 2013, p. 155).

notas

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Experiência: uma fissura no silêncio. *Territórios e fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 61-75, 2002.
- BADARÓ MATTOS, Marcelo. E. P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.
- CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CEVASCO, Maria Elisa. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- FERRERAS, Norberto O. Culturalismo e experiência: leitura dos debates em torno da obra de E. P. Thompson. *Diálogos*, Maringá, v. 3, n. 01, p. 309-321, 1999.
- LÖWY, Michael. Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 329-349, jul./dez., 2003.
- MÜLLER, Ricardo Gaspar. Razão e utopia: Thompson e a História. *Diálogos*, Maringá, v. 6, n. 01, p. 231-235, 2002.
- NICOLAZZI, Fernando. A narrativa da experiência em Foucault e Thompson. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p. 101-138, jan./dez. 2004.
- THOMPSON, E. P. The long revolution: part 2. *New Left Review*, Londres, n. 10, jul./ago., 1961.
- _____. *The poverty of theory and other essays*. London: Merlin, 1978.
- _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. *The politics of theory*. In: SAMUEL, Raphael. *People's history and socialist theory*. London: Routledge, 1981a.
- _____. *La política de la teoría*. In: SAMUEL, Raphael. *Historia popular e teoria socialista*. Barcelona: Crítica, 1984. p. 301-317.
- _____. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *A formação da classe operária inglesa, 1: a árvore da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- WILLIAMS, Raymond. *Culture*. Glasgow: 1981.
- _____. *A política e as letras: entrevistas da New Left Review*. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

referências

O sentido político do discurso hegemônico do movimento Escola sem Partido

Claudia Arruda

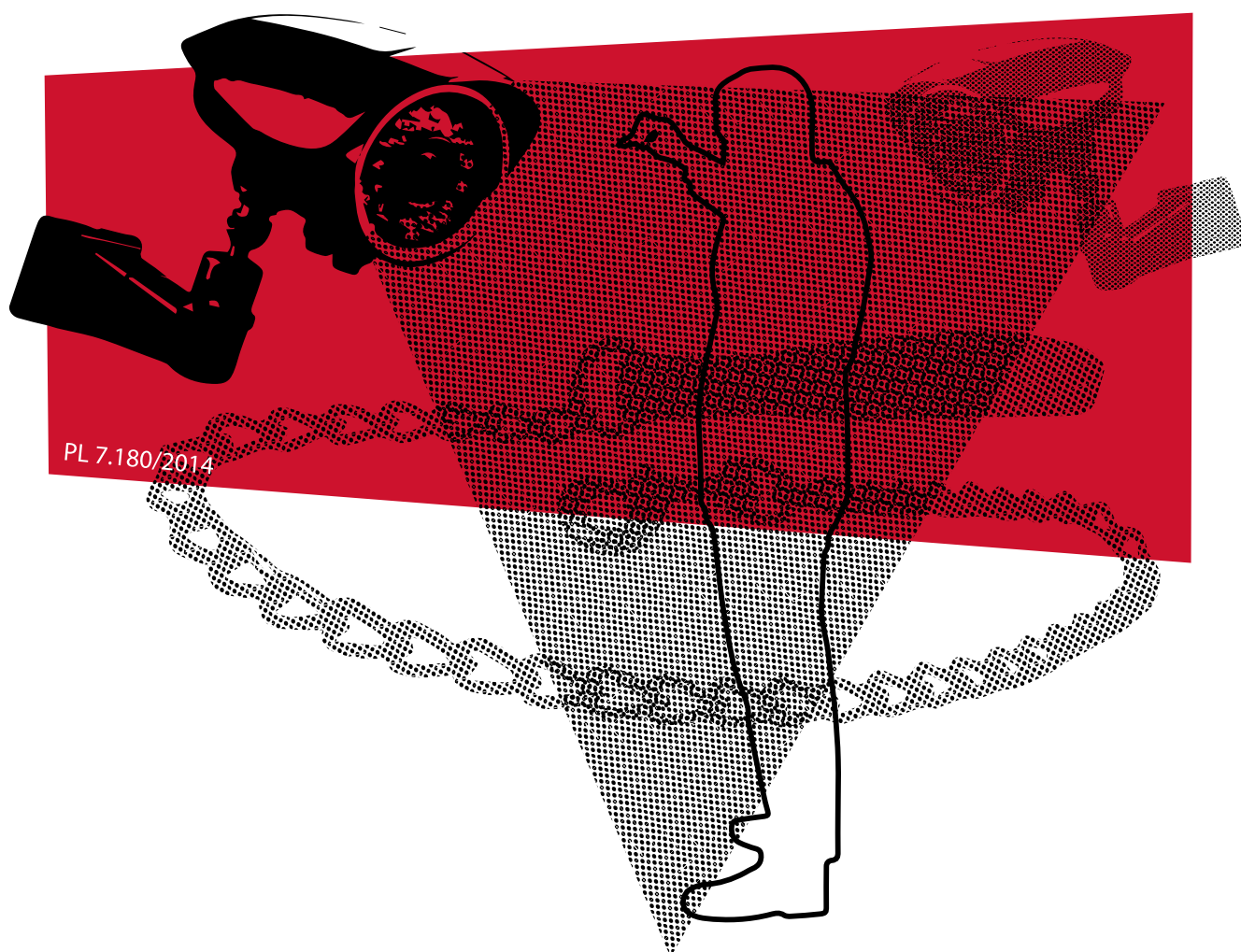
Estudante do curso de Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) - *Campus* Baixada Santista
E-mail: claudiaarrudasantos@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objeto o Movimento “Escola sem Partido” (MESP), na forma institucional que seu discurso assume no Projeto de Lei 7.180/2014. O tema é abordado através da análise do documento, considerando este como expressão da conjuntura política particular da qual emerge. Propõe que o MESP está articulado com um movimento mais amplo localizado à extrema direita do espectro político, com tendência autoritária, definido a partir das manifestações de 2013. Utilizando as categorias gramscianas da teoria do “Estado ampliado”, sociedade civil e sociedade política, entende que o referido movimento político torna-se o grupo dirigente hegemônico e assume, logo em seguida, o poder coercitivo do Estado. No estágio atual, esse grupo busca a reprodução de sua liderança por meio da imposição do discurso hegemônico de legitimação, como forma permanente de pressão sobre os aparelhos da sociedade política para ação, precipuamente de forma extralegal, contra os seus grupos de oposição, criando um estado de exceção para os quais esses grupos devem ser segregados. Nesse sentido, o PL é um exemplo da forma de agir estratégica do MESP e do movimento político, hoje dominante.

Palavras-chave: MESP. Gramsci. Hegemonia. Ideologia. Teoria Ampliada do Estado.

Em tramitação no Congresso Nacional, há oito projetos de lei (PLs) conhecidos como Projeto “Escola sem Partido”, que têm como objetivo combater a “doutrinação político-ideológica” nas escolas. Apresentados na Câmara dos Deputados entre os anos de 2014 e 2018, quatro deles (PL 7.180/2014, PL 1.859/2015, PL 5.487/2016 e PL 10.577/2018) versam sobre a “precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos rela-

cionados à educação moral, sexual e religiosa”. O PL 10.659/2018 objetiva “vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas”. Já o PL 8.933/2017 enseja “que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais”. O PL 9.957/2018 pretende “coibir a doutrinação na escola”. Por último, o PL 867/2015 institui o Programa “Escola sem Partido”.



Muito embora todos os projetos de lei aqui referidos tenham sido inspirados no Movimento “Escola sem Partido” (MESP), tomaremos como base para análise o PL 7.180/2014, por ser o projeto que está encabeçando os demais, que se encontram na condição de apensados.

O PL 7.180/2014 é de autoria do deputado Erivelton Santana, à época filiado ao Partido Social Cristão (PSC/BA), considerado um partido de direita no espectro político, liberal economicamente e conservador nos costumes. Licenciado em História, Erivelton Santana é ligado à Igreja Evangélica Assembleia de Deus.

Recentemente (31 de outubro de 2018), sob relatoria do deputado Flavinho (PSC/SP), foi para discussão e votação na Comissão Especial da Câmara dos Deputados, parecer acerca do PL, mas a votação acabou sendo adiada por conta do início da Ordem do Dia no plenário da Câmara, segundo o presidente da comissão que analisa o projeto.

Logo no início, o texto da relatoria diz:

[...] pretende incluir entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa (p. 01).

Trata-se de incluir como princípio do ensino o “respeito” e a “precedência” aos valores formados no interior da família sobre os “aspectos à educação moral, sexual e religiosa”. Não há referência explícita sobre a dimensão política da educação, que aparece como motivo principal (doutrinação político-ideológica), quando do surgimento do MESP.

E mesmo em referência aos aspectos relacionados (educação moral, sexual e religiosa), ao propor tornar princípio da educação o respeito e a precedência da instituição familiar, o texto não implica, com isso, tornar proibitiva a diversidade, que naturalmente a

instituição escolar promove pelo simples fato de ampliar a rede de relações sociais, na precedente forma que é a relação na instituição familiar, acerca dos mesmos temas.

Inicialmente, parece que o texto procura medir os termos do que pretende institucionalizar formalmente. Há uma dimensão política sobre os limites da ação do Estado descoberto no texto da relatoria que torna a ponderação necessária:

É preciso insistir que a escola não é propriamente sem partido. Os partidos não devem se afastar das escolas, nem podem fazê-lo sem renunciar, neste mesmo ato, ao seu próprio dever de discutir e viabilizar a educação. Ao se pensar que os partidos é que são o problema, está-se simplificando a questão, e até enfraquecendo a verdadeira causa do vilipêndio aos nossos educandos, que é a doutrinação, a imposição de um pensamento único e a fragilização do pensamento crítico dos alunos, ao se impor, conforme fartamente demonstrado aqui, que os alunos pensem da exata forma que pensam seus professores, comprometendo-se o direito de aprender sob a alegação tacanha de que o direito de ensinar não encontra limite algum a não ser nas consciências dos mestre¹ (p. 06).

Sabemos que o partido político, ainda que necessariamente reconhecido pelo Estado, não faz parte de sua estrutura institucional e coercitiva. No mesmo sentido, podemos compreender que partido político é portador de um conjunto de valores que constitui uma visão de mundo particular, a partir da qual disputa o poder contra outras diversas visões de mundo, em busca da hegemonia no interior da sociedade.

Sabemos que o partido político, ainda que necessariamente reconhecido pelo Estado, não faz parte de sua estrutura institucional e coercitiva. No mesmo sentido, podemos compreender que partido político é portador de um conjunto de valores que constitui uma visão de mundo particular, a partir da qual disputa o poder contra outras diversas visões de mundo, em busca da hegemonia no interior da sociedade.

Com efeito, especificando na letra da lei o tipo de ação a ser vetada, o termo “Escola sem Partido”, o texto imporia um entendimento preciso e objetivo,

não dando margem às interpretações pelo operador do direito. Entretanto, não parece ser esse o caso, como demonstra a preocupação em contrário posta no texto da relatoria do PL.

Por outro lado, o texto se volta para a ação dos professores, sob a forma de “doutrinação”, de “imposição de um pensamento único”. Ele caminha, assim, no sentido de isolar a posição do professor na prática atribuída à sua atuação. O relator, na análise das emendas propostas ao texto substitutivo ao PL, insiste nessas considerações:

A insistência neste ponto, em trazer para a legislação positivada o título do movimento social correspondente, parte de um pressuposto equivocado de que há algum partido que oficialmente domina a escola. Quando afirmarmos “Escola sem Partido” dá a impressão de que está se opondo à “Escola com Partido”, quando não vemos isso em termos concretos², como se os partidos políticos estivessem controlando as escolas e daí a necessidade de um projeto que instituisse uma tal escola sem partido. Não há um partido oficial no Brasil, ou mesmo partidos, que tutelem a escola (p. 07).

E mais adiante:

O que há são professores com fé partidária que abusam de sua posição privilegiada para impor suas ideologias em detrimento da dignidade e do respeito que deveria dispensar aos seus alunos (p. 07).

