

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 69

ISSN 1517 - 1779

Ano XXXII - Nº 69 - março de 2022



**Políticas
educacionais:
desafios e dilemas**



EDUCAR PARA TRANSFORMAR

100 ANOS PAULO FREIRE

ESTAMOS NA LUTA

LUTA

RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

BIRA DANZAS

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 69

Ano XXXII - Nº 69 - março de 2022

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

Brasília

Semestral

Políticas educacionais: desafios e dilemas

- 8 Em disputa a institucionalização do Sistema Nacional de Educação:**
a urgência de retomar as discussões do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública
Juliana Argollo Silva
- 22 O que fazem os** professores universitários?
Fernando Henrique Protetti
- 34 A difusão dos fundos patrimoniais no Brasil:**
a função social da universidade pública em questão
Viviane Queiroz

Debates

- 50 “QueSTiona Docente”:** questionário participativo de saúde e trabalho de professores(as) de universidade pública
Kátia Reis de Souza, Marisa Moura, Liliane Reis Teixeira, Manuel Gustavo Leitão Ribeiro, Andréa Maria dos Santos Rodrigues, Ariane Leites Larentis, Eliana Guimarães Félix, Luciana Gomes: Doutora, Maria Blandina Marques dos Santos, Regina Helena Simões-Barbosa e Walcyr de Oliveira Barros
- 64 A constituição do espaço acadêmico de pedagogia no Brasil:** história e identidade
Raquel Dias Araujo, Karine Martins Sobral e Natália Ayres
- 80 “A cruel pedagogia do vírus”**
e os dilemas da flexibilização curricular no ensino remoto
Maria Salete Boing e Solange Emilene Berwig
- 92 Sujeitos e suas histórias:**
PIBID, autobiografia e teatro pós-dramático na escola
Caroline Garcia Martins e Marcelo Rocco

Arte

- 106** O doce ardor **da docência**
Miguel Almir
- 107** *La Tierra*
Marten de Vos
- 108** Lavando as mãos **no oceano**
Mauro Luis Iasi
- 109** *Andrómeda y el dragón*
Autor Anónimo
- 110** Vermelho de tintas, **sangue e bandeiras**
Ana Karen
- 111** *Vuelo de brujas*
Francisco de Goya y Lucientes
- 112** Cordel da **Covid-19**
Clara Rosa Cruz Gomes
Ilustrações: Kita Telles

Reportagem

- 116** Seções Sindicais do ANDES-SN
40 anos de história

Charge

- 125** Resistência **e Luta**
Bira Dantas

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE ■

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

CONTRIBUIÇÕES PARA PUBLICAÇÃO NA PRÓXIMA EDIÇÃO, ver página 124

Conselho Editorial

Antonio Gonçalves Filho, 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, Maria Cristina de Moraes, Maria José Feres Ribeiro, Marina Barbosa Pinto, Marinalva Silva Oliveira, Newton Lima Neto, Paulo Marcos Borges Rizzo, Roberto Leher e Sadi Dal Rosso

Encargatura de Imprensa e Divulgação desta Edição Francieli Rebelatto

Editoria Executiva deste Número

Jennifer Susan Webb Santos, Luiz Henrique dos Santos Blume e Neila Nunes de Souza

Pareceristas Ad Hoc

Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves, Blenda Cavalcante de Oliveira, Carmen Lucia de Sousa Lima, Eliana Albuquerque, Ellen Michelle Barbosa de Moura, Fabíola Calazans, Jeanes Martins Larchert, Josanne Francisca Moraes Bezerra, José Eurico Ramos de Souza, Luis Flávio Godinho, Márcia Castilho de Sales, Marleide Barbosa de Sousa Rios, Marta Maria Azevedo Queiroz, Meire Cristina Costa Ruggeri, Nathália Barros Ramos, Sandra Regina de Oliveira, Sócrates Jacobo Moquete Guzmán, Solange Cardoso, Wallace Roza Pinel 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 Bira Dantas e Gabriela Caspary

Revisão Gramatical Gizane Silva

Tiragem 1000 exemplares

Impressão Gráfica Coronário

Expedição

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO

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

Tel.: (11) 3061-0940 / 99726-6706

E-mail: andessp@andes.org.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

2022 - Ano XXXII Nº 69

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

69



Eu vim do planeta fome
 Vivo, sonho, Elza
 Trago esperança nos olhos
 Vivo, canto, Elza
 Sou verdade, sou alma!
 Meu canto é luz que aflora
 Meus passos marcam a história
 Passado foi cheio de espinhos, mas meu nome é agora
 Minha voz encanta e alerta
 Alfinetes e sonhos
 Cantei amor que nem Caetano
 E acreditei nos sonhos
 Dirigindo a minha vida
 E não permito freios
 Mulher negra, vivida
 Sempre vencendo os medos
 Vim do front da guerra
 Sempre pronta pra guerra
 Levo amor na minha voz
 E a coragem próspera
 A carne mais barata
 Sempre venceu as treta
 Santo Deus me fez forte!
 Resisti! Mulher preta!
 O amor me ensinou muito
 A dor foi minha escola
 Chorei nas avenidas
 Reinventei minha história
 Recomecei do zero
 Sempre que foi preciso
 Passado foi cheio de espinho
 Mas meu nome é agora
 ("Elza" Rimas&Melodias)

O ano de 2022 iniciou com a triste notícia do falecimento de Elza Soares, mulher negra, artista e referência não só para a música brasileira como também para a luta por um mundo verdadeiramente justo. Nas palavras vindas da arte da periferia, no estilo *hip hop*, escritas por um grupo de mulheres chamado Rimas&Melodias, fazemos também nossa homenagem à potente Elza Soares. Contudo,

esta homenagem nos faz um chamado para manter a esperança, para marcar a história com o alerta constante sobre a conjuntura de um país que reforça a exploração da classe trabalhadora diariamente.

Somos provocados(as) pela vida de Elza a estarmos sempre prontos(as) para a guerra contra todas as formas de opressão, para reinventar a nossa história, pois é urgente acabar com todos os ataques aprofundados

pelo atual governo do Brasil. Precisamos derrotar Bolsonaro e o bolsonarismo agora! Nosso nome também deve ser “agora”!

Nesta direção, a Revista Universidade e Sociedade 69 apresenta o tema *Políticas educacionais: desafios e dilemas* e se propõe a fomentar o debate sobre as problemáticas atuais e, assim, construir caminhos para a transformação tão necessária da sociedade cantada por Elza durante toda a sua vida.

Ao apresentar a temática deste número, os(as) leitores(as) são convidados(as) a dialogar com a arte da capa, que mostra que, em meio à escuridão dos últimos dois anos, envoltos pela pandemia da Covid-19 e suas variantes, há o chefe maior do Estado brasileiro, um dos maiores dificultadores do combate às consequências da crise sanitária mundial que aprofunda o contexto de crise do capitalismo das últimas décadas. Mas a arte nos deixa também a reflexão sobre as

possibilidades de superação desta era de treva histórica por meio das políticas públicas comprometidas com um conjunto de ações desafiadoras que podem apontar para um horizonte menos caótico.

Aqui, os debates se mostram como fundamentais frente aos dilemas conjunturais. Na seção Temática, o artigo *Em disputa a institucionalização do Sistema Nacional de Educação: a urgência de retomar as discussões do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública*, de autoria de Juliana Argollo Silva, já anuncia a urgência de apontar os caminhos para a educação pública no Brasil.

Com um questionamento que nos leva a pensar sobre o trabalho docente, Fernando Henrique Protetti intitulou seu artigo: *O que fazem os professores universitários?*, assim como o trabalho docente e a função social da universidade é a provocação reflexiva do artigo *A difusão dos fundos patrimoniais no Brasil: a função social da universidade pública em questão*, de Viviane Queiroz.

Na seção Debates, a Revista Universidade e Sociedade nos brinda com quatro artigos que afloram das múltiplas problemáticas do cenário educacional brasileiro. Abrindo a seção, podemos acessar uma importante contribuição de Kátia Reis de Souza *et al.* sobre a saúde do trabalhador da universidade com o artigo intitulado “*QueSTiona Docente*”: *questionário participativo de saúde e trabalho de professores(as) de universidade pública*.



Também somos convidados(as) a um passeio histórico em *A constituição do espaço acadêmico de pedagogia no Brasil: história e identidade*, que nos ajuda a compreender os alicerces da pedagogia no Brasil, com a análise de Raquel Dias Araujo, Karine Martins Sobral e Natália Ayres.

Ainda sob os debates de saúde, enfatizando o atual contexto pandêmico, o texto “*A cruel pedagogia do vírus*” e *os dilemas da flexibilização curricular no ensino remoto*, de Maria Salete Boing e Solange Emilene Berwig, aborda a complexidade da educação e os desafios advindos da flexibilização para atendimento da demanda na excepcionalidade da educação por meio remoto.

No debate sobre políticas de incentivo à docência, os autores Caroline Garcia Martins e Marcelo Rocco apresentam uma discussão sobre um dos programas relacionados com o tema do artigo *Sujeitos e suas histórias: PIBID, autobiografia e teatro pós-dramático na escola*.

Todos os artigos confirmam a excelência que a Revista Universidade e Sociedade vem conquistando ao longo dos seus mais de 30 anos de história e dos 40 anos do ANDES-SN, ancorada nos valores éticos de uma produção acadêmica comprometida com a transformação social e pautada na autonomia de seus(suas) pareceristas, no rigor necessário à ci-

ência e, sobretudo, no respeito aos(às) que constroem este periódico: autores(as), editores(as), artistas, fotógrafos(as), corretores(as), diagramadores(ras) e leitores(as).

Nesta belíssima edição, ainda somos presenteados(as) com a arte do grande chargista Bira, que registrou, com seu talento, uma mostra do esgoto que é o governo negacionista e genocida de Bolsonaro e seus cúmplices.

No campo da arte poética, fomos agraciados(as) com três textos encantadores: *O doce ardor da docência*, *Lavando as mãos no oceano* e *Vermelho de tintas, sangue e bandeiras*, de Miguel Almir, Mauro Luis Iasi e Ana Karen, respectivamente. E também com um cordel, que traz como tema a Covid-19, de autoria de Clara Rosa Cruz Gomes.

Nas fotografias que falam, reunimos uma coleção de imagens que ilustram nossas lutas nos últimos meses.

Nosso tempo não está fácil! Os ataques aos direitos básicos da população são diários. Mas temos uns(umas) aos(às) outros(as) e temos instrumentos para nutrir a luta e a transformação social que tanto almejamos como a revista do nosso Sindicato, a Universidade e Sociedade. Aproveitemo-la! **US**

Em disputa a institucionalização do Sistema Nacional de Educação:

a urgência de retomar as discussões do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública

Juliana Argollo Silva

Professora na Rede Municipal de Saquarema (RJ)

E-mail: julianaargollo@gmail.com

Resumo: O presente artigo delimita as correlações de forças na elaboração dos Projetos de Lei nº 25/2019 e nº 235/2019, que propõem a institucionalização do Sistema Nacional de Educação (SNE) mediante a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados. Os projetos ressaltam o conceito de “governança federativa”, que fundamenta o consenso do empresariado no encaminhamento das políticas educacionais na atual conjuntura política. O objetivo desta análise é qualificar a agenda de lutas dos Encontros Nacionais de Educação (ENE) e dos movimentos sociais comprometidos com o legado do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) enquanto uma estratégia em defesa de um sistema educacional radicalmente democrático, no sentido da universalização de uma escola pública, republicana, nacional e unitária, admitindo-se a centralidade de resgatar a concepção de “escola unitária” como uma das principais nervuras da crítica à escola meritocrática liberal-burguesa.

Palavras-chave: Sistema Nacional de Educação. Governança Federativa.

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Encontros Nacionais de Educação (ENE). Escola Unitária.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo delimitar as mediações históricas do debate sobre a institucionalização do Sistema Nacional de Educação (SNE), especificamente mediante a proposta de “governança federativa” que fundamenta os Projetos de Lei nº 25/2019 e nº 235/2019 em tramitação no Congresso. Destaca-se o interesse de frações da classe dirigente

e empresariais na regulamentação do regime de colaboração de tipo horizontal como um mecanismo de descentralização das redes de ensino, intensificando o controle privado-gerencial da educação e do fundo público.

Ressalta-se que a concepção de “governança federativa” que robustece os projetos de lei corrobora



com a hegemonia do empresariado no encaminhamento das políticas educacionais, em frontal desacordo com o legado da plataforma do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Isso porque a proposta de “governança federativa” apresenta novas mediações que intensificam o consenso do receituário neoliberal, o qual restringe o sentido social da educação pública a um serviço não-exclusivo do Estado, portanto um campo aberto para as investidas das organizações empresariais, que visam, tão somente, aumentar as taxas de lucro de seus negócios e a acumulação de capital.

Desse modo, a análise empreendida das correlações de forças na elaboração de uma proposta de SNE comprometida com os interesses do empresariado qualifica a agenda de lutas do Encontro Nacional de Educação (ENE) ao aprofundar o diagnóstico do projeto do capital para a educação pública. E reafirma a atualidade de uma das principais trincheiras edificadas pela agenda do FNDEP: a defesa de um

sistema educacional radicalmente democrático, no sentido da universalização de uma escola pública, republicana, nacional e unitária, admitindo-se a centralidade de resgatar a concepção de “escola unitária” enquanto uma das principais nervuras da crítica à escola meritocrática liberal-burguesa.