Em um terceiro momento, o autor da relatoria volta a apresentar essas considerações e não apenas enfatiza a distinção entre a ação do partido político, mas introduz um novo termo à ação do professor (“abusam de sua posição”), objeto de coerção desse PL, de modo a criar uma concepção precisa, dualista e antagonista, que expressa melhor o pressuposto ideológico do que a preocupação em tornar clara e precisa a letra da Lei:

Vejam, somos nós aqui, parlamentares, atuando na esteira dos nossos partidos políticos, que estamos agora garantindo o direito dos alunos de serem respeitados como sujeitos dignos, de não terem impostas por nenhum professor ideologias únicas ou

nenhuma forma de doutrinação. Seria, por assim dizer, **desarrazoado e um contrassenso que uma escola sem partido fosse viabilizada pelos partidos mesmos.** Ou seja, *é contra a atitude autoritária e antiprofissional de alguns professores que o projeto que estamos investigando se insurge, não contra os partidos*³ (p. 07).

Como exposto acima, de um lado há os partidos, legais nos termos da lei, e legítimos no sentido de preservar o direito de aprender do aluno, sem “doutrinação”. De outro lado, vê-se a conduta ilegítima, uma vez que “autoritária”, e ilegal, uma vez que “antiprofissional”, do professor.

Nesse momento, a aparente complexidade com que se aproximava o texto, com a ressalva posta pelo relator, dilui-se em um antagonismo simples, onde se identifica o protagonista da lei e o seu antagonista. Este, o professor, não definido em sua categoria, mas como “alguns”, o que permite antever que no interior de uma mesma instituição escolar, o PL não se destina a todos, mas pretende disciplinar alguns desses profissionais.

Logo mais adiante, o relator esclarece a necessidade precípua das ressalvas feitas anteriormente:

Já o movimento social pode empregar conceitos mais voláteis, e até mesmo menos precisos, para enfatizar certas bandeiras de certos setores da sociedade. Mas **a lei**, não cansa repetir, **será sempre cogente e irá obrigar a todos que estejam debaixo do poder extroverso do Estado.** Essa ressalva é importante para que de forma justa possamos reconhecer a importância do movimento nacional denominado “Escola sem Partido”, sob o protagonismo do advogado Miguel Nagib⁴ (p. 08).

Nessa passagem fica claro, portanto, que a preocupação do autor é não tornar restritiva na forma da lei a disputa posta em jogo pelo MESP, pelo menos em um dos seus polos. Isto é, não precisar o tipo de conduta que será objeto de coerção do Estado. Esta é uma forma de preservar o meio de ação das forças políticas em disputa, não sendo possível desprezar o fato de que o texto se refere a apenas uma delas.

No trecho em questão, podemos observar também a origem dos debates e embates que levaram à

propositura desse projeto de lei, a referência ao fundador do MESP, já mencionado neste trabalho, um operador do direito e representante do Estado. Ele mesmo, ao interpretarmos os dizeres do relator acerca da necessária distinção entre Estado e movimento social, alguém que praticaria, portanto, a disputa político-ideológica.

Nas passagens que se seguem ficam indicados, com alguma precisão, os objetivos imediatos que se pretende com o PL:

*É de conhecimento comum, por exemplo, que o próprio cartaz com os deveres dos docentes é fruto do sobredito movimento*⁵ [...] (p. 08).

[...] é preciso compreender que a matéria em exame obriga a todas as escolas da educação básica, públicas e privadas (p. 09).

O trecho acima chama a atenção para um cartaz que deverá ser afixado nas escolas e a abrangência ou alcance do substitutivo em questão. Desse modo, antes de prosseguir com a leitura do relatório, podemos adiantar o texto legislativo propriamente dito, a fim de considerar o que, exatamente, se pretende alterar na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) - Lei N° 9.394/96, com esse PL da “Escola sem Partido”.

Nesse momento, a aparente complexidade com que se aproximava o texto, com a ressalva posta pelo relator, dilui-se em um antagonismo simples, onde se identifica o protagonista da lei e o seu antagonista. Este, o professor, não definido em sua categoria, mas como “alguns”, o que permite antever que no interior de uma mesma instituição escolar, o PL não se destina a todos, mas pretende disciplinar alguns desses profissionais.

Assim, no artigo primeiro, o PL em questão apresenta o seguinte texto:

Art. 1º Esta lei disciplina o equilíbrio que deve ser buscado entre a liberdade de ensinar e a liberdade de aprender, no âmbito da educação básica, em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados do País (p. 12).

Trata-se de disciplinar o “equilíbrio” da liberdade de ensinar e de aprender. Como esta liberdade é

princípio observado na LDB/96, inciso II do artigo terceiro, o que chama a atenção é o fato da pretensão do PL em disciplinar o equilíbrio desse princípio. O artigo primeiro do PL, desse modo, parece-nos vago, deixando a critério do operador do direito e do Estado determinar o que seja o tal do equilíbrio.

No artigo segundo, temos o texto abaixo:

Art. 2º O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero (p. 12).

Esse artigo inicia-se com um termo que ultrapassa a instituição escolar e atinge a ação de todo o poder público, entendido aqui como o Estado. Entra em uma temática muito cara ao movimento conservador e parte das confissões religiosas, que o MESP agregou, por assim dizer, ao seu escopo reivindicatório, o que lhe permitiu não apenas se adequar à pauta política desse conservadorismo, mas ser uma de suas formas de expressão.

Todavia, a natureza de sua redação está contida no artigo quinto da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que diz respeito aos direitos fundamentais,

Esse artigo inicia-se com um termo que ultrapassa a instituição escolar e atinge a ação de todo o poder público, entendido aqui como o Estado. Entra em uma temática muito cara ao movimento conservador e parte das confissões religiosas, que o MESP agregou, por assim dizer, ao seu escopo reivindicatório, o que lhe permitiu não apenas se adequar à pauta política desse conservadorismo, mas ser uma de suas formas de expressão.

todos eles em boa medida concebidos segundo princípios liberais, muito caros não apenas a uma determinada corrente de pensamento político liberal, mas também à democracia, mesmo que em sua forma burguesa.

Entretanto, dois aspectos devem ser salientados: o primeiro diz respeito ao potencial de intervenção desse artigo sobre ações de saúde pública, por exemplo, a ser promovida pelo Estado e no qual a escola é uma importante instituição para transmissão do

conhecimento e cuidados, que é de interesse público; o segundo, e, nos termos deste trabalho, o mais significativo, a concepção de “ideologia de gênero” é objetivamente referida como elemento a ser restringido pelo Estado.

O artigo terceiro do PL pretende estabelecer termos de conduta para o professor:

Art. 3º No exercício de suas funções, o professor: I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; II - não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria; V - respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções; VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula (p. 12 e 13).

O inciso V tem uma particularidade institucional, já que deve ser aplicado mais apropriadamente à escola do que ao professor. De qualquer forma, sua inclusão indica o setor da sociedade que pretende ver seus interesses contemplados no PL, já que é plausível a hipótese de que o ensino religioso não seja um interesse universal e, ainda, há uma parcela da sociedade que prefere que a formação religiosa seja uma ação exclusiva da família.

Assim sendo, o inciso V caracteriza mais um entre muitos paradoxos observados no PL, a saber, contemplar um aspecto de formação privada em uma instituição pública, ao mesmo tempo que pretender tornar princípio a precedência de valores morais da família sobre a educação escolar.

O inciso III retoma o combate político-ideológico do MESP, ainda que de forma anacrônica. O PL pretende tornar proibitiva a propaganda político-

-partidário em sala de aula. Mesmo que de forma não específica, e veremos o porquê logo adiante, o inciso deve permitir uma restrição ou mesmo o combate ao “comunismo” (ou o que quer que isso represente em nossos dias).

Os incisos I, II e IV parecem ser apenas uma compilação de princípios já contemplados na LDB/96, artigo terceiro, incisos II, III, IV, X e XII, mas entra em choque com o inciso XI, que prevê a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Esse inciso dá sentido à concepção de educadora da instituição escolar, junto com o artigo X, e não apenas como local de ensino dos conteúdos.

Finalmente, o inciso VI tem uma redação vaga, permitindo um enorme espectro de interpretação subjetiva do aluno. Na prática, se a mesma lei diz que o professor deve ser plural e não partidário ideológico, por um lado, como exercer o pluralismo no interior da sala de aula, com alunos de diferentes concepções, sem fazer com que determinado aluno se “sinta” constrangido pela interferência de outro (“estudantes ou terceiros”), e como evitar que esse mesmo aluno reclame da conduta do professor?

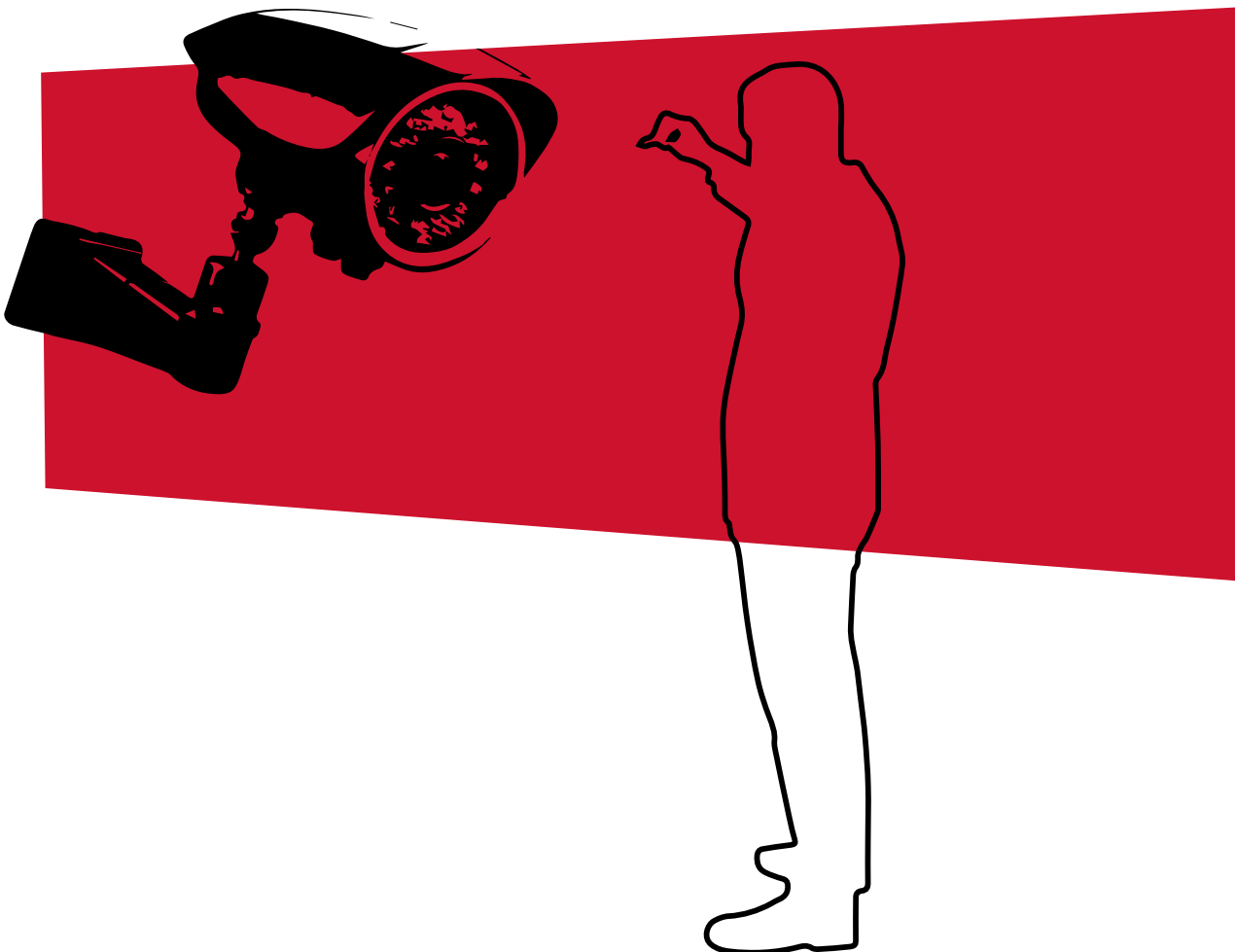
O artigo quarto segue com os seguintes dizeres:

Art. 4º Para o fim do disposto no *caput* do art. 2º, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 21 centímetros de altura por 29,7 centímetros de largura (padrão A4), e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas (p. 13).

A adequada compreensão dos objetivos pretendidos com o artigo quarto está disposto no texto da própria relatoria:

Reconhecemos que a simples afixação dos cartazes já terá o condão de tolher muitos abusos em sala de aula, além do efeito de conscientização dos alunos, sem a necessidade de judicializar questões que muitas vezes poderão ser resolvidas no âmbito escolar (p. 09).

As ressalvas da relatoria, acerca de especificar claramente as ações sob domínio do PL, foram analisadas logo no início deste trabalho e aparecem aqui sob uma outra perspectiva, a saber, parte-se do pres-



suposto que a primazia sobre o discurso se converta em hegemonia no embate político. Com efeito, permanecendo o MESP fora do enquadramento da lei, sua ação também fica e sua ação consiste, sobretudo, em manter o discurso contra as formas de ideologias político-partidárias que o próprio movimento define como tal.

Uma vez colocada a obrigatoriedade da afixação dos cartazes, todo o entendimento sobre o que ele representa tende a ser imposto pelo MESP. Com a ajuda do Estado, então, cria-se um ambiente político de constrangimento à própria pluralidade de ideias e debates.

Parece-nos que é esse mesmo “condão” que o relator pretende ver atendido no artigo quinto, sem o qual, como já foi observado, dados os limites do risco de “judicialização” de todas as condutas e a vigência de legislação que trata sobre o assunto, torna-se sem efeito:

Art. 5º O disposto nesta lei aplica-se, no que couber: I - às políticas e planos educacionais; II - aos conteúdos curriculares; III - aos projetos pedagógicos das escolas; IV - aos materiais didáticos e paradidáticos; V - às avaliações para o ingresso no ensino superior; VI - às provas de concurso para ingresso na carreira docente; VII - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal (p. 13).

O novo substitutivo amplia a aplicação da lei. A versão anterior do texto dizia que, se aprovada, a lei seria aplicada no que se refere aos incisos de IV a VII. Agora, as regras serão aplicadas também às políticas e planos educacionais; aos conteúdos curriculares; e aos projetos pedagógicos das escolas. Além disso, a todos os materiais didáticos e paradidáticos, e não só aos livros.

De todos os artigos propostos no PL em questão, parece-nos que o mais declarativo aparece sob a forma de um “cavalo de Troia”, posto que pretende incluir a redação de um novo inciso ao artigo terceiro da LDB/96. Em perspectiva, constitui uma contradição em termos, com os incisos anteriores. Diz o artigo sexto do PL:

Art. 6º O art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar acrescido do

seguinte inciso XIV e do novel parágrafo único:

Art. 3º [...] XIV - respeito às crenças religiosas e às convicções morais, filosóficas e políticas dos alunos, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Parágrafo único: A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’ (p. 13 e 14).

Nesse inciso aparece novamente a ideia de precedência da ordem familiar sobre a educação escolar no que se refere às questões de moral, sexo e convicção religiosa. Além disso, de forma direta e objetiva, procura tornar proibido o debate sobre questões de gênero. Entendemos que é proibitivo, uma vez que faz menção específica a não utilização do termo.

Parece-nos, entretanto, que o inciso XIV é tão restritivo à prática da educação (tal como formulada no artigo terceiro da LDB/96), que se torna contraditório, não apenas ao espírito da lei, mas em relação à sua adequada inserção, que seria sob a forma de alteração do inciso III do mesmo artigo terceiro da LDB/96. Esses dois aspectos nos chamaram a atenção.

A nota técnica do Ministério Público Federal (MPF) nº 01/2016 PFDC, ao analisar a proposta do PL, observa alguns aspectos importantes. Diz a nota:

O projeto subverte a atual ordem constitucional por inúmeras razões: confunde a educação escolar com aquela fornecida pelos pais e, com isso, os espaços público e privado; impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III); nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem (art. 206, II); e contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares.

Dessa nota apreende-se dois aspectos muito relevantes para a compreensão do MESP e os objetivos não escritos, mas subjacentes à letra do PL, a saber: a confusão entre o espaço público e o espaço privado ou, em outros termos, se por espaço público entendermos o espaço de ação do Estado e sua máquina

coercitiva e se por espaço privado entendermos o espaço de ação do particular. Utilizando o Estado para se impor ao resto do conjunto da sociedade, o PL pode ser visto como uma tentativa de tornar universal a vontade particular e sendo, ela mesma, imune ao seu efeito.

O segundo aspecto apontado pela nota diz respeito à restrição a determinados conjuntos de valores que, na prática, impediriam o pluralismo de ideias, concepção na qual se apoia para fazer as exigências na forma da Lei.

O percurso de análise do documento, até o momento, lança-nos sobre uma série de ambiguidades, contradições e até antagonismos. De fato, se o PL, na esteira do MESP, manifesta preocupação com certa “doutrinação” por parte dos professores (cuja conduta é o objeto do projeto), ele se constitui, nesse sentido, em uma iniciativa desnecessária, tendo em vista que a CF/88 e a LDB/96 garantem o respeito ao pluralismo de ideias e valores, ao incorporá-lo como princípio do processo educacional. Mas, mesmo assim, o PL se contrapõe a esse princípio ao tomar a iniciativa legislativa, com base na qual pretende sua legalidade.

Além disso, o relatório se esforça em ressaltar o caráter cogente da Lei e, diante disso, procura medir os limites e os termos para a ação do Estado, a fim de preservar, ao mesmo tempo, tanto a legitimidade do MESP, por um lado, quanto a garantia de legalidade da coerção sobre a conduta imprópria do professor, por outro.

Quer dizer, o PL pretende constranger uma disputa na qual o MESP é uma das partes, sem, contudo, incluí-lo no plano da legalidade ou deslegitimá-lo. Por fim, o PL se constitui uma clara contradição entre a dimensão da ação pública e da ação privada, entre a vontade geral e a vontade particular, observados na “confusão” entre os espaços públicos e privados.

No sentido dessas ambiguidades e contradições, cabe perguntar se o MESP e o PL em questão formam um conjunto coerente e orientado a um sentido ou se é mais uma expressão da maré montante de um conjunto mais geral de eventos. Se assim for, a correta compreensão do significado do PL ultrapassa a letra escrita do texto e deve ser buscada nos sentidos subjacentes às estruturas sociais e na conjuntura que o tornou possível.

De início, devemos observar que o MESP pressupõe que existem dois tipos de escola: “com” e “sem” partido e seus defensores fazem parecer que quem é contrário ao movimento compactua com a dominação das escolas por partidos políticos. A aparente origem apartidária do MESP, entretanto, já foi constatada falsa de acordo com Espinosa e Queiroz (2017), que, em artigo, analisaram as conexões de seus membros com grupos políticos e com os próprios propositores dos projetos: “Coincidências que nos permitem afirmar a conexão entre eles” (pág. 58); a mais visível é que todos os parlamentares apoiadores do MESP são os mesmos que defenderam o afastamento da presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

Prevaleceu, entretanto, e com o esforço da própria relatoria do PL, a percepção de que o MESP é um movimento social e, nesse sentido, exerce uma legítima pressão contra o sistema, isto é, contra as instituições do Estado, porque é visto como representante das aspirações da sociedade civil. Trata-se, entretanto, de um setor da sociedade civil e não de toda ela. Seu discurso, portanto, deveria ser considerado um

O percurso de análise do documento, até o momento, lança-nos sobre uma série de ambiguidades, contradições e até antagonismos. De fato, se o PL, na esteira do MESP, manifesta preocupação com certa “doutrinação” por parte dos professores (cuja conduta é o objeto do projeto), ele se constitui, nesse sentido, em uma iniciativa desnecessária, tendo em vista que a CF/88 e a LDB/96 garantem o respeito ao pluralismo de ideias e valores, ao incorporá-lo como princípio do processo educacional. Mas, mesmo assim, o PL se contrapõe a esse princípio ao tomar a iniciativa legislativa, com base na qual pretende sua legalidade.

entre tantos outros que merecem ser ouvidos e que disputa com eles a hegemonia sobre uma visão de mundo e sociedade. No entanto, o MESP disputa a hegemonia de seu discurso em articulação, tanto com setores econômicos liberais (o Instituto Millennium, por exemplo) quanto com o poder do Estado, via parlamentares e seus partidos.

Considerando tanto a natureza política do MESP quanto a disputa hegemônica que ele trava no seio da

sociedade civil, entendemos que as ambiguidades e contradições, derivadas do texto do PL e de seu último relatório, não podem ser tomadas como acidentais, ainda que pese a consciência ou não dos seus propositores acerca desse fato.

Com efeito, trata-se de uma ação necessária, sem a qual movimentos de caráter conservador como o MESP não seriam possíveis, porque não se trata de superar tais contradições, mas de perenizar o antagonismo da luta de classes por meio do antagonismo entre a sociedade política, de um lado, e a sociedade civil, de outro.

Nesse sentido, o MESP, assim como o movimento da luta política da qual é uma das expressões, deve ser entendido dentro da chave interpretativa do que Gramsci (1999) sugeriu como sendo uma teoria do estado ampliado, isto é, a articulação dos aparelhos de repressão da sociedade política com a expressão hegemônica da sociedade civil.

Como já foi observado no início deste trabalho, o MESP é expressão de um movimento político conservador, ainda que sob determinados aspectos possa ser considerado reacionário, que vai adquirir força a partir das manifestações de junho de 2013. Consideramos que o movimento organizado de massa, nesse

De qualquer forma, como afirma Gramsci (2007), a luta de classes se realiza, inicialmente, entre os “aparelhos privados” de hegemonia. E após as eleições de 2014, a disputa “ético-política” assume nova dimensão até, finalmente, atingir a derrubada do poder e sua consequente apropriação.

momento, foi capaz de promover a inflexão sobre a disputa hegemônica no interior da sociedade civil, em favor desse grupo social.

Nesse sentido, o MESP, assim como os veículos de comunicação de massa, outros movimentos alinhados e certos partidos políticos, e até setores importantes do Estado agindo à margem dos mecanismos estritamente legais, constitui-se no que podemos chamar de “aparelhos privados” de hegemonia. Há, nesse momento, um claro reposicionamento da classe média pequena burguesa, que passa a disputar com as organizações progressistas a hegemonia do conteúdo

ético do Estado. Entretanto, a massa da população não manifesta sua imediata adesão, sua orientação ainda é dada pela liderança política lulista.

Devemos fazer uma pequena ressalva neste ponto. Diferente do pensador italiano, apesar de usarmos a categoria de sociedade civil e hegemonia, não esperamos encontrar nos fenômenos políticos que se seguem a 2013 algo como um consenso, senão uma adesão, em certo sentido imposta pelos “aparelhos privados” de hegemonia. Isso, a nosso ver, justifica-se diante da assimetria dos recursos com que o conjunto ideológico de cada agrupamento social em disputa tinha à disposição, de modo a criar uma dinâmica distinta daquela conhecida por Gramsci.

Trata-se de uma particularidade histórica que deve ser reconhecida, assim como devemos ponderar que a reflexão aqui proposta não tem intenção de transformar as categorias gramscianas em categorias para explicação e análise de dados empíricos. O documento, objeto desta pesquisa, foi analisado e o recurso ao pensador italiano deve ser restrito à interpretação da conjuntura política que, em nosso ponto de vista, permite compreender as contradições e ambiguidades encontradas acima.

De qualquer forma, como afirma Gramsci (2007), a luta de classes se realiza, inicialmente, entre os “aparelhos privados” de hegemonia. E após as eleições de 2014, a disputa “ético-política” assume nova dimensão até, finalmente, atingir a derrubada do poder e sua consequente apropriação.

Há de se destacar dois elementos nesse momento: o primeiro é a renúncia dos aparelhos de coerção, sobretudo do poder central, em agir sobre o movimento que ocorria e ameaçava a tomada de poder; o segundo consiste no fato que parte significativa desse aparelho, sobretudo o poder judiciário, já estava cooptado a agir contra a representação política progressista ou de esquerda, até então no poder, com destaque para os membros do ministério público, polícia federal e os próprios magistrados.

Entretanto, na tentativa de compreender esse fenômeno do qual o MESP é expressão, o aspecto mais significativo desse processo é que a luta travada pela hegemonia na sociedade civil continua a impulsionar o mesmo movimento, mesmo depois da tomada do poder. Esse talvez seja o elemento mais importante

que Gramsci fornece para a interpretação da experiência política recente:

Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (essa é uma das condições principais para a tomada do poder); depois, quando exerce o poder, e mesmo que o conserve firmemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também dirigente” (Gramsci *apud* Coutinho, 1994, p. 59).

Por certo, o entendimento gramsciano de um Estado ampliado constituído pela sociedade civil mais sociedade política, como o próprio nomeia, permite, em nossa opinião, ver a distinção entre um espaço de legitimação e um espaço de legalidade, um espaço para o discurso ideológico e um espaço para a coerção. Assim, o que Gramsci parece sugerir é que a tomada e a manutenção do poder do Estado pressupõem um espaço para ação política fora dos limites do aparelho estatal propriamente.