Apontamentos históricos das disputas na construção do Sistema Nacional de Educação (SNE)

O debate sobre a construção dos sistemas nacionais de educação constitui um tema contemporâneo, estruturado em fins do século XIX, concomitante aos processos de unificação dos Estados nacionais europeus. Como marca desse período, a correlação entre forças políticas que mediaram a organização dos sistemas de ensino nesses países foi polarizada entre liberais-conservadores e socialistas, especificamente

em relação ao sentido social da escola pública, gratuita, laica e financiada pelo Estado.

O que significa afirmar que a concepção de educação enquanto um direito de todos os indivíduos, gratuita e de dever do poder público resulta em objeto de disputa entre forças políticas antagônicas, portadoras de distintos projetos de educação e sociedade. Conforme estudo realizado por Machado (1991), a proposta liberal-burguesa, que se tornou hegemônica no decorrer do século XX, estabeleceu critérios meritocráticos no processo de unificação das instituições de ensino pelo Estado, em correspondência com a divisão desigual do trabalho no sistema capitalista que separa o trabalho intelectual do trabalho manual/produutivo. Um dos desdobramentos da organização e a generalização de sistemas nacionais de educação sob a hegemonia da burguesia é assinalada na diferenciação e hierarquização da formação dos intelectuais dirigentes, à custa da profissionalização estreita das classes trabalhadoras e produtivas. Reforçando, desse modo, polarizações entre formação geral e formação profissional, entre humanismo e ciências aplicadas, no bojo da sociedade contemporânea.

Para os pedagogos soviéticos, a unidade entre teoria-prática poderia ser viabilizada com novas formas de organização da instituição escolar que superasse a dimensão unilateral e econômica da categoria trabalho, ao priorizar o princípio educativo do trabalho em sentido ontológico. Ou seja, a propositura em questão objetiva acirrar as contradições entre capital-trabalho e explicitar o caráter unitário da relação ciência, cultura e mundo do trabalho, com vista à auto-organização dos trabalhadores frente à prática coletiva do trabalho produtivo.

Na contramão da concepção liberal-burguesa de “escola única diferenciada” estiveram as forças e organizações políticas comprometidas em superar a dualidade educacional, ao preconizar um sistema nacional de educação comum e igualitário. Notadamente, o ponto mais alto da crítica endereçada à escola burguesa refere-se ao resgate da tese marxiana da articulação do ensino com o trabalho produtivo, com o horizonte de recompor a unidade dialética entre trabalho intelectual e trabalho manual, ou entre

concepção e execução. Esse movimento de contra-hegemonia foi impulsionado pelos educadores soviéticos da “escola única do trabalho” e por Antônio Gramsci em sua crítica à Reforma Gentile¹.

Para os pedagogos soviéticos, a unidade entre teoria-prática poderia ser viabilizada com novas formas de organização da instituição escolar que superasse a dimensão unilateral e econômica da categoria trabalho, ao priorizar o princípio educativo do trabalho em sentido ontológico. Ou seja, a propositura em questão objetiva acirrar as contradições entre capital-trabalho e explicitar o caráter unitário da relação ciência, cultura e mundo do trabalho, com vista à auto-organização dos trabalhadores frente à prática coletiva do trabalho produtivo. Assim, “o ensino profissional não só deve preparar o executor, o operário mecânico, mas também deve preparar o trabalhador para convertê-lo em diretor da indústria” (FITZPATRICK, 1977, *apud* MACHADO, 1991, p. 157).

O fulcro do princípio educativo do trabalho corresponde em superar, dialeticamente, a proposta liberal de “escola diferenciada”, concorrendo para que esta instituição possa formar “intelectuais de novo tipo” (GRAMSCI, 2001) que não sejam limitados a técnicos do Estado maior da indústria burguesa. Buscando colaborar com o movimento crítico da “escola única do trabalho”, Antonio Gramsci (2001) demonstrou a incapacidade de as escolas interessadas burguesas, ou profissionalizantes, democratizarem o conhecimento e/ou universalizarem um ensino comum sem diferenciação entre as classes sociais. Por outro lado, demarcou a importância de articular a luta democrática com a socialista no bojo do sistema capitalista ao denunciar as contradições do processo de unificação escolar posto pelo Estado liberal.

Com a finalidade de elaborar um projeto alternativo à profissionalização estreita da classe trabalhadora, Antônio Gramsci (2001) identificou que uma das contradições da escola pública burguesa provém da ausência de vontade política dos setores dirigentes em universalizar o acesso igualitário ao conhecimento científico que constitui patrimônio da humanidade. Não obstante, no bojo das lutas entre as classes fundamentais, este autor sistematizou diretrizes sobre a escola única nacional, que associa os interesses específicos dos trabalhadores com os da nação, apostando

na viabilidade de construção de uma “escola unitária” ao especificar a pertinência política de universalizar a escola elementar-média, de tipo único, sem com isso vinculá-la, diretamente, ao trabalho produtivo de caráter alienante, instrumental e manual.

O fio condutor desta análise consiste em interrelacionar os aspectos contraditórios da organização dos sistemas nacionais de ensino pelo Estado burguês, trazendo para o centro do debate os limites e as possibilidades das lutas entre capital-trabalho. No entanto, delimitando nos processos de unificação escolar tanto a diferenciação das instituições de ensino entre as classes sociais quanto as condições político-econômicas que possibilitam a universalização da educação escolar para as classes subalternas. Uma das condições objetivas para tal advém com a obrigatoriedade da escola elementar-média e a possibilidade de financiamento de uma escola comum, igualitária e de caráter nacional pelo poder público.

Mariátegui (1986) também desenvolve uma análise contra-hegemônica ao propor superar a dualidade educacional enquanto elemento estrutural que impede a materialização de uma escola igualitária nos marcos do sistema capitalista, especialmente em formações sociais como a brasileira, em que as classes dirigentes monopolizam o acesso aos graus mais elevados do ensino como mecanismo de estratificação social. Segundo a advertência do autor, o processo de expansão da educação pública representa um problema econômico, de apropriação privada do fundo público, que vai de encontro à fórmula republicana “escola pública, gratuita e laica”. Noutros termos, a possibilidade de democratização dos sistemas nacionais de ensino depende da mobilização das classes trabalhadoras e dos movimentos sociais na construção autônoma de um projeto de educação e de sociedade que se contraponha à diferenciação do ensino, porém utilizando como estratégia política o caráter nacional da escola pública e republicana.

Como alternativa à proposta político-pedagógica de cariz liberal, as concepções de “escola unitária” (GRAMSCI, 2001) ou o “ensino único” (MARIÁTEGUI, 1986) contrapõem a profissionalização estreita e interessada, tão somente, no trabalho produtivo e na valorização do capital e reivindicam, além de outras mediações, uma formação crítica de como se apre-

senta a divisão desigual do trabalho na ordem capitalista. Com isso, defendem uma educação comprometida em estabelecer novos nexos sócio-históricos das relações entre escola e trabalho produtivo. Contextualizando essas teses no que concerne à democratização da educação pública brasileira, destaca-se a lacuna histórica de um sistema educacional que tem como principal nervura o financiamento nacional, enquanto medida que visa garantir um padrão comum, unitário de qualidade e que assegure uma política de valorização dos profissionais da educação, considerando planos unificados de cargos e salários.

Importante frisar que a defesa da educação pública, nacional e financiada pelo Estado não significa atribuir às instituições da ordem burguesa o controle dos processos de formação da juventude trabalhadora. Como ressaltado por Karl Marx (2012, p. 46), “é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa”. Desse modo, a defesa de uma educação pública, gratuita e obrigatória, como uma bandeira posta, contraditoriamente, pelos regimes liberais burgueses, só se apresenta como contributo das lutas democráticas caso contemple a ampliação do espaço público, o que significa incorporar nos desenhos dos sistemas nacionais de educação os conselhos e fóruns deliberativos autônomos, com ampla representação das entidades e organizações dos trabalhadores.

Como alternativa à proposta político-pedagógica de cariz liberal, as concepções de “escola unitária” (GRAMSCI, 2001) ou o “ensino único” (MARIÁTEGUI, 1986) contrapõem a profissionalização estreita e interessada, tão somente, no trabalho produtivo e na valorização do capital e reivindicam, além de outras mediações, uma formação crítica de como se apresenta a divisão desigual do trabalho na ordem capitalista.

Compreendendo a centralidade dos educadores, e não do Estado, na formação da juventude trabalhadora, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) contextualizou a tese da “escola unitária” para a realidade brasileira nos embates da Assembleia Nacional Constituinte (1986-1988). Nessa conjuntura política, as entidades e organizações do setor edu-

cacional que compunham a plataforma do FNDEP ampliaram o consenso sobre o caráter democrático, nacional e público da educação escolar, contrapondo a proposição da educação “pública não estatal” advogada pelos empresários do ensino.

A tônica deste debate diz respeito às disputas pelo fundo público e à suposta equivalência das instituições de ensino público e privadas, visto que a intenção das frações empresariais na Constituinte era garantir a transferência dos recursos do Estado para os estabelecimentos particulares de ensino. Todavia, se por um lado, o setor privado também pleiteava o financiamento estatal, por outro, negaram uma política nacional de valorização dos profissionais da educação e fizeram tenaz oposição às iniciativas de parlamentares que tentaram vincular as redes privadas de ensino aos critérios de gestão colegiada, demonstrando seus interesses particularistas frente à organização do sistema educacional pelo Estado.

Retomando a análise que inicia esta seção, a plataforma do FNDEP representou uma formulação de um Sistema Nacional de Educação (SNE) unitário e qualitativamente distinto dos princípios meritocráti-

A tônica deste debate diz respeito às disputas pelo fundo público e à suposta equivalência das instituições de ensino público e privadas, visto que a intenção das frações empresariais na Constituinte era garantir a transferência dos recursos do Estado para os estabelecimentos particulares de ensino.

cos da “escola diferenciada”. Primeiro, por ter como ponto de partida a ampliação do espaço público com a mobilização autônoma dos movimentos dos educadores e das organizações dos trabalhadores da educação na construção de consenso desse programa; segundo, porque tinha o propósito de regulamentar dispositivos constitucionais que assegurassem a expansão de uma escola comum e igualitária, como consta na proposta original da Lei de Diretrizes e Bases que tramitou na Câmara dos Deputados, substanciada no PL nº 1258-A/1988.

Em termos programáticos, isso significou advogar a universalização da educação pública e gratuita em todos os níveis de ensino; a vinculação de recursos

provenientes da receita de impostos com a educação, aplicados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento das redes e instituições de ensino e pesquisa públicas; a formulação de uma política nacional de formação, de cargos e salários para os profissionais do magistério, em todos os níveis de ensino; e a centralidade do caráter deliberativo, consultivo e normativo dos conselhos e fóruns colegiados no que compete à elaboração das políticas educacionais.

No entanto, o projeto de educação e de sociedade, que obteve hegemonia na Lei nº 9.394/1996 (LDB/96), validou as teses antiestatistas das frações de classe empresariais, pois reconheceu o ensino público como uma tarefa não exclusiva do Estado – destaca-se: não só na disputa pelo fundo público, mas também na direção intelectual e moral da educação pública, sob os interesses mercantis do bloco de poder. A esse respeito, verifica-se que, no período de tramitação da LDB, o empresariado brasileiro elegeu a escola pública como alvo prioritário de sua agenda político-econômica, objetivando condicionar o sistema educacional à formação de força de trabalho, segundo as dinâmicas do mercado.

Corroborando com a afirmativa anterior, os Projetos Substitutivos de LDB que tramitaram no Congresso Nacional expressaram essa correlação de forças políticas entre frações de classes que reivindicavam concepções de educação, de Estado e de sociedade distintas; com isso, disputaram a organização do sistema nacional de educação. Verifica-se, em análise documental, que dos seis substitutivos anexados ao projeto de lei encabeçado pelo FNDEP, o PL nº 1258-A/1988, apenas dois ratificaram a proposição de um SNE unitário e os outros tinham como princípio a desconcentração das funções do Estado no desenvolvimento da educação pública, em declarada resistência à escola nacional republicana.

A orientação política dos Projetos Substitutivos de LDB, sob o consenso do empresariado, resguardava um posicionamento de classe de naturalização da dualidade educacional e da diferenciação das instituições de ensino destinadas aos setores populares. No geral, essas propostas de LDB ratificaram a descentralização administrativo-financeira dos sistemas e redes de ensino como mecanismo de atenuar a responsabilidade do Estado com a educação pública e,

ao mesmo tempo em que legitimaram as parcerias público-privadas, propunham a centralização das instâncias decisórias no poder executivo. Constatou-se que é uma constante nos substitutivos que propunham uma desconcentração dos encargos do Estado com a educação pública o alijamento dos espaços deliberativos da classe trabalhadora na elaboração da política nacional de educação, privilegiando a centralização das instâncias decisórias.

Em sentido oposto, o programa de SNE unitário, sistematizado pelas entidades e organizações mobilizadas no FNDEP, tinha por horizonte a descentralização democrática das instâncias decisórias, prevendo a participação da comunidade escolar e das entidades de classe e acadêmico-científicas que atuam no setor educacional. Por conseguinte, o programa do FNDEP atribuiu ao Fórum Nacional de Educação e ao Conselho Nacional de Educação o papel deliberativo, consultivo e normativo do sistema educacional, sobretudo em relação ao papel do Fórum Nacional de Educação enquanto instância máxima de deliberação da política nacional de educação, dotado de caráter congressional. Dessa maneira, o FNDEP defendeu a composição colegiada desta instância de participação da sociedade civil, contando com a representação de órgãos normativos dos sistemas de ensino; entidades nacionais dos dirigentes estaduais e municipais de educação; entidades nacionais dos trabalhadores da educação e dos sindicatos patronais; entidades acadêmico-científicas; e organizações estudantis.

A derrota da plataforma do FNDEP na regulamentação dos dispositivos constitucionais é atribuída à crescente hegemonia da agenda neoliberal em escala mundial, consensuada pelos setores dirigentes nacionais no período de tramitação da LDB. Uma das consequências foi a incorporação das diretrizes elaboradas pelos organismos internacionais, que visavam focalizar o ensino obrigatório a uma média de cinco anos de escolarização nos países de “terceiro mundo”. Para a realidade brasileira, essa medida significou a obrigatoriedade, apenas, do ensino fundamental e teve por desdobramentos flexibilizar o conceito unitário da educação básica; ratificar a profissionalização estreita da juventude trabalhadora, com a proliferação de cursos aligeirados ofertados em “parceria” do setor público-privado, em sua

maioria conferindo processos de “certificação vazia”; e secundarizar os espaços de deliberação democrática da sociedade civil, comprometidos com a formulação das políticas educacionais.

A seguir, será abordada a proposta de SNE consensuada com o empresariado, sob as diretrizes do receituário neoliberal para o setor.

A proposta de Sistema Nacional de Educação dos empresários: a “governança federativa” como instrumento de colaboração com o mercado

Em linhas gerais, as correlações de forças da década de 1980 contaram com a mobilização dos movimentos dos educadores na Constituinte, o que representou entraves para o consenso neoliberal nessa conjuntura política. A Constituição Federal de 1988 instituiu o Estado como principal ator político para a universalização das políticas sociais. Esse dispositivo foi visto pelo governo de Fernando Henrique Cardoso como um retrocesso burocrático, pois pretendia implementar uma política de ajuste fiscal, na qual o Estado não mais seria responsável pela execução das políticas públicas, mas apenas por sua regulamentação. Por intermédio de uma contrarreforma do aparelho do Estado, esse governo reafirmou o setor “público não-estatal” ao transferir para a iniciativa privada a execução das políticas públicas sociais, entendidas como serviços não exclusivos do Estado.

No setor educacional, a incompatibilidade do programa de SNE unitário com o receituário neoliberal é constatada pela aprovação autoritária da LDB/96, com o executivo federal direcionando uma manobra regimental que desconsiderou o trabalho de anos empreendido pela Câmara dos Deputados na elaboração dessa lei.

A construção de consenso do receituário neoliberal com os interesses particularistas dos empresários do ensino resultou num texto de LDB “inócuo e genérico”, que excluía os principais dispositivos normativos consensuados com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Isso significou neutralizar a plataforma do FNDEP, haja vista a re-

sistência dos movimentos dos educadores à contrarreforma acordada com os organismos internacionais, que, dentre suas medidas, visavam à elaboração de políticas sociais compensatórias em prol da racionalização do fundo público.

A estratégia adotada pelo governo federal foi a de instituir uma legislação flexível que não prejudicasse a realização da contrarreforma das diretrizes curriculares; dos mecanismos de regime de colaboração dos entes federados no financiamento da educação básica; do ensino profissional e técnico e sua articulação com o mercado de trabalho; e dos sistemas de avaliação padronizada. Ademais, para a materialização do setor “público não-estatal” foi necessário iniciar a descentralização administrativo-financeira no setor, intensificando a municipalização do ensino fundamental e a fragmentação das instituições de ensino.

Um dos efeitos da desconcentração das funções do Estado é identificada nos atuais indicadores educacionais que atestam a elevada desigualdade das redes e instituições de ensino; na precariedade dos

ma Nacional de Educação (SNE) de novo tipo, pois, “ajustado” aos interesses mercantis. Desse modo, o elemento “inovador” corresponde a descolar as correlações de forças políticas no debate sobre a institucionalização do SNE, devido à construção de consenso ocorrer sob a hegemonia das frações de classe empresariais; e, segundo, a privilegiar um referencial teórico-metodológico institucionalista, secundarizando as disputas entre capital-trabalho.

O enfoque teórico e político dos setores e frações de classes, que estão imprimindo uma correlação de forças favorável à institucionalização do SNE de novo tipo, tem por fundamento a literatura da “Nova Administração Pública”. Essa traz como princípio transpor modelos de gestão gerencial e meritocrático para as instituições públicas, de modo a atingir produtividade e eficiência com baixo custo para o fundo público. Essa perspectiva legitima a proposta de SNE sob o ideário de “governança federativa” enquanto uma das supostas “soluções” à expansão sucateada do ensino público, promovida pela agenda neoliberal.

O conceito de “governança federativa” é formulado por literatura nacional e internacional com o objetivo de mitigar os efeitos negativos das contrarreformas operadas pelos estados nacionais nas últimas três décadas, conferindo ênfase à suposta autonomia das administrações municipais no desenvolvimento das políticas públicas, contudo, sujeitas às políticas de centralização gerencial postas pelos poderes executivos. Nesse sentido, corresponde a um modelo de gestão gerencial cuja finalidade é: promover a economia de escala através do associativismo intermunicipal; regular as instituições para a entrega de resultados e produtos em relação aos serviços prestados; e incentivar as parcerias público-privadas no desenvolvimento das políticas sociais (CRAVACUORE, 2016).

O presente estudo verifica na atual proposta de SNE uma redefinição política do receituário neoliberal, não no sentido de superar contradições geradas pela descentralização administrativo-financeira das redes de ensino, mas em razão de instituir novos mecanismos de gestão meritocráticos, referenciados nas políticas de avaliação e regulação centralizadas que aferem o rendimento escolar. Isso ocorre porque o conceito de “governança federativa” tem o pressupos-

O enfoque teórico e político dos setores e frações de classes, que estão imprimindo uma correlação de forças favorável à institucionalização do SNE de novo tipo, tem por fundamento a literatura da “Nova Administração Pública”.

insumos materiais e humanos disponíveis nas redes públicas; na ausência de uma política nacional de valorização dos profissionais da educação básica; e no subfinanciamento da União no desenvolvimento da educação pública, mormente no ensino fundamental e no ensino médio. Pontos que materializam uma realidade desoladora do nosso sistema educacional, frequentemente denunciado pela mídia e setores empresariais como ineficiente e improdutivo, a julgar o acentuado índice de reprovação e evasão estudantil.

Não é de surpreender que a resposta dos setores dirigentes frente a esse quadro de sucateamento da educação pública corresponda a reafirmar a concepção diferenciadora e meritocrática de educação e sociedade, ao sistematizar uma proposta de Siste-

to de melhorar a gestão local em relação à captação e à alocação de fundos e recursos disponíveis nos territórios, estimulando a organização de sistemas de políticas públicas que propiciem o associativismo entre os governos locais e o setor privado, porém coordenado nacionalmente pelas instâncias executivas estatais (GRIN, 2016).

A partir da Resolução CNE/CEB nº 1, de 23 de janeiro de 2012, que instituiu o regime de colaboração de tipo horizontal mediante os Arranjos de Desenvolvimento de Educação (ADE), a institucionalização do SNE, em lei complementar, retornou para as pautas ordinárias do Congresso Nacional². Contando com a mobilização das organizações vinculadas ao capital, a tramitação dos projetos de lei que versam sobre a matéria atribui centralidade ao modelo de “governança federativa”, notadamente à execução da gestão gerencial das redes municipais de ensino segundo o formato dos ADEs³.

No que diz respeito à institucionalização do SNE, o empresariado propõe o modelo de “governança horizontal”, sobrepondo esse modelo de gestão aos dispositivos constitucionais que instituem o federalismo cooperativo como mecanismo dos entes federados compartilharem responsabilidades no desenvolvimento da educação pública. Assim, o SNE fica circunscrito ao debate teórico-metodológico do

federalismo cooperativo, em virtude de este referencial estar implicado com a regulamentação do regime de colaboração de tipo horizontal. Inclusive, o argumento utilizado reporta às pesquisas realizadas pelas instâncias governamentais, que objetivam elucidar as supostas vantagens do regime de colaboração horizontal para conferir eficiência e produtividade aos sistemas e instituições de ensino.

A título de exemplo, o Conselho Nacional de Educação, em articulação com a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, cita experiências ditas exitosas dos consórcios públicos e privados, dos arranjos de desenvolvimento de educação ou territórios de cooperação (PARECER CNE/CEB nº 7/2020). Isso, tendo por finalidade regulamentar a governança horizontal e construir consenso em torno da “descentralização orquestrada” do SNE no interior do Ministério da Educação. Isto é, em vez de propor um padrão nacional e unitário de qualidade, as correlações de forças apontam para a redenção do SNE ao projeto de mercantilização da educação pública, comprometido em “orquestrar”, nacionalmente, as “parcerias” dos governos locais com o setor privado-empresarial e “responder tanto aos ditames da eficiência [do setor privado] quanto aos da democratização [da esfera pública]” (ABRUCIO, 2006, p. 180).

Voltando ao conceito de governança federativa,



este debate provém de outro anterior, da suposta qualidade do setor “público não-estatal”, que propugna sustentar a compatibilidade do setor público, na materialização dos direitos sociais, com os serviços prestados pelas empresas privadas. Comprovando a análise deste artigo, a qual identifica, no SNE consensuado com o empresariado, a estratégia de capilarizar mecanismos de gestão privatistas nas redes municipais e estaduais de ensino, ressignificando, mais uma vez, o conceito de “público” no setor educacional, segundo os critérios e ditames da competitividade do mercado. Longe de garantir a qualidade do ensino público, na verdade, a governança federativa cumpre a tarefa de encobrir a redução do papel do Estado na expansão das matrículas na educação básica e o não cumprimento do papel redistributivo da União nesse nível de ensino.

Essa investida é viabilizada por mecanismos de descentralização das redes e instituições de ensino, combinados com políticas de responsabilização, que as condicionam a uma matriz curricular imposta por sistemas de avaliação padronizados, que, por

Esse fenômeno tem sua gênese na contrarreforma iniciada na década de 1990 e um dos desdobramentos é examinado no referido processo de municipalização do ensino fundamental, que, segundo os arautos da governança horizontal, não aconteceu por completo. Desse modo, um dos propósitos do empresariado é garantir a capilaridade das políticas elaboradas pelo executivo federal ao assegurar a implementação das mesmas na ponta do sistema educacional.

sua vez, são sistematizadas pelo governo federal. À vista disso, Reis e Chaves (2021) relacionam a descentralização das redes de ensino com a ideologia neoliberal, subordinando a educação pública ao controle essencialmente privado e por negar a responsabilidade do poder público no financiamento do sistema educacional. Traduzindo essas conclusões em dados empíricos sobre o financiamento da educação básica, esses autores afirmam a íntima ligação dos postulados neoliberais com a descentralização administrativo-financeira do Estado como uma política econômica privatizante e de subfinanciamento

da União, colocando em xeque o sentido público da política de fundos contábeis no desenvolvimento da educação nacional.

Esse fenômeno tem sua gênese na contrarreforma iniciada na década de 1990 e um dos desdobramentos é examinado no referido processo de municipalização do ensino fundamental, que, segundo os arautos da governança horizontal, não aconteceu por completo. Desse modo, um dos propósitos do empresariado é garantir a capilaridade das políticas elaboradas pelo executivo federal ao assegurar a implementação das mesmas na ponta do sistema educacional. Esse é o caso das Comissões Permanentes de Pactuação Federativa, previstas pelo PLP nº 25/2019, com a função institucional de garantir que “as leis federais sejam executadas em todos os níveis de governo” (GRIN, p. 60, 2016), cujo procedimento é realizar a pactuação ou construir consenso das diretrizes elaboradas pelo MEC com os estados e os municípios.

Segundo Eduardo Grin (2016), essas comissões contribuem com o desenvolvimento de “capacidades estatais” dos entes municipais para gerenciar, produtivamente, os recursos disponíveis. Correspondendo, para o autor, a uma iniciativa institucional eficiente na provisão de serviços públicos. Logo, a solução para o baixo rendimento da escola pública, constantemente aferida pelo empresariado nas avaliações externas, reside na necessidade de intensificar a contrarreforma que responsabiliza os entes subnacionais pela qualidade e expansão da educação básica. Com essa medida economicista, os dispositivos constitucionais que afirmam o papel do Estado no financiamento das políticas sociais são neutralizados, limitando a redistribuição do fundo público para a democratização do sistema educacional.