Portanto, a ação estatal pode ser dirigida pelo grupo hegemônico. Esse momento, entretanto, não apaga nem conclui a disputa travada no seio da sociedade civil, posto que é o conjunto ideológico do grupo dirigente que vai legitimar a sua ação. Naturalmente, não significa que isso seja suficiente para a reprodução do poder dominante, uma vez que o processo revolucionário ainda será consequência da contradição antagônica entre as relações de produção e as forças produtivas, manifesta nas lutas de classes.

Mas, seguramente, a atual conjuntura política não indica um processo revolucionário. Nesse sentido, a disputa política no campo da sociedade civil parece exercer um papel decisivo na formação desse momento histórico. Primeiro, como um importante elemento para a tomada de poder. Segundo, e o mais importante, seria o de trazer para fora dos limites dos aparelhos estatais o espaço para o controle dos grupos sociais opositores ou, como diria Agamben, “[...] terra de ninguém, entre o direito público e o fato político e entre a ordem jurídica e a vida” (2004, p. 12).

Retomando Gramsci: a concepção de um Estado ampliado pressupõe a articulação entre a sociedade civil e a sociedade política. Na condição de aparelho repressivo, este deve agir segundo a ordem da legalidade, sem a qual qualquer um poderá sofrer os seus

efeitos. Mas o grupo dirigente, vencedor da disputa hegemônica, não está submetido a essa “necessidade”. Assim, para manter o poder e controlar qualquer agrupamento opositor, ele deve manter a hegemonia para continuar a determinar, influenciar ou dirigir as ações do Estado.

Vejam um exemplo: o caso da condenação do ex-presidente Lula por “ato de ofício indeterminado”. O conceito, a rigor, não existe no ordenamento jurídico e é tão vago e amplo que requer muita boa vontade para a sua aceitação. Assim, qualquer pessoa poderia ser condenada por corrupção passiva, uma vez que um dia, qualquer dia, retribuísse um favor concedido a alguém no passado. É uma jurisprudência digna de “O Poderoso Chefão”⁶.

Relativamente ao fenômeno tratado neste trabalho, o MESP, e sua concepção na ordem legislativa, a nosso ver, o que se espera é o mesmo efeito ou algo similar. Uma vez que se detém a hegemonia de um discurso ideológico que permite combater a oposição, esse mesmo discurso tende a ser legitimador da ação coercitiva dos aparelhos de Estado.

Retomando Gramsci: a concepção de um Estado ampliado pressupõe a articulação entre a sociedade civil e a sociedade política. Na condição de aparelho repressivo, este deve agir segundo a ordem da legalidade, sem a qual qualquer um poderá sofrer os seus efeitos. Mas o grupo dirigente, vencedor da disputa hegemônica, não está submetido a essa “necessidade”.

Neste momento, retomamos a observação do relator acerca do PL, a saber: deve ter o “condão” para inibir os “abusos”. Esse “condão” agora aparece sob a forma de pressão do discurso hegemônico legitimador. Os alunos ou os pais estarão motivados a fazer a denúncia diante do quadro afixado na porta da sala de aula, convictos de sua ação pela repercussão diuturna que o tema recebe nas mais diversas formas de mídia.

Por sua vez, o operador dos aparelhos de coerção estará convicto em condenar o “mal profissional” contra a “falta de respeito” à diversidade de pensamento e convicções dos alunos, seus pais ou responsáveis, com base em uma lei que contradiz outra que

garante a diversidade. Pior que isso, entretanto, está no fato de que os próprios projetos e políticas educacionais adquirem, com a PL, a possibilidade de criminalização, mesmo que o PL não tipifique o crime.

Reforçamos: o PL é menos importante para o adequado ordenamento jurídico do qual pretende fazer parte do que a expressão ideológica velada na forma da lei que ela mesma despreza, posto que a ação do Estado deve estar motivada pelo discurso de legitimação, isto é, à margem do próprio Estado e da observância do direito. Trata-se de levar toda oposição ao seu pensamento (dirigente) para o espaço político, tratando-a, contudo, com as armas do Estado.

Observamos que o atual dirigente hegemônico põe em prática a disputa política através do que poderíamos chamar de superideologização da vida. Efetivamente, toda e qualquer dimensão da vida social e cultural deve ser reduzida à ideologia proposta pelo grupo dirigente. Assim como deve ser posta da forma mais simples possível, de forma mecanicamente dualista, no sentido de eles contra nós, branco e preto, sim e não. De onde vem a importância em se compreender a ideologia do MESP.

Um elemento está no próprio nome: escola sem partido, o que sabemos não ser possível, haja vista o necessário posicionamento político que o sujeito toma quando vive em uma sociedade. Outro termo importante no seu conjunto ideológico é o de “neutralidade”. O termo não consta explicitamente no projeto de lei analisado, mas se constitui um “princípio” do MESP: a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”.

Sabe-se, entretanto, que o professor, no processo educativo, não está separado de suas experiências de vida, como nenhum outro profissional. Isso não significa, contudo, que ele vá “doutrinar” seus alunos e obrigá-los a pensar como ele, mas significa que ele “deve ser honesto a ponto de reconhecer que o ato educativo não é neutro, não apenas porque advém de um ser humano que possui uma determinada formação social” (LIQUER, 2017, p. 68), mas fundamentalmente porque “educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 38).

Observemos que nenhum dos dois elementos escapa ao próprio MESP, isto é, é um movimento político com afinidades partidárias e não busca uma

educação neutra, simplesmente porque isso não é possível e mal pode ser definido. Entretanto, uma vez participando do discurso hegemônico, ele tem o “condão” de pautar o debate, estabelecer como fato dado a neutralidade e a escola sem partido, de modo que ao argumento em contrário, chega-se à conclusão simplista de que se defende uma escola partidariada e não neutra, ideologizada.

Atentamos, mais uma vez, que o que está em questão não é a realidade, seja qual for a sua dimensão (social, cultural etc.), mas é a própria ideologia, no sentido mesmo de “falsa consciência”, posto que não é consciência da experiência do real que adquire uma legalidade ontológica própria e toda a discussão deve girar em torno dela, da ideologia. Nesses termos, a razão sai, de início, derrotada.

Vejamos um exemplo dessa ação ideológica: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC) destacam que a educação para a cidadania é construída a partir da participação social e política. A constituição é clara ao estabelecer como um dos objetivos o preparo para o exercício da cidadania. Amparados por este objetivo, 78% dos professores brasileiros responderam, em uma pesquisa encomendada pela revista *Veja* ao Instituto CNT/Sensus em 2008, que a principal função da escola é “formar cidadãos”.

O MESP deturpou o sentido da resposta e considerou a pesquisa como prova da “doutrinação política e ideológica” em sala de aula, o que equivale a dizer que o professor “faz a cabeça” dos alunos com ideias de esquerda. Quando, ao contrário do que querem fazer parecer, o modelo educacional é burguês. Partindo desse pressuposto, as matérias ensinadas nas escolas não podem ser instrumento de conformação por parte de alunos e professores.

Não menos significativo é quando voltamos ao PL e verificamos a preocupação do relator com a liberdade de aprender do aluno. Educar deve ser, fundamentalmente, um ato livre, um processo formativo que se desenvolve a partir da liberdade de discussão sobre os diversos temas que constituem a realidade social. O que está em questão é a formação da personalidade de crianças, adolescentes e jovens, o que vai se refletir no modelo de sociedade que queremos no futuro. O PL coloca esta liberdade em risco e o cartaz com os “deveres” do professor é, na verdade, uma

proibição descrita de maneira a manipular a concepção de direitos dos alunos.

Para concluir, entende-se que o PL 7.180/2014 é uma expressão legislativa do MESP que, por sua vez, é umas das primeiras formas de expressão de um movimento político que, desde 2013, estabeleceu um novo grupo dirigente hegemônico no seio da sociedade civil. Nos seus termos, o PL é um meio de pressão desse grupo social em reproduzir o poder do Estado e manter sua oposição à margem. Para tanto, ele impõe uma estratégia de superideologização da vida, estabelecendo os parâmetros do debate no plano puramente ideológico e reducionista.

Nesse sentido, menos que a Lei em si, o que está em jogo é o avanço que ela pode permitir sobre as políticas educacionais e a atividade profissional do professor, ao estender para esse setor da vida social “a terra de ninguém”, onde o direito público e a ordem jurídica ceda espaço para a simples disputa de poder político, a ser realizado de forma assimétrica, uma vez que esse grupo social dirigente, hoje hegemônico, incorporou a sociedade política ao espaço da legitimação e o espaço público ao espaço privado. **US**

notas

1. Grifos nossos.
2. Grifos nossos.
3. Grifos nossos.
4. Grifos nossos.
5. Grifos nossos.
6. O exemplo em questão pode ser acompanhado na reportagem do jornal Nexo: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/04/18/O-que-é-ato-de-oficio-indeterminado-usado-em-acusacoes-de-corrupcao>.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Trad. Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 7.180/2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa). Disponível em: <<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>. Acesso em: 30 nov. 2018. Texto original.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 30 nov. 2018. Texto original.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 1.859/2015**. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Disponível em: <<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1302894>>. Acesso em: 30 nov. 2018. Texto original.

referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 5.487/2016**. Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes. Disponível em: <<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2087086>>. Acesso em: 30 nov. 2018. Texto original.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 8.933/2017**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais. Disponível em: <<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2158370>>. Acesso em: 30 nov. 2018. Texto original.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 9.957/2018**. Acrescenta artigo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para coibir a doutrinação na escola. Disponível em: <<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2170886>>. Acesso em: 30 nov. 2018. Texto original.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 10.577/2018**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil. Disponível em: <<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2181575>>. Acesso em: 30 nov. 2018. Texto original.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 10.659/2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas. Disponível em: <<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2182388>>. Acesso em: 30 nov. 2018. Texto original.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A dualidade de poderes e outros ensaios**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ESPINOSA, Betty R Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. **Breve análise sobre a rede do Escola sem Partido**. In: Escola “sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.

Gaudêncio Frigotto (Org.). Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 3 - 2º ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LIQUER, Isabella Ribeiro. **Educação e cidadania: Reflexões sobre a (in)constitucionalidade do projeto de lei brasileiro ‘Escola sem Partido’**. 2017. 100f. Dissertação (mestrado em Direito - Ciências Jurídico-Políticas) - Faculdade de Direito da Universidade do Porto/Portugal. 2017.

referências



Rafael Balbuena é jornalista e chargista, com trabalhos especialmente ligados à imprensa sindical e alternativa. Ele parece um disco riscado repetindo que não há como mudar o mundo sem disputar as narrativas que o constroem (normalmente definidas e monopolizadas, coincidentemente, pela grande imprensa).



Eblin Farage

Enfrentando desafios com “o pessimismo da razão e o otimismo da vontade”

*Entrevista realizada por Erlando Rêses
e Caiuá Cardoso Al-Alam
Fotos: Caiuá Cardoso Al-Alam*

A professora Eblin Farage concedeu entrevista aos diretores do ANDES-SN, Erlando da Silva Rêses e Caiuá Cardoso Al-Alam, na condição de ex-presidente do Sindicato Nacional. Eblin assumiu a presidência entre 2016-2018 e nos apresentou um pouco sobre sua história de vida, o início de sua militância na igreja católica e na Favela da Maré até a chegada ao ANDES-SN. Ela também apontou aspectos como a valorização da história e memória do sindicato e movimento docente, os desafios de sua gestão e da conjuntura política e econômica do período, que envolveu o *impeachment* de Dilma Rousseff, discussão e aprovação de contrarreformas, aprovação da EC-95 e resistência e luta dos movimentos sociais, estudantil e sindical, inclusive no enfrentamento ao governo de ultradireita que assumiu o país.

Universidade e Sociedade: Vamos iniciar, professora, perguntando sobre sua história de vida: sua origem de classe, moradia, seu pai, sua mãe, sua vida escolar... Pode nos contar um pouco, brevemente?