A contradição averiguada no SNE, sob ideologia de governança horizontal, reside na omissão de que a organização da educação pública, segundo o modelo de gestão gerencial, não só subordina as redes municipais e estaduais às deliberações do “bloco no poder”, mas relega-as à própria sorte, para garantir a educação como um direito de todos, induzindo os entes federados a disputarem os escassos recursos públicos ou privados, por meio dos convênios disponíveis no mercado educacional. Isso, em um movimento que reatualiza a hegemonia liberal-burguesa,

imprimindo novas mediações que naturalizam as desigualdades no acesso ao conhecimento sistematizado pela instituição escolar, além de redefinir a intervenção do empresariado na direção intelectual-moral na educação pública brasileira.

Correlação de forças políticas na regulamentação da governança horizontal

Com a programática de instituir a “governança federativa” no âmbito da política nacional de educação, o empresariado tem mobilizado forças políticas no Congresso Nacional para a institucionalização do Sistema Nacional de Educação (SNE), segundo o modelo de gestão gerencial abordado anteriormente. A matriz de referência coincide com o receituário neoliberal que propõe a descentralização das redes de ensino e a implementação de políticas de responsabilização para assegurar a entrega de resultados educacionais pelas instituições de ensino públicas. Dessa maneira, constata-se que a possível institucionalização do SNE, nesses moldes, irá acentuar a centralização das instâncias decisórias nos poderes executivos e “desconcentrar” as responsabilidades do Estado com a implementação das políticas educacionais, sobretudo com os sistemas de avaliação padronizados apresentando contrapartidas no acesso aos recursos técnicos e financeiros.

Essa dinâmica entre descentralização e responsabilização é perceptível no PLP nº 25/2019, de autoria da deputada federal Professora Dorinha Seabra Rezende; e no PLP nº 235/2019, de autoria do senador Flávio Arns. Ambos projetos de lei com potencial de vincular a redistribuição, insuficiente, do fundo público a mecanismos de gestão meritocráticos e voltados para a entrega de resultados educacionais. Verifica-se essa proposição quando se analisa a centralidade política e pedagógica do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e da governança federativa mediante a regulamentação do regime de colaboração horizontal.

O resultado é conhecido: a proliferação de sistemas subnacionais de avaliação, como ocorrido nos últimos dez anos, cuja intenção é monitorar o ren-

dimento das unidades escolares a fim de garantir que os alunos estejam sendo efetivamente preparados para as avaliações padronizadas. Um dos principais estímulos para esse fenômeno encontra-se no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), não deixando dúvidas quanto aos interesses dos setores governamentais e do empresariado em condicionar a política de financiamento da educação básica à melhoria de índices censitários. Meta esta perseguida pelas Secretarias de Educação, contando com medidas de bonificação dos professores e/ou das escolas.

Dita de outro modo, a disputa pela aprovação do PLP nº 25/2019 ou do PLP nº 235/2019 tem como ponto de partida focalizar a ação supletiva e redistributiva da União e dos estados nas redes municipais com menor rendimento, porque, “vulneráveis” do ponto de vista fiscal/financeiro, constituem uma correlação de forças desfavorável para o aumento do financiamento e democratização da educação pública. Isso significa que essas propostas de institucionalização do SNE não vislumbram superar o subfinanciamento da União na educação básica. Como alternativa, o empresariado propõe alterar a forma como é redistribuído e gerenciado o fundo público.

Importante frisar que a Frente Parlamentar Mista de Educação tem atuado como importante canal de interlocução para aprovar a proposta de governança horizontal. Dentre suas principais frentes, registra-se

Dita de outro modo, a disputa pela aprovação do PLP nº 25/2019 ou do PLP nº 235/2019 tem como ponto de partida focalizar a ação supletiva e redistributiva da União e dos estados nas redes municipais com menor rendimento, porque, “vulneráveis” do ponto de vista fiscal/financeiro, constituem uma correlação de forças desfavorável para o aumento do financiamento e democratização da educação pública. Isso significa que essas propostas de institucionalização do SNE não vislumbram superar o subfinanciamento da União na educação básica.

a Comissão de Sistema Nacional de Educação e da Comissão de Arranjos Federativos de Educação na elaboração e aprovação de projetos de lei alinhados às sete prioridades indicadas no documento “Educação Já!”, elaborado pelo movimento empresarial Todos

Pela Educação (TPE). No ano de 2019, a Frente Parlamentar elegeu a institucionalização da SNE como uma das pautas prioritárias de sua agenda, contribuindo com o supracitado PLP nº 25/2019 e mobilizando entidades governamentais e da sociedade civil para debater e construir consenso sobre o tema. As atividades e audiências públicas realizadas por essa frente contou com a participação de importantes organizações empresariais: Instituto Unibanco, Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confen) e Movimento Colabora Educação⁴.

A primeira comissão tem se empenhado em aprovar a proposta originada na Câmara – o supracitado PLP nº 25/2019 –, que faculta ao SNE a regulamentação das Comissões Intergestoras, com atribuições normativas e deliberativas e de subsídio ao governo federal na elaboração das políticas educacionais, especialmente na aprovação do Plano Nacional de Educação e na regulamentação do Valor por Aluno-

sucinta, do Senado – o PLP nº 235/2019 – tomou a dianteira no Congresso Nacional, com a realização de audiência pública para debater, em conjunto com organizações da sociedade civil, a urgência de tirar do papel “a maior política educacional da história”. O senador Dário Berger ratificou a proposta empresarial de SNE como uma das medidas de governança mais eficazes para melhorar a qualidade da educação e combater desigualdades entre as redes de ensino.

Nessa audiência, os parlamentares destacaram que, com o advento da Emenda Constitucional, que tornou permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o grande desafio da agenda educacional brasileira é a implementação do SNE enquanto instrumento de gestão que padroniza os critérios de qualidade para a redistribuição meritocrática do fundo público às redes e instituições de ensino de todo o país.

Já o líder de Relações Governamentais do TPE, Lucas Fernandes, ressaltou a necessidade de uma “descentralização orquestrada” e de um “sistema de sistemas”, propondo incluir no PLP nº 235/2019 as Comissões Intergestoras previstas no projeto da Câmara. Essa estratégia dos parlamentares consiste em produzir relatórios bastante similares sobre a institucionalização do SNE nas duas Casas do Congresso Nacional, para garantir a aprovação, ainda no ano de 2021, uma vez que a matéria já foi discutida e pactuada, conforme pontuou o Movimento Colabora Educação.

No tocante à segunda frente, seu objetivo é regulamentar os ADEs como modelo de governança horizontal prioritário para receber a assistência técnica e financeira da União, como consta no PL nº 5.182/2019, apensado ao PL nº 2.417/2011. A aprovação do PL nº 5.182/2019 fortalece a disputa do empresariado pelo fundo público ao induzir as redes municipais a realizarem “parcerias” com o setor privado na captação e aplicação dos recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental. Se aprovados da maneira como se encontram na Câmara dos Deputados, tramitando em caráter conclusivo, a colaboração horizontal ocorrerá por meio de termos de “parcerias” com as OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) e OS (Orga-

Corroborando com o processo de coesão e consenso com a proposta “Sistema de Cooperação Federativa na Educação” do movimento TPE, a versão, sucinta, do Senado – o PLP nº 235/2019 – tomou a dianteira no Congresso Nacional, com a realização de audiência pública para debater, em conjunto com organizações da sociedade civil, a urgência de tirar do papel “a maior política educacional da história”.

-Ano (VAA) para a redistribuição do fundo público, além do papel de sistematizar as parcerias público-privadas sob a forma de consórcios e/ou de ADEs. Em pronunciamento, a Frente Parlamentar ratifica o modelo de governança federativa do estado do Ceará enquanto modelo de governança a ser considerado pelas Comissões de Pactuação Federativa. Afinal, esse estado implementou mecanismos meritocráticos e de indução financeira para os municípios melhorarem seus indicadores educacionais, utilizando as políticas de bonificação para elevar os índices supostamente medidores da “qualidade” do ensino.

Corroborando com o processo de coesão e consenso com a proposta “Sistema de Cooperação Federativa na Educação” do movimento TPE⁵, a versão,

nizações Sociais) privadas ou com as associações de municípios e entidades de gestores de redes públicas de educação básica.

A distinção entre esses projetos de lei que versam sobre a regulamentação do regime de colaboração horizontal está relacionada com a possibilidade de os consórcios públicos servirem de referência aos ADEs. Na concepção da Frente Parlamentar, esses modelos de governança horizontal são de natureza distintas, devido à lei que institucionaliza os consórcios – Lei nº 11.107/2005 – restringir mecanismos de “parcerias” com as instituições privadas. Conforme o pronunciamento da deputada Luísa Canziani (PTB-PR), autora do PL nº 5.182/2019, os ADEs devem ser regulamentados em lei específica, nesse sentido, desapensado ao PL nº 2.417/2011. Na presente data, os dois projetos têm tramitação própria, aprovados pela Comissão de Educação e em apreciação pela Comissão de Constituição e Justiça.

O movimento de regulamentar o ADE em lei específica está relacionado à possibilidade desse modelo de gestão receber, diretamente, os recursos técnicos e financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). E, não menos preocupante, a regulamentação de uma legislação flexível e “atrativa” do ponto de vista do mercado, instituída como contrapartida para estimular as redes municipais a firmar “parcerias” com o setor privado ou terceiro setor. Para tanto, o PL nº 5.182/2019 prevê que a entidade da sociedade civil credenciada para articular a assistência técnica e receber recursos de assistência financeira da União, ou dos estados, estará dispensada de chamamento público para esse fim.

Como exposto, a atuação da Frente Parlamentar Mista de Educação representa um salto qualitativo do empresariado na construção de consenso no interior dos aparelhos do Estado, direcionando a elaboração das políticas públicas educacionais na atual conjuntura política. A estratégia dos movimentos empresariais em ampliar a construção de consenso mobilizando uma bancada parlamentar articulada com seus interesses de classe teve como desdobramento recolocar a regulamentação do regime de colaboração horizontal nas pautas ordinárias do Congresso Nacional. Enfim, a institucionalização do SNE nos moldes da governança federativa, concomi-

tante à regulamentação dos ADEs em lei específica, demonstra uma das principais trincheiras edificadas pelo empresariado para ampliar sua hegemonia na educação pública.

Algumas considerações finais

Com base no aporte teórico materialista histórico-dialético, depreende-se que a divisão desigual do trabalho na sociedade capitalista provoca a diferenciação e hierarquização das instituições de ensino segundo a díade concepção-execução. A dualidade educacional configura um fenômeno intrínseco à formação dos sistemas nacionais de ensino ocidentais, em fins do século XIX, enquanto elemento que mediou a expansão da escola elementar/média para a classe trabalhadora, não sem embates e denúncias sobre o caráter de classe, contraditório e antidemocrático da “escola única diferenciada”. Esse processo tem raízes nas disputas pela democratização e socialização do conhecimento, que não se constitui como um fenômeno restrito às políticas educacionais, mas representa as correlações de forças políticas antagônicas entre trabalho-capital.

Uma das principais críticas contemporâneas em relação à proposta de “escola diferenciada” encontra-se nas formulações de Antonio Gramsci (2001), quando este autor identificou que a profissionalização precoce da juventude revelava um tipo de ensino excludente, pois diferenciava as instituições voltadas para formar intelectuais-dirigentes daquelas voltadas para a qualificação instrumental dos trabalhadores produtivos. Como alternativa, Gramsci (2001) propôs a construção de um Sistema Nacional de Educação que contribuísse para superar os antagonismos entre dirigentes-dirigidos, entre concepção-execução. Assim, o projeto de “escola unitária” elaborado pelo autor tem como mediação o princípio educativo do trabalho, que se concretiza na escola elementar/média com a apreensão e o domínio dos conhecimentos teórico-prático e científico, afastando qualquer tipo de formação interessada, somente, no trabalho produtivo.

Essa perspectiva teórico-metodológica é contextualizada pela plataforma do Fórum Nacional em

Defesa da Escola Pública (FNDEP), sobretudo na proposta do “Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira”, elaborada pelos movimentos e entidades dos trabalhadores da educação nos Congressos Nacionais de Educação (CONED 1996-2004). Tendo à frente dessa iniciativa as principais entidades de classe dos trabalhadores da educação, os CONED representaram a possibilidade de ampliar uma plataforma autônoma, unificada e de oposição dos movimentos dos educadores às políticas regressivas neoliberais. A espinha dorsal do “PNE: proposta da sociedade brasileira” corresponde à edificação de uma escola comum, igualitária e de caráter nacional, necessariamente, financiada pelo poder público e estruturada por espaços colegiados autônomos, normativos e deliberativos, segundo o princípio constitucional de gestão democrática.

Considera-se fundamental retomar o legado das lutas empreendidas pelo FNDEP para desvendar a proposta privatista e meritocrática do SNE do empresariado, em todos os níveis de ensino, compreendendo a perspectiva de governança federativa como um dos desdobramentos das lutas entre capital-trabalho que ressignificam a educação enquanto um direito público e subjetivo para a ideia de um “serviço não exclusivo do Estado”. Desse modo, o redimensionamento do debate sobre o SNE para concepção de “público não-estatal” constitui um movimento das frações dirigentes na ampliação de hegemonia da agenda economicista neoliberal, por via da descentralização administrativa-financeira das redes de ensino, pressupondo o controle do capital na educação pública.

Portanto, o presente estudo conduz à conclusão de que a proposta empresarial de “descentralização orquestrada” do sistema educacional brasileiro caminha para a institucionalização de um SNE que amplia as contrarreformas implementadas na educação pública e intensifica sua mercantilização. Isto em frontal desacordo com a proposta de SNE unitário construído pelo FNDEP, que, desde a década de 1980, defendeu a autonomia da educação pública em relação aos interesses privatistas e a responsabilização do Estado no financiamento e universalização das políticas públicas sociais, constatando uma inflexão política no debate sobre SNE para a concepção neoliberal

de governança federativa, que privilegia um regime de colaboração com o mercado e a manutenção do subfinanciamento da União, neutralizando a possibilidade de construir uma escola democrática e centrada na formação humana. **US**

notas

1. No Caderno 12, Antonio Gramsci (2001) direciona sua crítica à Reforma Gentile, implementada nas décadas de 1920/30, momento em que a crítica ao ensino tradicional, propedêutico, cedeu lugar a um processo de diferenciação das instituições de ensino na Itália, com a introdução do ensino profissional na escola elementar-média. Sobre esta reforma, ver: HORTA, José Silvério Baia. A educação na Itália fascista: reforma Gentile (19922-1923).

2. A institucionalização do SNE vem sendo discutida no Congresso Nacional desde 2011, com a apresentação dos projetos de lei complementar nº 15, de 2011 (Deputado Felipe Bornier), e nº 413, de 2014 (Deputado Ságuas Morais), como um dos desdobramentos do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (2007). Entretanto, em virtude das alterações do bloco no poder, foi arquivado no ano de 2019, para ser retomado mediante o PLP nº 25/2019, de autoria da deputada federal Professora Dorinha Seabra Rezende, com relatoria do deputado federal Idilvan Alencar, e o PLP nº 235/2019, de autoria do senador Flávio Arns, com relatoria do senador Dário Berger.

3. Os ADEs têm como princípio o trabalho em rede entre os municípios, com proximidade geográfica e características sociais e econômicas semelhantes, no geral, mobilizado pelas instituições do terceiro setor e/ou por organizações privado-empresarial. Esse modelo de associativismo intermunicipal intensifica as parcerias público-privadas nas redes, de acordo com as demandas socioeconômicas locais e os interesses empresariais nos territórios, cuja justificativa é melhorar a qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, racionalizar os recursos humanos e financeiros no âmbito da educação básica (AUTORA, 2015).

notas

4. Destaca-se que o Movimento Colabora Educação (MCE) tem como eixo de suas atividades as diretrizes elaboradas pela agenda TPE, divulgando o modelo de governança dos ANDEs junto aos gestores das instituições públicas, definindo como consenso das organizações empresariais debater o “fortalecimento da governança federativa, tanto no que diz respeito ao respectivo arcabouço legal e normativo quanto pela expansão das políticas públicas em Regime de Colaboração”. Ainda, “O trabalho do Colabora é tentar garantir uma ponte entre aqueles que estão trabalhando nos municípios e os que trabalham no legislativo e que vão fortalecer em termos legais o regime de colaboração no Brasil”. Além do movimento TPE, o MCE tem como mantenedores o Conselho da sociedade civil organizada do Banco Interamericano de Desenvolvimento (ConSOC-BID), a Fundação Itaú Social, a Fundação Lemann, o Instituto Conceição Moura, o Instituto Natura, o Instituto Positivo e o Instituto Unibanco. In <http://movimentocolabora.org.br/o-movimento>. Consulta: 05 out. 2021.

5. Em documento (2019), o movimento Todos Pela Educação apresenta sua proposta de “Sistema de Cooperação Federativa na Educação”, onde sistematiza o conceito de “governança federativa” como mecanismo de regulamentação do regime de colaboração horizontal, em lei complementar que institucionaliza o SNE. Em suas palavras, esse documento constituiu uma “recomendação política” do empresariado aos parlamentares para a definição das diretrizes norteadoras do SNE. In https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/165.pdf. Consulta: 31 ago. 2021.

ABRUCIO, L. F. **Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático**: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. Ed. Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2006.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.258, de 1988, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional**.

Câmara dos Deputados (DF). Diário do Congresso Nacional. Ano XLVII - nº 200, de 26.11.1992.

_____. **Lei nº 9.394, de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília (DF): Diário Oficial da União, de 23.12.96.

CRAVACUORE, Daniel. El Associativismo Intermunicipal. In: **Associativismo Intermunicipal em América Latina**. Santiago, Chile. Grafhika, 2016. Capítulo 2, p. 21-30.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume II: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRIN, Eduardo J. **Rotas Federativas para a promoção de capacidades estatais municipais**: uma análise da experiência brasileira. Tese de Doutorado. FGV. São Paulo, 2016.

MACHADO, Maria A. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. Cortez Editora. São Paulo, 1991.

MARIÁTEGUI, J. C. **Temas de Educación**. Peru: Editora Amauta, tomo 14, 1986.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Tradução Rubens Enderle. Editorial Boitempo. São Paulo, 2012.

PARCER nº 7/2020. **Diretrizes Operacionais para implementação do ADE como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação**. Brasília. CNE/CEB, 2020.

REIS; CHAVES. Recursos Federais para a Educação Básica: pacto federativo e os municípios. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**. v. 11, n. 15. Rio Grande do Sul, 2021.

referências

O que fazem os professores universitários?

Fernando Henrique Protetti

Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

E-mail: protetti@gmail.com

Resumo: O trabalho docente na universidade é complexo, múltiplo e multifacetado em termos de atividades e tarefas, embora as políticas de avaliação do trabalho docente não capturem a prática universitária dos professores como um todo. Neste artigo, identificamos e caracterizamos as principais atividades de trabalho dos professores universitários com base no conceito de “prática universitária” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Para isso, analisamos os depoimentos de 11 professores de Sociologia da Universidade Estadual de Campinas a partir da perspectiva teórico-metodológica da História Oral. Os resultados dessa análise informam que o processo de trabalho dos professores universitários – ou sua prática universitária – compreende ao menos seis grupos de atividades docentes, quais sejam, as atividades no ensino, na pesquisa, na orientação, na administração, na extensão e em outras atividades, podendo essas serem caracterizadas em atividades acadêmicas e não acadêmicas, em atividades mais valorizadas e menos valorizadas no campo universitário, em atividades controláveis e não controláveis, em função do tempo de trabalho, e, por fim, em atividades visíveis e invisíveis socialmente.

Palavras-chave: Professores Universitários. Trabalho Docente. Prática Universitária. Atividades Docentes.

Introdução

O que fazem os professores universitários? Quais são as atividades que compõem a totalidade do seu processo de trabalho? De que modo essas atividades de trabalho docente podem ser caracterizadas? Ao respondermos essas perguntas, podemos, de maneira

geral, identificar e caracterizar as principais atividades constitutivas do processo de trabalho dos professores universitários.

Na pesquisa realizada por Sguissardi e Silva Júnior (2009), a “prática universitária” constitui-se num indicador para se delinear as atividades de trabalho dos professores universitários. Segundo esses auto-



res, “estudar [...] o *processo de trabalho do professor* [...] significa problematizar e compreender a *prática universitária*” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 18, itálicos nossos), sendo essa tanto “*as relações que o professor mantém com o ensino, a pesquisa e a extensão, além de eventualmente, a administração*” (p. 19, itálicos nossos) quanto o “*trabalho do professor como atividade plena de sentido, imersa no cotidiano e ethos histórico*” da instituição universitária (p. 63, itálicos nossos). Ou seja, “a prática universitária dos professores [...] [deve ser] entendida como decorrência das políticas e imposições oficiais, mas, ao mesmo tempo, como produto das relações [...] dos professores com essas políticas e imposições” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 19).

A partir de pesquisa empírica com depoimentos coletados com 11 professores de Sociologia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (PROTETTI, 2019), associada à provocativa reflexão proposta por Chauí (1988) sobre o “Perfil do professor improdutivo”, enquanto reação à “lista dos improdutivos da USP”¹, neste artigo objetivamos identificar e

caracterizar as principais atividades de trabalho dos professores universitários com base no conceito de prática universitária. Para isso, analisaremos esses depoimentos a partir da perspectiva teórico-metodológica da História Oral proposta por Queiroz (1991, p. 21), cuja finalidade é elucidar “o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social” dos professores universitários. Sendo assim, consideremos inicialmente a contraposição entre o senso comum e o bom-senso sobre o assunto².

Atividades de trabalho dos professores universitários

“[...] acham que a gente é folgado, que a gente não faz nada, que a gente só fica dando ‘aulinha’ e lendo ‘livrinho’” (E1)³.

Geralmente, quando alguém alheio à universidade faz alusão aos professores universitários, não é raro ouvir frases como “professor universitário trabalha pouco e ganha muito”, “professor universitário não

faz nada, só dá aula” ou, como afirmou uma professora entrevistada com mais tempo de trabalho, “acham que a gente é folgado, que a gente não faz nada, que a gente só fica dando ‘aulinha’ e lendo ‘livrinho’” (E1). Todavia, quando algum professor universitário é interrogado sobre quais atividades realiza e responde que faz “tudo” (E2 e E3) ou “muita coisa” (E4 e E5), embora se tenha aí um “efeito interessante” (E3), sugerindo uma situação de sobrecarga de trabalho docente, nota-se a dificuldade desse mesmo professor em discernir o conjunto de atividades por ele realizadas.

Eu acho que o cargo de professor ele te dá condição para fazer *tudo* [...]. (E2, itálicos nossos)

P⁴: E quando você olha as atividades do professor, as tarefas, o que o professor faz?

E: *Aqui? Tudo ((risos)). Aqui, tudo.* Eu acho que esse talvez seja um efeito interessante. (E3, itálicos nossos)

P: O que faz o professor numa universidade em termos de tarefas, de atividades?

E: O que faz? O que a gente faz?

P: É.

E: Tenho descoberto que *muita coisa, cada vez mais.* (E4, itálicos nossos)

P: O que faz um professor universitário?

E: Então, um professor universitário [...] ele *faz muita coisa!* ((Silêncio)). (E5, itálicos nossos)

Considerando que os professores universitários fazem mais do que “nada” (senso comum) e menos do que “tudo” (bom-senso), quais seriam então suas atividades típicas de trabalho? Do ponto de vista jurídico e constitucional, na medida em que as universidades se regem pelos princípios de autonomia e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão⁵, os professores universitários veem-se compelidos, até mesmo por consequência do seu próprio regime de trabalho, em geral, em tempo integral e com dedicação exclusiva, a atuarem nas atividades-fim prioritárias da universidade (ensino, pesquisa e extensão) e na gestão institucional (administração).

Então, além da pesquisa, a gente dava aula e orientava. E na universidade, quer dizer, além disso, o que eu fiz foi assumir alguns cargos [...]. (E6)

A nossa maior participação mesmo é em ensino e pesquisa, em orientação – e quando eu penso em orientação, eu também estou pensando na atividade de iniciação científica – e atividade de transmissão de conhecimento, que eu estou chamando de “a sala de aula”, ensino na graduação e na pós[-graduação]. (E7)

Então, você dá curso na graduação, dá curso na pós-graduação, você assume cargos [...]. Você leciona, você tem que desenvolver uma pesquisa [...]. Todos nós temos orientandos na graduação, de iniciação [científica] ou de monografia, enfim. Todos nós temos orientandos de mestrado, [...] de doutorado. Então você leciona na graduação, você orienta na graduação, você leciona na pós[-graduação], você orienta na pós-graduação, você tem cargos administrativos (E8).

A universidade é tudo isso. Ela é um lugar de produção de conhecimento, ela é um lugar administrativo, ela é lugar de pesquisa, de aula, de extensão, de administração e, de alguma maneira, isso está tudo cruzado em nós, enfim, nas pessoas que fazem parte dela. (E9)

Desse conjunto de depoimentos depreendemos que o processo de trabalho dos professores universitários é constituído de, ao menos, cinco grupos de atividades de trabalho, isto é, de atividades no ensino, na orientação, na pesquisa, na extensão e na administração, conjunto esse categorizado e resumido analiticamente por Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 17) por “prática universitária” ou, simplesmente, “trabalho dos professores”. Contudo, ao fragmentarmos a prática universitária em complexos de relações que os professores mantêm com o ensino, a orientação, a pesquisa, a extensão e a administração, observa-se em cada um desses um feixe amplo e diversificado de atividades de trabalho, que, uma vez conjugadas entre si, formam um determinado grupo de atividade docente. Assim, na atividade de ensino, seja ela na graduação ou na pós-graduação, um professor universitário deverá, grosso modo, preparar o programa de curso da disciplina sob a sua responsabilidade; preparar e ministrar as aulas previstas; pesquisar, ler, indicar e disponibilizar materiais de estudo aos estudantes; preparar, ler e corrigir trabalhos e provas produzidas pelos estudantes; responder e-mails dos estudantes e institucionais relativos à disciplina; atender, em período extraclasse, aos estudantes com dúvidas e/ou dificuldades; preen-

cher notas e frequências dos estudantes em sistema eletrônico acadêmico etc. Ou seja, referir-se a um determinado grupo de atividade docente, tal como no caso anterior, à atividade de ensino na graduação ou na pós-graduação, é enfatizar a existência de um conjunto múltiplo e multifacetado de atividades de trabalho que compõem uma pequena parte da totalidade do processo de trabalho dos professores universitários. Sendo assim, cabe então interrogarmos: seriam apenas essas as atividades docentes que comporiam a prática universitária, o processo de trabalho dos professores universitários, ou existiriam outros grupos de atividades docentes ainda não identificados?