Eblin Farage: Nasci no Rio de Janeiro e fui muito pequena pro interior do estado, na divisa com Minas Gerais. Sou filha de um libanês que veio para o Brasil muito novo e minha mãe é brasileira, filha de italianos. Fui morar na roça, na roça mesmo. Morei numa fazenda até os 11 anos de idade. E depois, mudei pra Minas Gerais, onde fiquei até os 17 anos. Então a minha referência de infância é do interior de Minas. Estudei em escola pública nesse interior e só quando cresci um pouco, quando fui cursar a antiga quinta série, é que fui estudar numa escola religiosa, na cidade de Além Paraíba, em Minas Gerais. Eu

atravessava a divisa dos estados pra estudar todos os dias. Então, eu estudei da quinta até a antiga oitava série numa escola religiosa. Isso, de alguma maneira, teve uma marca importante na minha vida, porque, numa cidade pequena, a Igreja tem muito poder. Isso marcou minha vida, de alguma maneira. E foi nessa escola que eu comecei a ter contato de uma forma diferenciada com a questão da pobreza, porque eu a via quando morava na roça, mas numa outra perspectiva, não era a mesma que a gente vê na cidade. Enfim, depois eu mudei pra uma outra escola também particular, onde eu fiz o Ensino Médio e o meu pai morreu quando eu tinha 12 anos. E isso foi uma marca importante na minha vida, porque o meu pai era muito machista, minha família é uma família muito conservadora por conta da origem do meu pai, por ele ser um libanês muito tradicional, minha família

era toda centrada na figura dele. Então, quando o meu pai morreu, a minha família deu uma desestruturada completa. Ele era de fato o centro da minha casa. Na minha casa ninguém trabalhava, minha mãe não trabalhava, então tudo era em função do meu pai mesmo. E isso acabou sendo um marco na minha vida, porque desde muito cedo eu tive que dar conta da minha família. Eu era a filha mais nova, mas tinha que moralmente dar conta da minha família, mesmo sem trabalhar. Porque meus irmãos ficaram perdidos, batendo cabeça, e eu tinha que meio que ajudar a minha mãe a centrar, a falar “não, vamos fazer isso; vamos fazer aquilo”. Então, com 12 anos eu comecei a organizar as finanças da minha casa, o que meu pai tinha deixado de herança. E a partir daí, eu fui meio que organizando a vida da minha família. Com 14 anos, como eu tinha ligação com a Igreja por conta da tradição da família, da escola que eu tinha estudado e da Igreja que frequentava, eu conheci um grupo de jovens e esse foi outro marco muito importante na minha vida. Com 14 anos, eu comecei a participar de um grupo de jovens da Pastoral da Juventude ligado à Teologia da Libertação.

“Então, com 12 anos eu comecei a organizar as finanças da minha casa, o que meu pai tinha deixado de herança. E a partir daí, eu fui meio que organizando a vida da minha família. Com 14 anos, como eu tinha ligação com a Igreja por conta da tradição da família, da escola que eu tinha estudado e da Igreja que frequentava, eu conheci um grupo de jovens e esse foi outro marco muito importante na minha vida. Com 14 anos, eu comecei a participar de um grupo de jovens da Pastoral da Juventude ligado à Teologia da Libertação.

US: É aí que inicia sua militância?

EF: Aí que inicia minha militância. Então com 14 anos, depois da morte do meu pai, eu estava muito sem sentido na vida e o pessoal da Pastoral da Juventude começou a me mostrar o mundo por uma outra perspectiva, em uma perspectiva crítica. Então, esse eu acho que foi o segundo grande marco na minha vida e aí todas as outras coisas na minha vida têm consequências dessa minha origem, de militância

na Igreja, na Teologia da Libertação. Eu escolhi minha profissão por causa da militância na Igreja, eu fui embora pro Rio por causa da minha militância na Igreja e passei a militar em movimento social por causa da Igreja.

US: E assim, já que você entrou na questão da militância, depois da Igreja, você falou de movimentos sociais, conte um pouquinho até chegar no sindicato.

EF: Então, eu militei na Pastoral da Juventude mais de 10 anos da minha vida e aí eu fui pro Rio de Janeiro pra poder fazer universidade. Na universidade, eu comecei a ter acesso a outros movimentos, então foi quando eu comecei a me aproximar do PT, na época era um outro PT.

US: Chegou a se filiar?

EF: Não. Nunca me filiei a nenhum partido, mas eu fui muito próxima. Militei no núcleo do PT na minha universidade quando eu era estudante.

US: Da UFF... Um núcleo universitário?

EF: Era um núcleo universitário. Estudantes universitários do PT. Então eu militei na Igreja, entrei na universidade e aí me aproximei do movimento estudantil do Serviço Social. Eu escolhi fazer Serviço Social por conta da minha trajetória na Igreja. Na universidade, minha trajetória também foi marcada por organização dos trabalhadores, porque escolhi fazer estágio no movimento sindical. Fiz opções na minha vida profissional que me levassem ao encontro da organização dos trabalhadores. Então como estagiária, eu fiquei três anos num sindicato e, depois que eu me formei, ainda fiquei mais dois anos como profissional, na assessoria de formação sindical. Depois de cinco anos nesse sindicato, eu já estava formada e, óbvio, já tinha uma outra compreensão da luta de classes e estava muito insatisfeita com os rumos políticos do sindicato. Eu trabalhava com formação e eles queriam que toda formação do sindicato fosse uma formação ligada ao Fundo de Amparo ao Trabalhador, a qualificação profissional. Então eu não conseguia mais fazer formação política e aí aquilo foi me desiludindo, porque eu ficava organizando fila de trabalhador, pra ficar qualificando trabalhador pra continuar desempregado. E eram muitos cursos. Foi

aquela época, final dos anos 90 até o começo dos anos 2000, em que o Fundo de Amparo ao Trabalhador qualificou milhares de pessoas no Brasil. Daí, pedi demissão porque eu queria algo que tivesse mais o pé no chão e fui fazer uma seleção pra assistente social na favela da Maré. Neste momento, eu começo uma outra trajetória na minha vida.

US: É aí que entra a Maré?

EF: Aí que entra a Maré. Eu soube por uma amiga psicóloga que fazia estágio na Maré, que sabia que eu estava insatisfeita. O único contato que eu tinha tido com favela e comunidades era em Além Paraíba, por conta do colégio, da Igreja, numa outra pegada, numa outra perspectiva. Então, eu comecei minha relação com a Maré. Esse é um outro grande marco na minha vida e marca de uma outra maneira também minha trajetória política.

US: Primeiro emprego?

EF: Este foi meu segundo emprego. Meu segundo emprego depois de formada, né? Porque eu, antes de me formar, pra eu entrar na faculdade, pra me manter em Niterói, tinha que trabalhar e trabalhei como recepcionista de uma imobiliária. Foi meu primeiro emprego, minha primeira assinatura de carteira. E aí começa a minha trajetória na Maré, onde passei mais de 13 anos, de forma muito intensa. A Maré marca minha vida em vários sentidos, marca a minha vida política, marca as minhas opções, marca a minha vida profissional. Ah, é isso que eu quero fazer da minha vida profissional: quero trabalhar como assistente social de favela, na perspectiva da formação e organização política. Então eu trabalhava muito com formação de moradores, dos sujeitos, mas também com a organização das famílias, um trabalho de formação e organização durante muitos anos. Lá eu fiz uma trajetória, fui assistente social, coordenadora de projetos, gestora de instituição não governamental, militante da questão urbana...

US: A contratação foi via uma ONG?

EF: Via uma ONG, uma organização não governamental. A mesma ONG que a Marielle Franco fez o pré-vestibular popular. E depois, lá dentro, eu ajudei a fundar uma outra ONG, que foi a que eu fiquei até quando passei no concurso para a UFF. A Maré

marca a minha vida pelo seguinte: a gente, que tava dentro da favela, tinha uma insatisfação muito grande da forma como a universidade trata a favela. Os discursos sobre a favela eram muito homogêneos e muito estereotipados e a academia ajudou muito a reforçar os estigmas e estereótipos da favela, muito. A gente que tava lá dentro tinha muito incômodo, os textos eram estereotipados, falavam da favela como se ela fosse uma coisa só, fosse uma massa, entendeu? E a gente começou a fazer um trabalho que tinha relação com a origem da instituição, que era possibilitar estudantes pobres a entrarem na universidade pública. Esse era o foco do trabalho desde a primeira instituição que eu trabalhei. E a gente começou a ver que não bastava só entrar na graduação, que era necessário mais do que a graduação. Então formei um núcleo de pesquisa. O núcleo que hoje eu coordeno na universidade foi formado dentro da favela, antes

“ E aí começa a minha trajetória na Maré, onde passei mais de 13 anos, de forma muito intensa. A Maré marca minha vida em vários sentidos, marca a minha vida política, marca as minhas opções, marca a minha vida profissional. Ah, é isso que eu quero fazer da minha vida profissional: quero trabalhar como assistente social de favela, na perspectiva da formação e organização política. Então eu trabalhava muito com formação de moradores, dos sujeitos, mas também com a organização das famílias, um trabalho de formação e organização durante muitos anos.

de eu ser professora: o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares. Dentro da Maré, pra agregar quem tinha chegado à universidade e que queria continuar estudando. Então eram moradores ou ex-moradores da Maré ou de outras favelas que passaram a se reunir pra pensar sobre a sua realidade, também teoricamente. Nessa trajetória foi que decidi fazer mestrado, porque eu não era nem mestra, era graduada e trabalhava na Maré. E aí eu fui fazer mestrado pra discutir a favela a partir da perspectiva de quem tava dentro.

US: Você ficou muito envolvida com o trabalho, né? Na Maré...

EF: Muito envolvida. E eu não tinha nenhuma pretensão de ser professora, eu nunca quis ser professora. Eu voltei pra universidade pra fazer mestrado e pra discutir o trabalho que a gente fazia nas escolas públicas. Então eu fui discutir a função da escola pública na favela. Minha dissertação de mestrado passa por esse caminho. E aí fiz o mestrado na UFRJ. Quando eu volto pra universidade pra fazer mestrado, então volto a ter contato com esse mundo da academia e aí, depois de um tempinho, tento o doutorado. Também discutindo favela. No mesmo ano que eu entrei no doutorado, apareceu um concurso pra UFF e aí eu decidi fazer. Então foi assim que eu cheguei à universidade. Eu sempre brinco, quando eu faço atividades do meu núcleo, que as pessoas entram na universidade pra ter um objeto de estudo e o meu objeto é que me levou à universidade, eu fiz um caminho ao contrário. Fui pra Rio das Ostras, fiz um concurso para uma expansão da UFF no interior. Fiquei lá três anos. No primeiro mês que eu entrei, eu

“ Quando eu volto pra universidade pra fazer mestrado, então volto a ter contato com esse mundo da academia e aí, depois de um tempinho, tento o doutorado. Também discutindo favela. No mesmo ano que eu entrei no doutorado, apareceu um concurso pra UFF e aí eu decidi fazer. Então foi assim que eu cheguei à universidade. Eu sempre brinco, quando eu faço atividades do meu núcleo, que as pessoas entram na universidade pra ter um objeto de estudo e o meu objeto é que me levou à universidade, eu fiz um caminho ao contrário.

me filiei ao sindicato, porque eu já tinha referência da luta, já militava na favela, já militava com os movimentos sociais urbanos, já tinha toda uma pegada de militância, com aquele campo da esquerda que tem no Rio de Janeiro. Como me formei na graduação da UFF, já tinha muitos professores como referência de luta, por conta das assembleias de professores que acompanhei na época de estudante. Fiquei três anos em Rio das Ostras e depois pedi redistribuição pra Niterói. Então hoje eu dou aula no departamento

onde me formei, que é na Escola de Serviço Social de Niterói. Entrei, me sindicalizei; minha sindicalização é do meu primeiro mês de universidade. Um pouco depois que eu estava no sindicato, teve eleição e pediram pra eu entrar na chapa. E pediram pra eu entrar na chapa por quê? Porque existia uma reclamação muito grande da forma como o sindicato lidava com os interiores. E aí eu entrei por causa disso, pra ficar sendo uma das vozes do interior na direção da ADUFF. Quando acabou o primeiro mandato, eu participava, mas ainda não compreendia exatamente, porque a minha referência era muito a condição do interior, então era uma outra relação. Em 2012, eu me transfiro pra Niterói e aí a ADUFF tem outra eleição e me chamam pra ser candidata a presidente da ADUFF. Em 2012, eu já pego uma das maiores greves do ANDES, dirigindo a ADUFF, passo pelas manifestações de junho de 2013 como presidente, como presidente da ADUFF. Foi essa a trajetória.

US: Então já vamos entrar agora no seu período no ANDES-SN como presidente. Conte-nos um pouco como que você caracteriza essa sua gestão de 2016 a 2018.

EF: Então, acho que tudo que aconteceu depois de 2013 no Brasil é muito marcado pelo endurecimento da conjuntura. Essa crise do capitalismo internacional, que vai reverberar o tempo todo nos trabalhadores e nas organizações dos trabalhadores. Dizem que quando a gente vive um período, a gente sempre acha que ele é o pior de todos. Mas eu conversei inclusive com outras pessoas do sindicato que falavam “eu acho que esse talvez esteja sendo um dos períodos mais difíceis”. Acho que foi um período muito difícil, um período de transição. Difícil porque foi um período de conflitos, de embates e de incertezas. O momento de fechar um ciclo que não se fecha direito e de se abrir outro que não se sabe como abrir e que não se está preparado pra abrir direito. Acho que é um pouco disso que a classe trabalhadora vive e, como organização sindical, a gente vive esse movimento junto. Então, acho que esse período foi um período de muitos conflitos e de muitas crises, de muita luta na tentativa da gente reabrir um novo ciclo de lutas que a gente não conseguiu abrir. Então, o resultado tá sendo isso que a gente tá vivendo agora: um aparente caos.



US: E foi um período marcado por muitas pautas. Pautas estruturais. A gente tem a Emenda Constitucional 95, teve o processo de *impeachment* da Dilma, a gente tem a reforma trabalhista, que é uma conjuntura muito difícil, né? Fale um pouco sobre isso, por favor. Como foi dirigir o sindicato nesse processo?

EF: É. Então, acho que o difícil é que o ANDES-SN é um sindicato enorme. Então eu acho que esse é um momento que marca no ANDES-SN uma necessidade dele se desafiar às coisas que ele não se desafiava antes, por diferentes motivos. Porque a sociedade muda, então todo o debate que a gente intensifica no ANDES-SN sobre gênero tem a ver com o próprio movimento da sociedade; não é o ANDES-SN, é a sociedade que avança e esse sindicato se vê impulsionado a isso também. E eu acho que é muito isso que o ANDES passou a viver, porque a gente briga por toda uma estrutura que a sociedade tá transformando. E não adianta a gente ficar com a nossa pauta parada, imutável, se a sociedade tá avançando. A ou-

tra coisa é que a gente tem que aprender a trabalhar, a mexer, a negociar nesta realidade social que não nos é favorável. Então eu acho que isso é um desafio pro ANDES-SN, isso se junta com o quê? Se junta com uma categoria que se renova. Uma categoria que se renova, que não tem o sindicato como referência. Não ter o sindicato não significa que não tem o ANDES-SN, significa não ter a organização sindical como referência, a organização coletiva dos trabalhadores como referência. Porque são gerações fruto do dissenso dos movimentos, da desorganização dos trabalhadores, do apassivamento gerado pela política de conciliação de classes, pela fragmentação da esquerda. Então, quem entra na universidade e procura o sindicato como eu fiz? Só quem tem militância anterior. Então, é por isso que a gente olha pras nossas universidades e vê: “poxa, por que a maioria dos professores da ativa não são sindicalizados?”. Porque, pra eles, a organização coletiva política não tem sentido.

US: Com base nisso, durante a sua gestão na presidência, várias ações relevantes ocorreram. Uma delas foi a valorização da história e memória desse sindicato e do movimento docente. Como é que você vê essa política, o que ela representa pro sindicato, tendo em vista, inclusive, o que você acabou de falar, ou seja, criar uma certa formação pra esse professor novo que está aí? Como é que você vê esse aspecto da política, da memória e da história do sindicato?

EF: A necessidade de mostrar pra essa categoria nova que ela só está nesse lugar porque muita gente antes dela lutou muito, que só existe essa universidade pública no Brasil porque esse sindicato lutou muito, me parece fundamental. Acho que essa é uma avaliação inclusive de vários estudiosos. No Brasil, a universidade pública ainda é o que é pela luta do ANDES-SN. E eu não tenho dúvida disso. Só que uma parte da categoria não sabe disso, então ela entra na universidade e acha que sempre foi assim. Então, valorizar a nossa história é uma maneira de tentar dialogar com o professor pra mostrar o seguinte: “olha essa história, isso aqui é um patrimônio e a educação, a

“ A necessidade de mostrar pra essa categoria nova que ela só está nesse lugar porque muita gente antes dela lutou muito, que só existe essa universidade pública no Brasil porque esse sindicato lutou muito, me parece fundamental. Acho que essa é uma avaliação inclusive de vários estudiosos. No Brasil, a universidade pública ainda é o que é pela luta do ANDES-SN.

universidade pública é um patrimônio que foi defendido por esse sindicato. Então, se você quer continuar nesse patrimônio, venha você também defender”. Acredito que a valorização da memória e da história entra muito nessa perspectiva, de uma memória e de uma história que impulsiona, que deve impulsionar a luta pela defesa da universidade pública. E aí, nada melhor do que mostrar a trajetória, as pessoas, as lutas, as conquistas, as derrotas de diferentes formas.

US: Eblin, uma outra pauta que avançou bastante na sua gestão foi em relação à luta contra as opressões, com temas das questões étnico-raciais, de gênero e de diversidade sexual. Muitos materiais foram feitos, construídos: cartilhas, documentários como o *Narrativas Docentes*,



eventos como o Seminário Integrado do GTPCEGDS, que incluiu os encontros sobre Reparações e Ações Afirmativas, Diversidade Sexual, e o próprio Seminário de Mulheres. Por favor, fale um pouco sobre isso, esse engajamento em relação à luta contra essas opressões e o quanto isso foi fundamental também pra luta do sindicato nesse período.

EF: Então, como eu falei antes, eu acho que essa é uma luta que se intensifica no sindicato porque ela se intensifica na sociedade. E aí, o ANDES-SN mostra a sua capacidade de responder a uma pauta que ficou candente na sociedade, que é o debate das mulheres e debate dos negros e negras. Segundo, acredito que esse é um enfrentamento que a gente tem que fazer. A nossa categoria é muito conservadora, o nosso sindicato é muito duro e ele é a expressão de uma forma tradicional de organização. Enfrentar esses debates dentro do sindicato, na minha avaliação, mostrou o seguinte: a forma tradicional de se organizar pode e deve dialogar com pautas que a sociedade coloca como mais contemporâneas. Então, acho que foi esse o esforço. A universidade é racista, é machista, é homofóbica, é branca. Ela não é espaço para as pessoas com deficiência; então, fazer esses debates significa mostrar o seguinte: “o sindicato tem que se abrir e ser um espaço pra acolher o debate e temos que lutar para que a universidade seja o projeto de educação pra todo mundo”. Então é isso: enfrentar, tirar a cortina. Não dá pra falar “aqui não somos racistas, aqui nós não somos machistas”, até porque nós não somos uma bolha dentro da sociedade. Então não tem nada mais ingênuo ou equivocado do que dizer que este sindicato não é isso, porque é como se algum espaço dentro da sociedade capitalista pudesse ser uma bolha que não fosse atingida pela lógica do capital. E nós somos atingidos pela lógica do capital e, infelizmente, a gente reproduz às vezes questões que nós combatemos. Então, tratar dos assuntos ajuda a mudar a prática e reconhecer nossos limites, ajuda a lutar para superá-los.

US: Nesse sentido, você é a sexta gestão de mulheres como presidente do sindicato, a quinta presidente e, atualmente, na atual gestão do grupo, dos 11, 7 são diretoras. Então, há uma evidência muito interessante relacionada às mulheres na direção do sindicato. E certamente tem muitos

desafios ainda. Queria também fazer uma pergunta um pouco nesse sentido: como você avalia o protagonismo das mulheres no sindicato nacional e os desafios?

EF: Eu acho que o primeiro grande desafio é desnaturalizar aquilo que parece que estava posto, de que nesse sindicato não tem machismo, entendeu? Então, o primeiro desafio é reconhecer que nesse sindicato tem machismo, que não é verdade que aqui, diferente de todos os outros lugares dessa sociedade, as mulheres chegam com tranquilidade nos espaços considerados de “poder”. Então, a primeira coisa é relacionar isso com o que os números demonstram. Porque não reconhecer que existem dificuldades produzidas nas relações sociais e reproduzidas também no interior do sindicato é negar a realidade. É considerar que somos menos capazes? É considerar que as mulheres não querem participar? É falar que nós somos menos politizadas que os homens? Porque

“ A universidade é racista, é machista, é homofóbica, é branca. Ela não é espaço para as pessoas com deficiência; então, fazer esses debates significa mostrar o seguinte: “o sindicato tem que se abrir e ser um espaço pra acolher o debate e temos que lutar para que a universidade seja o projeto de educação pra todo mundo”. Então é isso: enfrentar, tirar a cortina. Não dá pra falar “aqui não somos racistas, aqui nós não somos machistas”, até porque nós não somos uma bolha dentro da sociedade.

qual seria a explicação para uma participação menor de mulheres no sindicato que não a reprodução do machismo? Então eu acho que essa é a pergunta que a gente tem que se fazer. É desnaturalizar, porque qual era a lógica? A lógica que é “não, todo mundo que quer participa”. Só que é desnaturalizar inclusive isso, porque qual que é o debate da participação das mulheres, negros e negras nos espaços? O debate passa pelo questionamento “a oportunidade é pra todos?”. Mas você tem que ter condições de acesso igualitário. Então é reconhecer que também no sindicato de professores a condição de acesso é diferenciada e é diferenciada para mulheres por conta da condição das mulheres, que é a mesma condição das mulheres

de fora da universidade. São as mulheres que cuidam, que são sobrecarregadas com os cuidados da casa, que cuidam mais dos filhos do que os homens, são as mulheres que são inibidas a participarem dos espaços políticos. Uma expressão desse processo é o fato, que considero muito interessante, de que uma parte das mulheres que participam do movimento sindical em muitos momentos se porta como os homens para poderem ser reconhecidas. Então a gente tem que falar alto, tem que gritar, tem que gesticular como os homens pra que a gente possa ser reconhecida como uma liderança.

US: Tem um ponto importante na tua gestão que foi a experiência de Mato Grosso, hoje a gente tá discutindo a paridade de gênero na direção e Mato Grosso foi fundamental, porque as mulheres de nossa base, as mulheres diretoras do sindicato, elas deram um basta ao assédio e a gente gostaria de destacar esse marco que em Mato Grosso, pelo menos na nossa visão, é uma referência. Se puder falar um pouco também de como você enxergou essa experiência de Mato Grosso, agradeceria.



Eu fui e ainda sou muito criticada por ter dado transparência a esse debate das mulheres e do assédio dentro do sindicato. Fui criticada inclusive porque, no meu discurso de entrega da gestão, eu falei que uma das coisas mais importantes da nossa gestão tinha sido o debate das mulheres dentro do sindicato. Porque eu deveria ter falado que a coisa mais importante foi combater a reforma da previdência, a reforma trabalhista, a emenda constitucional e tudo mais.

Eblin Farage: Então, eu fui e ainda sou muito criticada por ter dado transparência a esse debate das mulheres e do assédio dentro do sindicato. Fui criticada inclusive porque, no meu discurso de entrega da gestão, eu falei que uma das coisas mais importantes da nossa gestão tinha sido o debate das mulheres dentro do sindicato. Porque eu deveria ter falado que a coisa mais importante foi combater a reforma da previdência, a reforma trabalhista, a emenda constitucional e tudo mais. Lógico que tudo isso foi importante, mas essa luta geral já faz parte da história constitutiva do sindicato e, na minha avaliação, hoje,

um dos desafios é fazer a necessária articulação no debate e na prática de raça, gênero e classe.

US: Pelas próprias companheiras mulheres?