Fundamentalmente, as atividades docentes no ensino, na orientação, na pesquisa, na extensão e na administração parecem ser atividades tipicamente realizadas pelos professores universitários. Contudo, cotejando-se os depoimentos dos professores entrevistados com os estudos relativos ao trabalho docente na universidade (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; MANCEBO, 2013; MUNIZ-OLIVEIRA, 2015), evidencia-se um conjunto de “outras atividades”, que abrangem desde a participação em bancas examinadoras na pós-graduação e de concursos públicos, a emissão de pareceres sobre projetos de pesquisa e produção intelectual a ser publicada, até a participação e a organização de eventos científicos, para citarmos aquelas que seriam mais recorrentes no cotidiano de trabalho dos professores universitários.

Se você pegar o meu Currículo *Lattes*, você vai ver a quantidade de bancas das quais eu participei em quatro anos. [...] É uma coisa espantosa de bancas de mestrado, doutorado, de qualificação. (E10)

E tem *também* outra coisa que eu fiz [...], tenho um parecer para a editora [...] de um livro muito legal, que eu estou lendo o livro para ver se publica ou não. Não ganha nada com isso, mas é uma das funções da gente. (E11, itálicos nossos)

E eu tenho *também* muita atividade de conferências e palestras. Muita. (E12, itálicos nossos)

No ano passado *também* eu ajudei na organização desse evento, foi hiperdesgastante também. Fiquei o semestre inteiro muito atarefada, correndo atrás disso [...]. (E13, itálicos nossos)

Essas “outras atividades” integram um grupo diferenciado de atividades docentes na universidade; primeiro, porque se somam às atividades de ensino, orientação, pesquisa, extensão e administração, conforme sugere o emprego do advérbio “também” nos depoimentos citados (E11, E12 e E15) e, segundo, porque são atividades frequentemente realizadas pelos professores universitários, a ponto de se autonomizarem, pois é “muita atividade” (E12), “uma coisa espantosa” (E10), a despeito de ser “hiperdesgastante” (E13) e “não ganhar nada com isso” (E11). Em outras palavras, “é uma das funções da gente” (E11), isto é, dos professores universitários, participar de bancas examinadoras, emitir pareceres, participar e organizar eventos científicos, dentre outras atividades.

Portanto, na análise do processo de trabalho docente na universidade, é fundamental considerarmos a existência de, ao menos, seis grupos de atividades docentes, que constituem a totalidade do processo de trabalho dos professores universitários, quais sejam,

Referir-se a um determinado grupo de atividade docente [...], à atividade de ensino na graduação ou na pós-graduação, é enfatizar a existência de um conjunto múltiplo e multifacetado de atividades de trabalho que compõem uma pequena parte da totalidade do processo de trabalho dos professores universitários.

as atividades docentes no ensino, na orientação, na pesquisa, na extensão, na administração e em outras atividades, como bancas examinadoras, pareceres e eventos científicos, sendo que em cada um desses grupos ou subgrupos docentes sempre encontraremos um conjunto múltiplo e multifacetado de atividades e tarefas de trabalho. Uma vez identificadas as atividades de trabalho dos professores universitários, resta-nos saber de que modo podemos caracterizá-las para fins de análise.

Uma primeira maneira de caracterizar as atividades de trabalho dos professores universitários seria segmentá-las em dois polos contrapostos. De um lado, as atividades estritamente acadêmicas, ou seja, as atividades docentes no ensino, na orientação, na pesquisa e em outras atividades; e, de outro, as atividades não acadêmicas, como a administração.

[...] o outro lado importante do trabalho do professor acaba sendo escrever, publicar. Enfim, mas acho que é conjunto que, para mim, pelo menos, está muito ligado a essas atividades centrais de dar aula e de orientação [...]. Eu acho que não tem sua pesquisa que corre num canto e essas outras coisas. O que corre separado é a administração. O resto, assim, produção bibliográfica, produção de pesquisa própria, as orientações, as aulas, ainda que elas não sejam tematicamente próximas [...], elas estão ali no mesmo registro [...]. Eu vejo esse trabalho como um trabalho muito conectado, com diferentes produtos de um mesmo trabalho. O trabalho administrativo um pouco menos. (E14)

“Aulas”, “orientações”, “produção de pesquisa própria”, “produção bibliográfica” ou, simplesmente, “escrever, publicar”, além de outras atividades, formam um mesmo “conjunto” ou “registro” de atividades docentes, as atividades acadêmicas que se efetivam “em diferentes produtos de um mesmo trabalho”: na aula dada ou no curso ministrado; na orientação de

“Aulas”, “orientações”, “produção de pesquisa própria”, “produção bibliográfica” ou, simplesmente, “escrever, publicar”, além de outras atividades, formam um mesmo “conjunto” ou “registro” de atividades docentes, as atividades acadêmicas que se efetivam “em diferentes produtos de um mesmo trabalho”: na aula dada ou no curso ministrado; na orientação de tese ou dissertação defendida; na iniciação científica concluída; no artigo, livro ou capítulo submetido e/ou publicado; no parecer enviado; no evento científico organizado e/ou realizado etc.

tese ou dissertação defendida; na iniciação científica concluída; no artigo, livro ou capítulo submetido e/ou publicado; no parecer enviado; no evento científico organizado e/ou realizado etc. Por sua vez, o “trabalho administrativo”, representativo das atividades não acadêmicas, seria aquele que no trabalho dos professores “corre [em] separado” (E14). Ainda que no processo de trabalho docente o professor seja produtor de diferentes produtos, a contraposição entre as atividades acadêmicas e as atividades não acadêmicas parece desconsiderar que o trabalho docente na administração compreende em si tanto a dimensão burocrático-administrativa quan-

to a acadêmico-pedagógica (BIANCHETTI, 2009). Igualmente, a depender do modo e da frequência em que determinada atividade docente acadêmica é realizada, essa pode ser caracterizada, de fato, “como mais uma das tarefas burocráticas administrativas que nós desempenhamos” (E15) ou em “um ato administrativo” (E16), tal como sugerem os depoimentos de dois professores entrevistados ao se referirem, respectivamente, às atividades de pesquisa e de emissão de pareceres.

[...] A gente acaba entendendo a prática científica como mais uma das tarefas burocráticas administrativas que nós desempenhamos. [...] Acaba entrando como mais uma das coisas que você faz mecanicamente. Então, você faz pesquisa para produzir artigo, para mandar artigo para as revistas *Qualis* A1, A2, para ir para os congressos tais, tais e tais, para dialogar com um circuito muito específico ali. (E15)

P: E parecer?`

E: Isso eu não gosto. Isso é uma dimensão muito infernal [...]. A quantidade disso faz com que isso deixe de ser um ato acadêmico e se torne um ato administrativo. (E16)

Além dessa falsa polarização entre atividades acadêmicas e não acadêmicas, as atividades de trabalho dos professores universitários também podem ser caracterizadas por atividades que são mais valorizadas e menos valorizadas no interior do campo universitário⁶. Esse dinâmico processo de valoração, construído social e historicamente pelo modelo CAPES de avaliação da pós-graduação (SGUISSARDI, 2006; PROTETTI, 2021) e pela ideologia do produtivismo acadêmico (SGUISSARDI, 2010), que hierarquiza e classifica produtos, atividades e grupos de atividades docentes e que subsidia a alocação de recursos materiais (dinheiro) e simbólicos (prestígio e poder), em geral sempre escassos, manifesta-se pelo corolário da “supervalorização da pós-graduação e desvalorização da graduação” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 193). Trata-se da maior valorização da atividade de pesquisa, desenvolvida no âmbito da pós-graduação e consubstanciada, sobretudo, em “publicação *Qualificada*” (VILAÇA; PALMA, 2013, p. 475), em detrimento de todas as outras atividades da prática universitária, principalmente a atividade de ensino

na graduação, exceto se alguma dessas se relacionar diretamente à atividade de pesquisa, como é o caso da iniciação científica.

[...] Com o crescimento da pós-graduação e todo esse critério de produtividade, esse produtivismo que nos é exigido hoje, eu acho que a grande mudança [...] é uma ênfase cada vez maior na publicação e na pós-graduação e cada vez menor na graduação [...]. E eu acho que sempre o que vem da graduação é considerado de menor importância ((silêncio)); tem importância quando você está vinculando alunos a um projeto de pesquisa, porque isso conta para a pós-graduação, isso conta no seu currículo você ter orientação de graduação, de pós[-graduação] e tal. Mas, assim, o envolvimento com o curso, ou o dar aula, preparar aula, eu percebo que [...], no geral, há uma desconsideração maior pela graduação. (E17)

A graduação, a aula na graduação, concretamente, não rende linha nenhuma no [Currículo] *Lattes*! É assim que as pessoas veem, infelizmente, aquilo que é o coração do nosso trabalho, porque até para você ter um trabalho melhor na pós-graduação, você precisa formar bem na graduação. Só que é a pós-graduação que traz recursos, traz prestígio, traz circulação, traz poder. Então, a aula na graduação não está sendo valorizada, isso a gente percebe, assim, nas entrelinhas o tempo inteiro, até nos procedimentos internos da universidade [...]. Tudo vai levando a percebermos que a graduação é, assim, a instância que menos rende financeiramente, academicamente, do ponto de vista do prestígio. E, infelizmente, isso que seria, do meu ponto de vista, a principal atividade é o que menos a gente faz. (E20)

Quando o professor universitário afirma que “a graduação, a aula na graduação, concretamente, não rende linha nenhuma no [Currículo] *Lattes*” (E18), o que ele diz, sem meias palavras, é o quanto de valor se

encerra na atividade de ensino na graduação: quase nenhum. Até porque, se “é a pós-graduação que traz recursos, traz prestígio, traz circulação, traz poder”, por qual razão os professores universitários valorizariam a atividade de ensino na graduação que, a despeito de ser “o coração do nosso trabalho”, é aquela que “menos rende financeiramente, academicamente, do ponto de vista do prestígio” (E18)? Daí se explicaria, então, uma certa percepção generalizada presente nos depoimentos dos professores entrevistados da “desconsideração maior pela graduação” (E17), manifesta “nas entrelinhas o tempo inteiro, até nos procedimentos internos da universidade” (E18), em detrimento da “ênfase cada vez maior na publicação e na pós-graduação” (E17). Atividades docentes mais valorizadas e menos valorizadas, afeitas à pesquisa e ao ensino, vinculadas à pós-graduação e à graduação, eis aí alguns dos pares antitéticos que balizam esse modo de caracterizar as atividades de trabalho dos professores universitários.

Por fim, uma terceira maneira de caracterizar as atividades de trabalho dos professores universitários é apreendê-las em função do tempo de trabalho docente. Souza (2010), com base em pesquisa com-

Quando o professor universitário afirma que “a graduação, a aula na graduação, concretamente, não rende linha nenhuma no [Currículo] *Lattes*”, o que ele diz, sem meias palavras, é o quanto de valor se encerra na atividade de ensino na graduação: quase nenhum.

parativa sobre as condições de trabalho de professores no ensino médio e técnico no Brasil e na França (SOUZA, 2008; 2009), informa-nos a existência de dois eixos temporais no trabalho docente: o tempo de ensino e o tempo de trabalho docente. O tempo de ensino docente, normativo, medido em horas-aula – em créditos, na universidade⁷ –, refere-se à atividade de ensino, à tarefa de “dar aula”, à aula propriamente dita, ou seja, ao número de horas de trabalho dedicadas pelos professores ao ensino ante os alunos em sala de aula. Por sua vez, o tempo de trabalho docente, ao se distinguir do tempo de ensino, transcende-o, pois corresponde à totalidade do processo de trabalho dos

professores, ou seja, ao seu engajamento físico, intelectual e emocional para o exercício da docência, que compreende, além da atividade de ensino, um conjunto de outras atividades docentes não registráveis e pouco visíveis publicamente, como preparação de aulas, correções, estudos, reuniões etc., realizadas na universidade, no domicílio ou em outros lugares pré-determinados. Trata-se de um tempo de difícil mensuração, pouco palpável cronologicamente, não inscrito numa duração específica e, por isso mesmo, “parece romper com o tempo medido pelo relógio: linear, mensurável previsível” (SOUZA, 2010).

O tempo de trabalho docente, enquanto referência para caracterizar as atividades dos professores universitários, nos conduz a questões teórico-metodológicas de primeira grandeza no estudo do trabalho docente na universidade. Em primeiro lugar, porque na análise das atividades dos professores universitários há a necessidade de se captar um conjunto de

O tempo de trabalho docente, enquanto referência para caracterizar as atividades dos professores universitários, nos conduz a questões teórico-metodológicas de primeira grandeza no estudo do trabalho docente na universidade.

atividades de trabalho consideradas “invisíveis”, na medida em que o produto do trabalho docente não se faz perceptível publicamente, embora o tempo de trabalho necessário para a sua produção não passe despercebido aos professores. Em segundo lugar, deve-se identificar e compreender na análise a existência de um tensionamento entre o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho docente, expresso nas articulações entre a vida profissional e a pessoal e familiar dos professores universitários, avaliadas segundo o grau de indissociação entre o tempo e o espaço pessoal e familiar e o tempo e o espaço de trabalho docente, podendo chegar em situações-limite, por exemplo, de “uma jornada de trabalho de três períodos e de uma semana de seis e, às vezes, sete dias de trabalho” ou “a supressão ou redução drástica do período obrigatório de férias ou, ainda, seu quase faz-de-conta, como se aproveitar de eventos científicos para ‘tirar’ as únicas férias possíveis” (SGUIS-SARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 234-235).