EF: Por mulheres e homens. E toda vez que isso acontece, porque são pessoas que eu respeito muito que falam isso pra mim, eu vejo o quanto a gente tem que avançar ainda. Porque não há um reconhecimento, inclusive por uma parte das mulheres, de que há uma desigualdade dentro do sindicato e que há machismo. Não são só os homens. Os homens produzem o machismo e as mulheres às vezes reproduzem. Isso acontece no ANDES-SN. E durante décadas as mulheres ficaram caladas. Lógico que não foi em Cuiabá que começou o assédio. Mas em Cuiabá as mulheres começaram a dizer “agora não, chega!”. E só começaram a dizer isso porque na sociedade começou esse movimento. Então isso também impulsiona as mulheres com o agravante de quê? É muito difícil uma mulher que é professora, doutora, falar que ela tá sendo assediada, por que o que é o assédio? Uma das características do assédio é a subordinação do outro. Então é a mulher reconhecer que alguém está tentando subordiná-la e esta mulher que está sendo subordinada é uma mulher professora, universitária e doutora. Então isso não é fácil pra mulher entender, não é fácil. Por isso o mais confortável é levar como brincadeira. E aí você leva como se fosse uma brincadeira, finge que aquilo não te atinge, porque, afinal de contas, você é uma professora doutora, entendeu? Então aquelas brincadeiras não te atingem, mas agora mudou. A única coisa que eu acho que a minha gestão, que a nossa gestão, fez foi incentivar que as mulheres falassem. “Ó, tem que falar, fala que você vai ser acolhida. Fala que chega, que basta, que você não quer mais isso, que você vai ser acolhida”. E acho que, quando a gente faz esse movimento para as mulheres, também fazemos um movimento para os homens, porque é falar para os homens o seguinte: “tem que mudar a cultura”. “Mas eu sempre falei dessa maneira”. “Pois é, mas agora não pode mais”. “Mas sempre foi assim”. “Agora vai ter que deixar de ser”. Então, acho que é essa a contribuição que foi muito coletiva, é um aprendizado coletivo. Eu não era uma feminista, eu fui me tornando uma feminista na medida em que fui entendendo o que era a opressão das

mulheres. Eu acho que a gente tem um desafio grande – e talvez pro segmento da classe trabalhadora, a qual nós pertencemos, isso seja mais difícil –, que é o de nos colocarmos no lugar do outro. Esse não é um exercício fácil e nem sempre a gente consegue. E o meu debate sobre a questão de gênero avança por dois motivos: um porque na Maré eu comecei a fazer esse debate, eram muitas mulheres vítimas de violência doméstica e a gente identificou – essa foi, inclusive, uma das minhas primeiras pesquisas da Maré – que o principal motivo das mulheres se subordinarem à violência era o fato delas não terem independência financeira. Então, começamos um trabalho com as mulheres, que deu origem à Casa das Mulheres da Maré, que foi o último projeto que eu fiz quando estava lá. E nessa Casa das Mulheres tem um projeto de gastronomia pras mulheres poderem ter renda e irem rompendo com o ciclo da violência. Então, entender o que gerava a violência com as mulheres pobres pra mim foi muito importante. De me colocar no lugar do outro. E aí o que isso tem a ver com um segmento da classe trabalhadora que não tem nada a ver com aquelas mulheres pobres da favela? Entender que a subordinação não é só financeira; a subordinação para as mulheres professoras se dá por uma outra dimensão, que é muito mais subjetiva, intelectual, do que material. E tem uma segunda questão que me fez ter esse esforço de me colocar, primeiro, me reconhecer como mulher e, portanto, nessa mesma perspectiva de combater as várias tentativas de subordinação; segundo, ter que reagir e dar forças para outras reagirem para desnaturalizar isso que parece que é natural. E que parece que entre nós mulheres, doutoras, professoras universitárias, é menos violento, mas só parece que é menos violento. A violência só é de outra dimensão, mas é tão violento quanto com as mulheres pobres que têm que se subordinar aos homens. O outro ponto que me fez ser mais sensível à questão das mulheres é a questão racial, que, pelo fato de eu ter uma filha negra, acabou me marcando. Por quê? Porque aí você tem dimensão do que é a universidade. A maior parte das pessoas que conhecem minha filha, que não me viram grávida, acha que ela é adotada. Por quê? Porque as pessoas olham pra mim e falam “uma mulher branca, doutora, professora não pode ter uma filha

negra”. Esse é o pensamento que as pessoas têm. Então, isso me fez – é claro que eu não me sinto como uma pessoa negra, certamente – experimentar este lugar do racismo. Isso marcou e é um outro marco muito importante da minha vida. Porque, como eu tô nesse lugar de professora, comecei a me questionar. Porque na favela ninguém estranha quando eu vou com a minha filha, mas na universidade todo mundo estranha e eu, inúmeras vezes, inclusive dentro do ANDES-SN, tive que explicar que minha filha não era adotada. Inúmeras vezes. Inclusive, quando eu conto essa história, geralmente as pessoas falam: “ah, eu também achava que ela era adotada”. Eu já enfrentei diversas situações assim. Então é isso: a gente tem uma cabeça que é conservadora, entende? Então, acho que esse é um desafio, desnaturalizar para avançar de forma coletiva, homens e mulheres.

US: Foi outro fato marcante esse que você tá destacando pra nós, né? Na sua história de vida, militância?

EF: Foi. Isso pra mim foi muito marcante, porque eu, como mulher branca, não tinha noção do que era racismo e eu só tive um pouco depois que tive uma filha negra. Porque é isso: desde que a minha filha



Eu não era uma feminista, eu fui me tornando uma feminista na medida em que fui entendendo o que era a opressão das mulheres. Eu acho que a gente tem um desafio grande – e talvez pro segmento da classe trabalhadora, a qual nós pertencemos, isso seja mais difícil –, que é o de nos colocarmos no lugar do outro. Esse não é um exercício fácil e nem sempre a gente consegue.

nasceu, me perguntam com quanto tempo eu a peguei. Custei a entender essa frase. A primeira vez que me perguntaram eu estava na pracinha com a minha filha e eu não entendi o que a moça tava falando. Ela falou assim: “com quanto tempo você pegou ela?”. Eu falei: “hã?”. E ela insistiu. Eu falei: “eu não tô entendendo o que você tá perguntando... eu peguei ela?”. Porque eu nem conseguia enxergar que a minha filha era diferente de mim. E aí eu passei a enxergar pelo preconceito dos outros.



US: Estamos partindo pro final e nós queríamos entrar um pouco na atualidade. Como é que você enxerga esse próximo cenário, que, pra nós do ANDES-SN, vai ser um cenário duro de lutas, de resistência, tendo em vista obviamente essa ascensão de um candidato de viés fascista com discurso de extrema direita e com evidências já reveladas de ataques aos trabalhadores e às trabalhadoras. Ainda nem começou o mandato e isso já está em curso. Como é que você enxerga esse cenário de lutas pra frente?

EF: Então, acho que vamos viver agora um dos períodos mais desafiadores para nossa categoria e para a classe trabalhadora como um todo. E acho que reconhecer isso é o primeiro passo pra podermos enfrentar à altura essa conjuntura. Esse não será um

momento fácil, vai ser um momento muito difícil, cheio de contradições, de enfrentamentos e eu acho que o cenário é muito ruim. Acho que se a gente tentar escamotear isso, não reconhecer que tivemos uma derrota política e também eleitoral, a gente não vai se preparar à altura. Então eu prefiro ter, como diria o Gramsci, “o pessimismo da razão e o otimismo da vontade”. Pra poder ter forças pra enfrentar esse período. Porque imagino que vá aumentar a perseguição, vai aumentar a criminalização, vai aumentar a retirada de direitos, vai aumentar o desmonte daquilo que é a função desse sindicato existir, que é a universidade pública. Vai aumentar o ataque ao funcionalismo público, vai aumentar a desvalorização do nosso fa-

zer profissional. Ser professor parece que tá cada vez mais sendo mais desvalorizado. Mas, apesar da conjuntura muito difícil, me parece que esse sindicato é capaz de responder à altura. Só que, pra responder à altura, vamos ter que fazer um bom mapa da realidade. E eu acho que é isso que nós vamos ter, esse vai ser o principal desafio. Avalio que tem que ter três coisas que temos que fazer, que cabem à esquerda: um – acho que a militância tem que fazer autocrítica, cada um de nós tem que fazer autocrítica.

US: O que nós erramos?

EF: O que cada um errou. Eu tenho brincado que eu comecei a minha listinha de final de ano antecipada. O que eu errei na minha trajetória? Onde eu tenho que rever? E isso não é fácil, porque admitir erro não é fácil. O segundo desafio, depois da gente fazer a autoavaliação, é ir pra uma avaliação coletiva. Nós vamos ter que avaliar coletivamente quais foram os erros coletivos, francamente, fraternalmente, mas nós vamos ter que avaliar. E vai ter uma hora que nós vamos ter que fazer balanço. Só que eu acho que a gente só vai poder chegar no balanço se a gente passar por essas etapas anteriores, entendeu? Porque o balanço não pode ser partindo de “a culpa é do outro”. Eu tenho que ver no balanço o que tem de minha responsabilidade e o que tem da responsabilidade coletiva da minha organização. Eu acho que o ANDES-SN vai ter que entrar nesse momento, como todas as organizações de esquerda; acho que não fica ninguém de fora disso. Da esquerda e do centro-esquerda. Autocrítica, crítica coletiva e um balanço. Acho que esse é o desafio do momento pra gente poder enfrentar, porque agora a bandeira de ordem é unidade mais ampla possível para resistir e existir. Eu não acho que essa frase seja uma retórica, eu acho que ela é real. Agora é isso, mas a gente não pode esquecer que nós vamos fazer isso juntos, nós vamos ter muitas diferenças e as diferenças não vão ser aplainadas, elas não vão acabar, mas agora a gente vai ter que ser capaz de estar junto. Ao mesmo tempo resistir agora e construir uma alternativa real junto com os trabalhadores. Este é o desafio.

US: Obrigado, Eblin. A gente agradece.

EF: Obrigada. **US**

“ Eu tenho que ver no balanço o que tem de minha responsabilidade e o que tem da responsabilidade coletiva da minha organização. Eu acho que o ANDES-SN vai ter que entrar nesse momento, como todas as organizações de esquerda; acho que não fica ninguém de fora disso. Da esquerda e do centro-esquerda. Autocrítica, crítica coletiva e um balanço. Acho que esse é o desafio do momento pra gente poder enfrentar, porque agora a bandeira de ordem é unidade mais ampla possível para resistir e existir. Eu não acho que essa frase seja uma retórica, eu acho que ela é real.

Mãos Dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.

Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.

O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade (Brasil, 1902-1987)

Mão dadas, poema publicado no livro *Sentimento do Mundo* em 1940

Raphael (1483-1520)

Mão direita levantada, com a palma voltada para fora: estudo para São Pedro

Carvão, aumentado com giz branco e chumbo branco,
parcialmente oxidado, sobre estilete, em papel creme,

286 x 197 mm (circa 1518-1520)

Fonte: Art Institute Chicago



Raphel. Levin

• Manifestação em favor das
• mulheres, ao lado do Museu
• da República em Brasília,
• agosto de 2018



Um ano de atos e mobilizações pela vida das mulheres

O início do mês de agosto de 2018 foi marcado por uma jornada de lutas das mulheres brasileiras que ficou gravada na história do país. Entre 3 e 6 de agosto, ocorreu em Brasília o Festival Pela Vida das Mulheres. A programação contou com oficinas, shows, poesia e batalha de rimas, que aconteceram em cinco tendas que levavam nomes de mulheres assassinadas, dispostas no lado externo do Museu da República.



Foto: Renata Mathezoli

• Oficina com palhaços dentro
• do evento em Brasília





Um ano de atos e mobilizações
pela vida das mulheres

O Festival contou com um telão através do qual era possível acompanhar as intervenções na audiência pública do STF da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) que buscava descriminalizar a interrupção da gravidez até a 12ª semana de gestação.

A ação questionava artigos do Código Penal brasileiro, datados do início da década de 1940, que criminalizam o aborto provocado pela gestante ou realizado com sua autorização. No Brasil, a interrupção da gravidez é considerada legal somente em casos de estupro, de gestação de fetos anencéfalos ou quando a gestante corre risco de morte. O Festival contou também com atos públicos e caminhada, somando mais de mil mulheres carregando as cores verde e roxo, que protestaram na Esplanada dos Ministérios e na frente do STF.



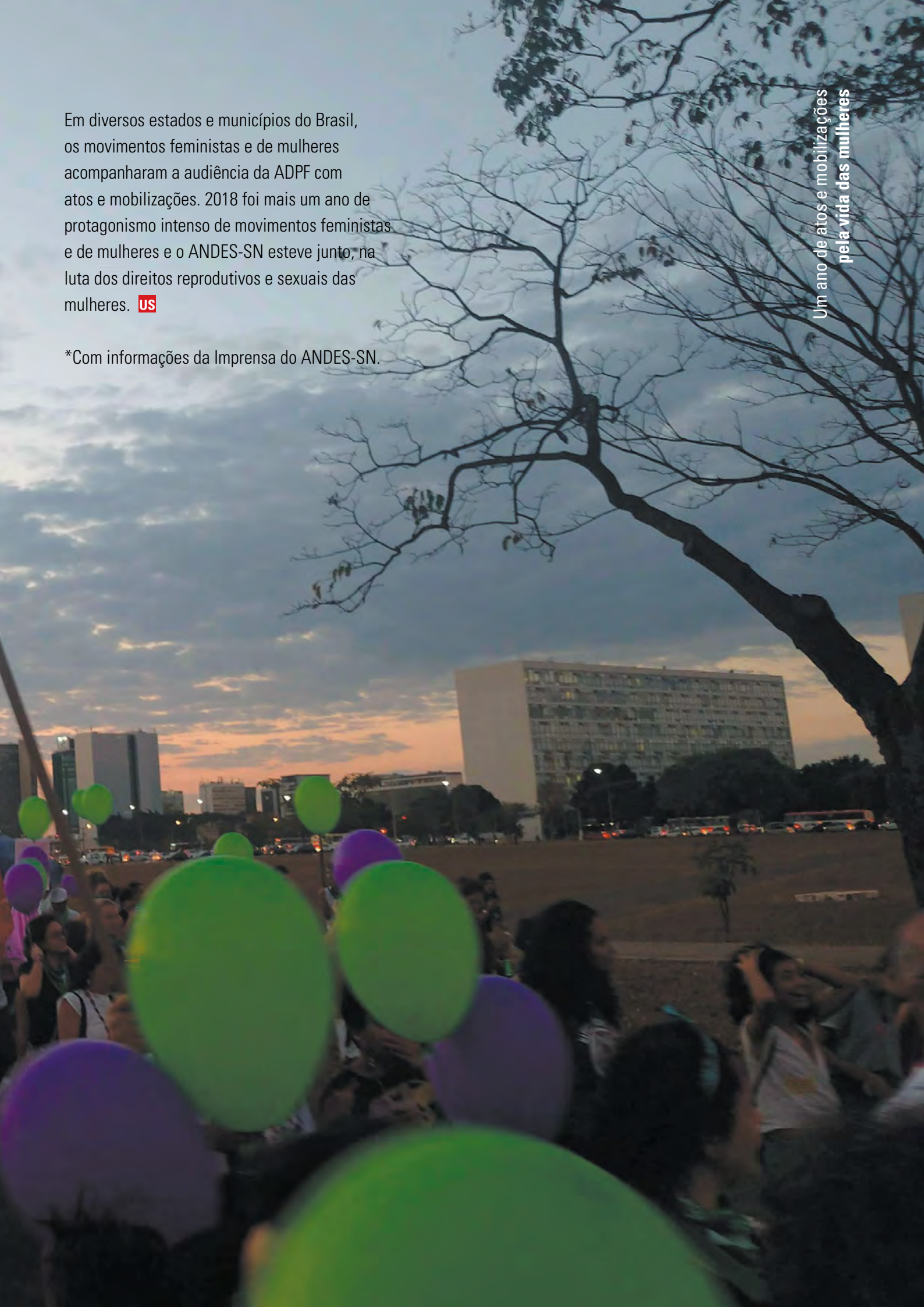
• Manifestação de mulheres na
• Esplanada dos Ministérios em Brasília



Em diversos estados e municípios do Brasil, os movimentos feministas e de mulheres acompanharam a audiência da ADPF com atos e mobilizações. 2018 foi mais um ano de protagonismo intenso de movimentos feministas e de mulheres e o ANDES-SN esteve junto, na luta dos direitos reprodutivos e sexuais das mulheres. **US**

*Com informações da Imprensa do ANDES-SN.

Um ano de atos e mobilizações
pela vida das mulheres



EXECUTIVA NACIONAL

PRESIDENTE
Antonio Gonçalves Filho (APRUMA)

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

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

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

SECRETÁRIA GERAL
Eblin Joseph Farage (ADUFF)

1ª SECRETÁRIA
Caroline de Araújo Lima (ADUNEB)

2ª SECRETÁRIA
Jacqueline Rodrigues de Lima (---)

3º SECRETÁRIO
Roberto Camargos Malcher Kanitz (ADUEMG)

1ª TESOUREIRA
Raquel Dias Araújo (SINDUECE)

2º TESOUREIRO
Cláudio Anselmo de Souza Mendonça (APRUMA)

3º TESOUREIRO
Erlando da Silva Rêses (ADUnB)

REGIONAL NORTE I

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

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

1ª SECRETÁRIA
Maria Rosaria do Carmo (ADUA)

2º SECRETÁRIO
Antônio Carlos Ribeiro Araújo Júnior (ADUA)

1º TESOUREIRO
Antonio José Vale da Costa (ADUA)

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

REGIONAL NORTE II

1ª VICE-PRESIDENTE
Suelene Leite Pavão (ADUFPA)

2ª VICE-PRESIDENTE
Emerson Duarte Monte (SINDUEPA)

1º SECRETÁRIO
Francisco Orinaldo Pinto Santiago (SINDUFAP)

2º SECRETÁRIO
Sidney da Silva Lobato (SINDUFAP)

1º TESOUREIRO
Benedito Gomes dos Santos Filho (ADUFRA)

2ª TESOUREIRA
Maria Isabel Duarte Rodrigues (ADUFPA)

REGIONAL NORDESTE I

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

2º VICE-PRESIDENTE
Célio Ribeiro Coutinho (SINDUECE)

1º SECRETÁRIO
Aurean D'Éça Júnior (APRUMA)

2ª SECRETÁRIA
Filadelfia Carvalho de Sena (ADUFPI)

1ª TESOUREIRA
Zuleide Fernandes de Queiroz (SINDURCA)

2ª TESOUREIRA
Rosilda Silva Dias (APRUMA)

REGIONAL NORDESTE II

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

2ª VICE-PRESIDENTE
Cristine Hirsch Monteiro (ADUFPB)

1º SECRETÁRIO
Alexsandro Donato Carvalho (ADFURN)

2º SECRETÁRIO
Gilmar Barbosa Guedes (---)

1º TESOUREIRO
Renato Machado Saldanha (ADUFEPE)

2º TESOUREIRO
Cauê Guion de Almeida (ADUFERPE)

REGIONAL NORDESTE III

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

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

1º SECRETÁRIO
Vinicius Correia Santos (ADUSB)

2º SECRETÁRIO
Marcos Antônio da Silva Pedroso (ADUFS)

1º TESOUREIRO
José Milton Pinheiro de Souza (ADUNEB)

2ª TESOUREIRA
Sandra Maria Marinho Siqueira (APUB)

REGIONAL PLANALTO

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

2º VICE-PRESIDENTE
Fernando Lacerda Júnior (---)

1º SECRETÁRIO
Gilberto Correia da Silva (APUG)

2º SECRETÁRIO
Carlos Augusto de Oliveira Diniz (ADCAJ)

1ª TESOUREIRA
Camila Aparecida de Campos (ADCAC)

2º TESOUREIRO
Hugo Leonardo Fonseca da Silva (---)

REGIONAL PANTANAL

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

REGIONAL LESTE

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

REGIONAL RIO DE JANEIRO

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

REGIONAL SÃO PAULO

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

REGIONAL SUL

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

REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

1º VICE-PRESIDENTE
Carlos Alberto da Fonseca Pires (SEDUFMS)
2º VICE-PRESIDENTE
Caiuá Cardoso Al-Alam (SESUNIPAMPA)
1º SECRETÁRIO
Günter Tlajja Leipnitz (SESUNIPAMPA)
2º SECRETÁRIO
Robert Charles Ponge (SEÇÃO SINDICAL DO ANDES-SN NA UFRGS)
1º TESOUREIRO
Mário Augusto Correia San Segundo (---)
2º TESOUREIRO
Gustavo Borba de Miranda (APROFURG)

SEDE NACIONAL

Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedro II, 5º andar, Bloco C - Brasília - DF - 70302-914
Tel.: (61) 3962-8400
E-mails: Secretaria - secretaria@andes.org.br / Tesouraria - tesouraria@andes.org.br / Imprensa - imprensa@andes.org.br

ESCRITÓRIOS REGIONAIS

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE I
Av. Djalma Batista, 1719, Prédio Atlantic Tower, Torre Business, Sala 604 - Chapada - Manaus - AM - 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, 136, Quadra A, Lt. 10, Casa 01 - Centro - Goiânia - GO - 74030-020
Tel.: (62) 3213-3880
E-mail: andesrp@gmail.com

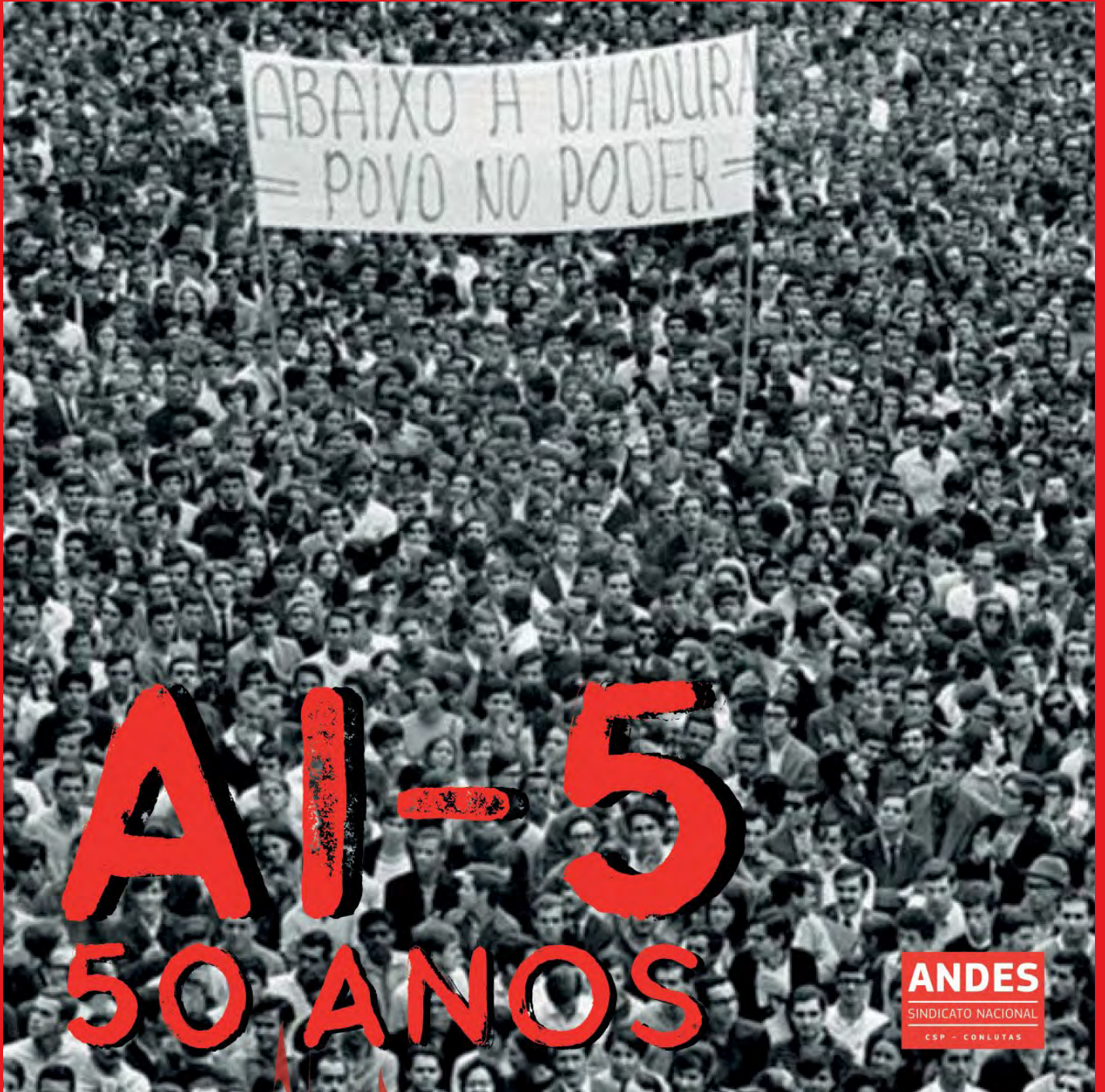
ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PANTANAL
Av. Edgar Vieira (antiga Alziro Zarur), 338, sala 03 - Boa Esperança - Cuiabá - MT - 78068-401
Tel.: (65) 3627-7304
E-mail: andesvpr@uol.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO
Rua Amália de Noronha, 308, Pinheiros - São Paulo - SP - 05410-010
Tel.: (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



Não esqueceremos!



ANDES
SINDICATO NACIONAL
CSP - CONLUTAS