Neste sentido, se as atividades de trabalho dos professores universitários figuram como um tipo de “trabalho que vem pelo ar”, via tecnologias digitais e móveis (LARA, 2016, p. 319, itálicos do autor), passíveis de serem realizadas em outros lugares que não o *campus* universitário – no domicílio, no saguão do aeroporto etc. –, deve-se indagar em que medida e até que ponto o tempo de trabalho docente é plenamente controlável pelos próprios professores ou se, ao contrário, trata-se de “um trabalho que se faz o tempo todo” (SOUZA, 2009, p. 105).

Portanto, em vista do tempo de ensino e do tempo de trabalho docente, as atividades de trabalho dos professores universitários podem ser caracterizadas, conforme propõe uma professora entrevistada, em atividades docentes controláveis e incontroláveis.

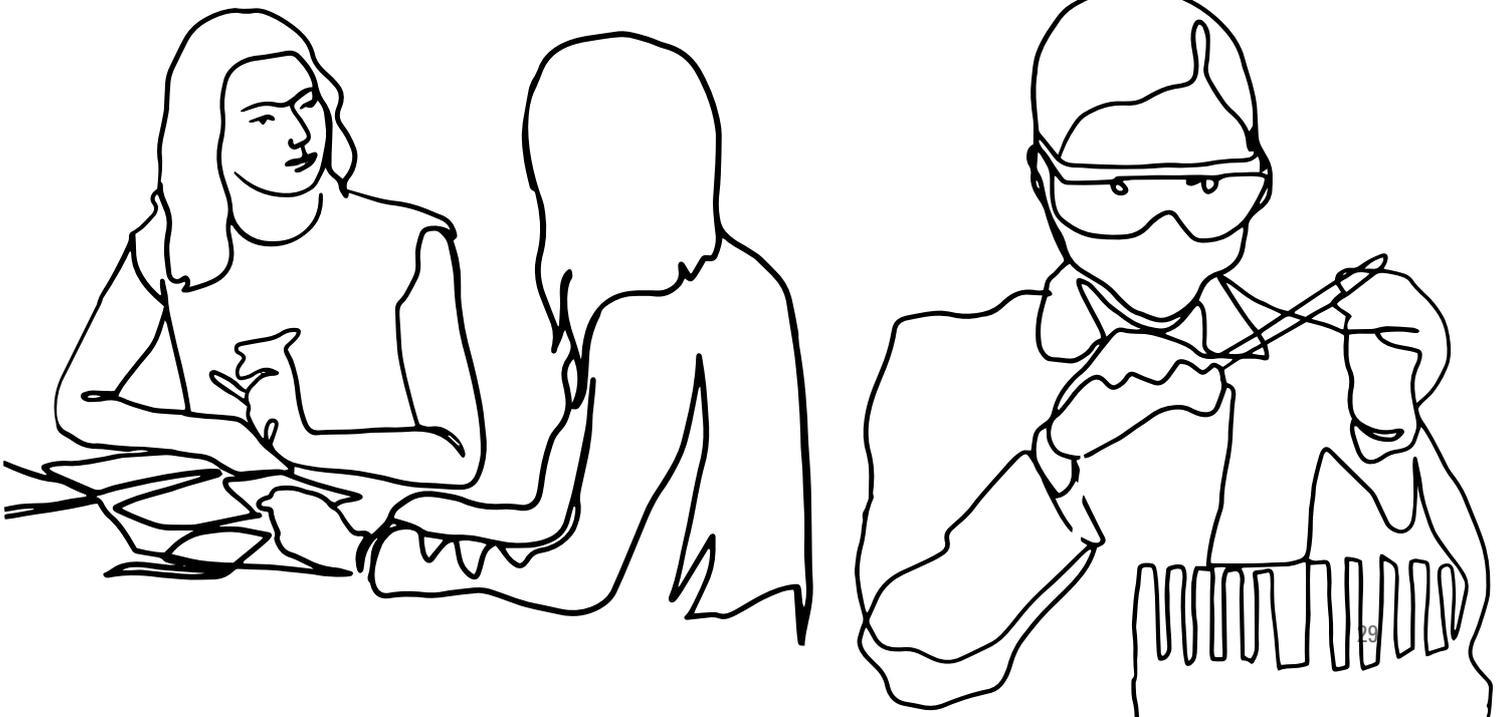
Eu classifico assim: tem tarefas que a gente consegue controlar, que é a tarefa de pesquisa e de docência, que elas acontecem num espaço de tempo determinado, quer dizer, a pesquisa nem tanto, a não ser quando você marca uma entrevista, enfim, às vezes a gente até atropela um pouco [...]. Mas eu descobri que na verdade a atividade de ensino é o lugar que a gente tem mais controle dentro da universidade, porque ela acontece num espaço específico, num recorte de tempo específico e ela permite a gente construir nossa agenda de uma maneira mais previsível [...]. Mas o resto é realmente um negócio muito atropelado. Assim, vão surgindo demandas que a gente vai tentando resolver de alguma maneira [...]. O único momento da semana que eu tenho controle da minha agenda, que eu sei realmente o que eu vou fazer, é o dia que eu dou aula e o dia que eu tenho reunião de departamento, que é uma quarta-feira por mês, e agora o dia do meu grupo de estudos, que é também uma quarta-feira [...]. O resto, fica um pouco na base de um imprevisto que a gente tem que ficar manejando. O imprevisto, que pode ser um imprevisto esperado, que é o imprevisto de atendimento dos alunos, que eu costumo reservar um dia da semana para atender aos alunos [...], para ter minimamente um controle da minha agenda também. Mas tem um conjunto de coisas que vão aparecendo [...]. Fica um monte de coisas que flutuam em torno dessas outras atribuições que a gente tem. E essas são um pouco incontroláveis, assim, porque são demandas que aparecem. Então, o que eu tenho, assim, horário fixo, assim, nada pode acontecer na terça à tarde porque eu dou

aula. Então, é um conforto na verdade [...]. No fim das contas, essa se tornou a atividade mais confortável de se realizar e mais sobre a qual eu tenho maior controle, na verdade. (E19)

Nesse depoimento observamos que as atividades docentes controláveis, isto é, “tarefas docentes que a gente consegue controlar”, que “acontecem num espaço determinado”, “num recorte de tempo específico” e “permite a gente construir nossa agenda de uma maneira mais previsível”, encontram-se conformadas à duração e ao uso do tempo de ensino docente, com “horário fixo”, exemplificadas pela “aula” da “terça à tarde” ou pela “reunião de departamento” e “grupo de estudos” “uma quarta-feira por mês”. No que diz respeito às atividades docentes incontroláveis, isto é, “o resto” da prática universitária dos professores, essas seriam constituídas de inúmeras e múltiplas “demandas que aparecem”, “demandas que a gente vai tentando resolver”, “um negócio muito atropelado” em termos temporais, e, por isso, atinentes ao tempo de trabalho docente. Por serem incontroláveis e subjugadas à duração e ao uso do tempo de trabalho docente, essas atividades docentes podem ser subdivididas: primeiro, em “imprevisto esperado”, tal como “o imprevisto de atendimento dos alunos” em “um dia da semana”, e, segundo, em imprevisto inesperado, isto é, “um conjunto de coisas que vão aparecendo”, “um monte de coisas que flutuam em torno dessas outras atribuições que a gente tem”, logo, atividades que seriam “um pouco incontroláveis” aos professores (E19).

Além de atividades docentes controláveis e incontroláveis, essa mesma professora nos propõe ainda uma segunda e complementar classificação das atividades de trabalho dos professores universitários: as atividades docentes visíveis e invisíveis socialmente.

E aí tem umas tarefas meio invisíveis que vão aparecendo, porque, enfim, aparecem demandas, para além das internas. Então, das internas, de repente aparece uma demanda da pós-graduação que a gente tem que responder [...], dar uma resposta imediata, tem que fazer isso de uma semana para a outra [...]. E aí tem umas outras coisas que são invisíveis: parecer para a FAPESP [(Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo)], que sempre aparece para dar [...], pelo menos um por mês tem; parecer de revista; eu estou editando uma revista agora [...]; tenho o grupo de estudos. Enfim, eu acho que é esse conjunto de tarefas que é composto [...]. A gente dá aula, a gente orienta, a gente tenta fazer pesquisa, a gente acumula umas tarefas administrativas, mas a gente faz muito trabalho invisível. O que eu estou chamando de trabalho invisível são esses que não são internos da universidade, mas que compõem nossa vida de acadêmicos, que é ser parecerista da FAPESP, que é ser parecerista de revista, que é ser da diretoria [da associação científica] [...]. Tem umas coisas que [...] se invisibilizam na nossa carreira. Tem umas coisas que aparecem, enfim, para o público, que é dar aula, que é a sua pesquisa quando você vai apresentar os resultados num congresso, que é o resultado da comissão que você apresenta, ou para o departamento, ou para a congregação, ou internamente entre colegas. Mas, enfim, tem um conjunto de outras tarefas que eu fui descobrindo que existem. (E20)



As atividades docentes visíveis, de acordo com esse depoimento docente, referem-se às “coisas que aparecem [...] para o público”, uma vez que os produtos do trabalho dos professores são perceptíveis publicamente, como é o caso, por exemplo, de “dar aula”, “apresentar os resultados [de pesquisa] num congresso”, “resultado da comissão que você apresenta, ou para o departamento, ou para a congregação, ou internamente entre colegas” etc. Por sua vez, as atividades docentes invisíveis são aquelas “tarefas meio invisíveis que vão aparecendo, porque aparecem demandas” – lembremos aqui das atividades docentes incontroláveis –, sejam elas internas à universidade, como é o caso da “demanda da pós-graduação”, ou externas, “mas que compõem nossa vida de acadêmicos”, como demandas de “parecer para a FAPESP”,

As atividades docentes visíveis, de acordo com esse depoimento docente, referem-se às “coisas que aparecem [...] para o público”, uma vez que os produtos do trabalho dos professores são perceptíveis publicamente, como é o caso, por exemplo, de “dar aula”, “apresentar os resultados [de pesquisa] num congresso”, “resultado da comissão que você apresenta, ou para o departamento, ou para a congregação, ou internamente entre colegas” etc.

“parecer de revista”, “ser da diretoria da [associação científica]” etc., “coisas que [...] se invisibilizam na nossa carreira”. Assim, considerando as atividades docentes visíveis e invisíveis, no caso dos professores universitários, o fato é que “a gente dá aula, a gente orienta, a gente tenta fazer pesquisa, a gente acumula umas tarefas administrativas, mas a gente faz muito trabalho invisível” (E20).

Considerações finais

Neste artigo, procuramos identificar e caracterizar as principais atividades de trabalho dos professores universitários, tendo por base mais de uma dezena de depoimentos de professores de Sociologia da Unicamp, que informaram as condições de realização do seu trabalho na universidade, descritas, de maneira

geral, por uma situação de sobrecarga de trabalho docente. Nesses depoimentos, interrogamos: o que fazem os professores universitários? Quais são as atividades que compõem a totalidade do seu processo de trabalho? De que modo essas atividades de trabalho docente podem ser caracterizadas?

Conforme pudemos verificar, o processo de trabalho dos professores universitários – ou sua prática universitária – compreende ao menos seis grupos de atividades docentes, quais sejam, as atividades no ensino, na pesquisa, na orientação, na administração, na extensão e em outras atividades, como participação em bancas examinadoras, emissão de pareceres, participação e organização de eventos científicos etc. Vale enfatizar que em cada um desses seis grupos de atividades docentes há sempre um conjunto múltiplo e multifacetado de atividades de trabalho que, uma vez conjugadas entre si, formam um determinado grupo de atividade docente.

Para fins de análise, esses seis grupos de atividades docentes, isto é, as atividades no ensino, na pesquisa, na orientação, na administração, na extensão e em outras atividades, podem ser caracterizados em atividades acadêmicas e não acadêmicas; em atividades mais valorizadas e menos valorizadas no campo universitário; em atividades controláveis e não controláveis, em função do tempo de trabalho; e, por fim, em atividades visíveis e invisíveis socialmente.

Por fim, argumentamos que o trabalho docente na universidade é complexo, múltiplo e multifacetado em termos de atividades e tarefas, embora as políticas de avaliação do trabalho docente, sejam elas externas ou institucionais, não captem – ou não queiram captar, por alguma razão – a prática universitária dos professores como um todo. Neste sentido, parece importante perguntamos: por que, para que e/ou para quem é útil avaliar o trabalho dos professores universitários tão somente concentrado nas atividades de pesquisa, em especial, na tarefa de publicação de artigos *Qualificados*? **US**

notas

1. No dia 21 de fevereiro de 1988, domingo, o jornal Folha de S. Paulo publicou uma lista com 1.108 nomes de professores da Universidade de São Paulo (USP) que, segundo levantamento realizado pela reitoria sobre a produção científica docente, não teriam publicado nos anos de 1985 e 1986. Além da publicação dessa lista nominal, subdividida por unidades e com uma tabela-resumo, a notícia acompanhava quatro matérias assinadas (Ana Fromer, “Pesquisa da USP mostra que ¼ dos docentes nada produz”; Rogério Cezar de Cerqueira Leite, “Produção norteia avaliação do mundo desenvolvido”; Paulo Francis, “Nos EUA, acadêmico que não publica está morto”; e Roseli Forganés, “Na França, o relatório final é divulgado”), duas tabelas (uma salarial e outra do regime de trabalho dos professores das universidades estaduais paulistas) e dois artigos de professores da própria USP (José Goldemberg, “Avaliação visa melhor formação de pessoal qualificado”; e Paul Singer, “Todo funcionário público deve estar sujeito à avaliação”). O rol desses nomes, a popularização dessa notícia pelo jornal e o debate público daí decorrente entre jornalistas e professores, que teve como cenário o próprio jornal durante os meses de fevereiro e março de 1988, tornaram-se conhecidos como o episódio da “lista dos improdutivos da USP”. O texto de Chaui (1988), “Perfil do professor improdutivo”, insere-se, portanto, nesse contexto/debate público. Sobre a “lista dos improdutivos da USP”, ver Catani, Gutierrez e Ferrer (1999), Paula (2000) e Schmidt (2011).

2. “A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, nesse sentido, coincide com o ‘bom senso’, que se contrapõe ao senso comum” (GRAMSCI, 1999, p. 96).

3. A fim de manter o sigilo e o anonimato dos 11 professores de Sociologia da Unicamp entrevistados, optamos por não fazer qualquer tipo de referência passível de identificação. Por isso, nos depoimentos utilizados neste texto, por um lado, suprimimos suas marcas pessoais, por intermédio da realização de cortes nos depoimentos, e, por outro, empregamos “E” associado a um número (1, 2, 3 etc.), para nos referirmos, sequencialmente, ao “excerto 1 dos depoimentos dos professores entrevistados” (E1), “excerto 2 dos depoimentos dos professores entrevistados” (E2), “excerto 3 dos depoimentos dos professores entrevistados” (E3) etc.

4. Nas entrevistas transcritas, P e E equivalem, respectivamente, a “pesquisador” e “professor entrevistado”.

5. “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

6. Segundo Catani (2011, p. 198-199), “o campo universitário é um locus de relações que envolve como protagonistas agentes que possuem a delegação para gerir e produzir práticas universitárias, isto é, uma modalidade de produção consagrada e legitimada. É um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos *enjeux* de poder. As diferentes naturezas de capital e as disposições acadêmicas geradas e atuantes no campo materializam-se nas tomadas de posição, no sistema estruturado das práticas e das expressões dos agentes. O campo universitário diz respeito ao aparato institucional assegurado pelo Estado brasileiro, que garante a produção, a circulação (e mesmo o consumo) de bens simbólicos que lhe são inerentes, envolvendo o conjunto das instituições de educação superior públicas e privadas, em seus mais variados níveis, formatos e natureza; as agências financiadoras e de fomento à pesquisa, nacionais e estaduais; os órgãos estatais de avaliação de políticas educacionais; o(s) setor(es) do Ministério da Educação dedicado(s) à educação superior e de institutos de pesquisa com a mesma finalidade (Inep); os setores ou câmaras dos Conselhos de Educação em distintos níveis; as associações e entidades de classe (CRUB, Andifes, ANDES-SN, ABMES, Anup, Abruc, Anamec, Anafi, Semesp etc.); e as comissões governamentais”. Para o conceito de campo universitário então aplicado ao contexto francês, ver Bourdieu (2011).

7. “O crédito é a unidade de medida do trabalho escolar dos cursos de graduação da Unicamp e corresponde a 15 (quinze) horas-aula de atividades acadêmicas” (Regimento Geral de Graduação, art. 4º, § 1º) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1998). Na pós-graduação, essa mesma “unidade de medida do trabalho escolar” é utilizada, pois “cada unidade de crédito corresponde a 15 (quinze) horas-aula, para as disciplinas ministradas por semestre, com duração de 15 (quinze) semanas” (Regimento Geral da Pós-graduação, art. 26, parágrafo único) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2015).

notas

- BIANCHETTI, Lucídio. Os dilemas do coordenador de programa de pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 15-99.
- BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 110, de 12 de julho de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 set. 2021.
- CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, jan./mar. 2011, p. 189-202.
- CATANI, Afrânio Mendes; GUTIERREZ, Gustavo Luiz; FERRER, Walkiria Martinez Heinrich. O jornal Folha de S. Paulo e a “lista dos improdutivos” da USP. *In*: DOURADO, Luiz Fernando; CATANI, Afrânio Mendes. (Org.). **Universidade pública: políticas e identidade institucional**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, p. 75-87.
- CHAUI, Marilena. Perfil do professor improdutivo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Opinião, 24 fev. 1988, p. A3.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, v. 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- LARA, Rafael da Cunha. **Sob o signo de Jano: tensionamentos no trabalho docente com usos de tecnologias digitais na pós-graduação *stricto sensu***. 2016. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- MANCEBO, Deise. Trabalho docente e produção do conhecimento. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, 2013, p. 519-526.
- MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **O trabalho docente no ensino superior: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.
- PAULA, Maria de Fátima de. O processo de modernização da universidade: casos USP e UFRJ. **Tempo Social**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 189-202, nov. 2000.
- PROTETTI, Fernando Henrique. Pós-graduação em Sociologia na Unicamp: mudanças e permanências. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 52, n. 2, p. 25-67, jul./out. 2021.
- PROTETTI, Fernando Henrique. **Transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Universidade Estadual de Campinas**. 2019. 335 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

referências

- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Avaliação acadêmica, ideologia e poder. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 315-344, jun. 2011.
- SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2010. CD-ROM.
- SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.
- SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006.
- SOUZA, Aparecida Neri de. Tempo de ensino e tempo de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2010. CD-ROM.
- SOUZA, Aparecida Neri de. As formas atuais de modernização do trabalho dos professores: individualização e precarização. In: GARCIA, Dirce Maria Falcone; SALUA, Cecílio. (Org.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas, SP: Alínea, 2009, p. 91-116.
- SOUZA, Aparecida Neri de. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: COSTA, Albertina de Oliveira *et al.* (Org.). **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008, p. 355-370.
- VILAÇA, Murilo Mariano; PALMA, Alexandre. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, abr./jun. 2013, p. 467-484.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Deliberação CONSU-A-010/2015, de 11 de agosto de 2015**. Dispõe sobre o Regimento Geral dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu e dos Cursos Lato Sensu. 2015. Disponível em: http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=3862. Acesso em: 20 jun. 2017.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Deliberação CONSU-A-011/1998, de 10 de agosto de 1998**. Baixa o Manual do Aluno que compreende as normas referentes ao Ensino de Graduação. Texto consolidado até a Deliberação CONSU-A-014/2016, de 02 de agosto de 2016. 1998. Disponível em: http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2624. Acesso em: 20 jun. 2017.

referências

A difusão dos fundos patrimoniais no Brasil: a função social da universidade pública em questão

Viviane Queiroz

Assistente Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

E-mail: viviane.queiroz@uerj.br

Resumo: Este artigo é resultado da tese de doutorado. O objetivo é analisar a pedagogia do capital na condução do processo de difusão dos fundos patrimoniais (*endowments*) no Brasil, especialmente para as universidades públicas. Busca-se entender a função social, política e econômica desse processo, analisando o protagonismo dos aparelhos privados de hegemonia (APHs) vinculados às políticas de Estado. A pauta do capital para a criação do fundo patrimonial representa novas faces do privatismo histórico, intensificado na educação privada e que apresenta novos traços privatizantes para as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Esse tipo de fundo constitui-se como fundo filantropo-mercantil, um mecanismo que converte as políticas sociais em mercadorias comercializadas e configura novas formas de expropriações. Em especial a educação superior, como aponta a proposta do Projeto de Lei do Future-se: designar as universidades federais a produzir e comercializar seus produtos e serviços no mercado educacional.

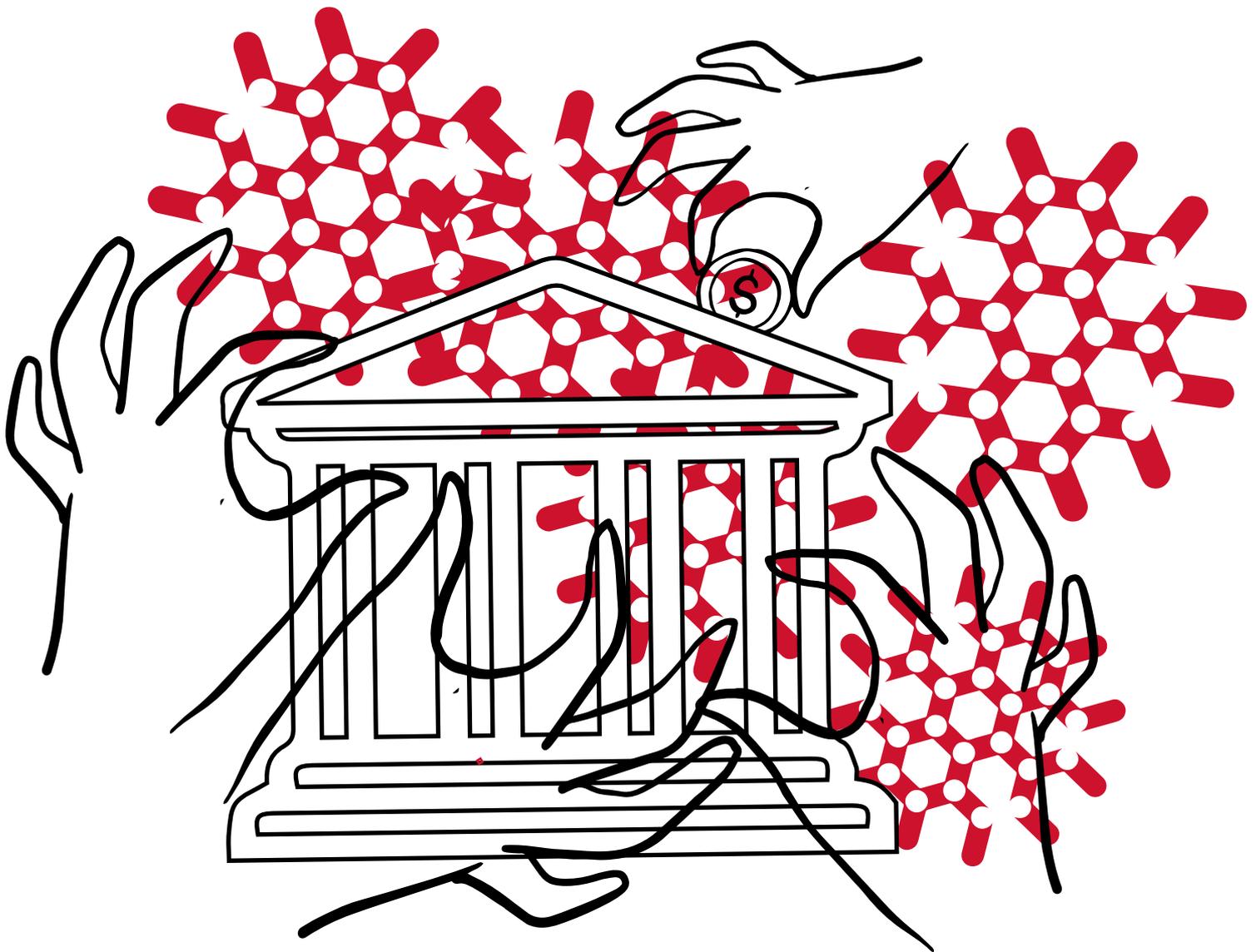
Palavras-chave: Universidade. Fundo Patrimonial. Endowment.

Introdução

Este estudo procura analisar o processo de difusão dos fundos patrimoniais (*endowments*)¹ no Brasil vinculados às políticas de Estado, especialmente para as universidades públicas, com o objetivo de compreender as estratégias dos APHs. Esse mecanismo compõe uma nova face privatizante das universida-

des públicas brasileiras e constitui-se como fundo filantropo-mercantil, um mecanismo que converte as políticas sociais em mercadorias comercializadas – uma nova tendência filantrópica mercantilizada.

Há várias experiências de *endowments* em diferentes países. No Brasil, os fundos patrimoniais estão em fase de regulamentação e estruturação, um processo que ainda não está plenamente consolidado,



sendo as experiências desse tipo de fundo relacionadas à educação superior estadunidense, referenciada pelos intelectuais orgânicos² do capital como um modelo a ser seguido no Brasil – em particular, os incentivos fiscais.

O movimento docente, em anos anteriores, apontava a necessidade de compreender e enfrentar a agenda dos fundos patrimoniais no Brasil para as universidades públicas. Docentes das seções sindicais que participaram do 35º e 37º Congressos do ANDES-SN³ deliberaram, nesses dois encontros, a luta contra o projeto de lei (PL) nº 4643/2012, da Deputada Federal Bruna Furlan (PSDB/SP), que autoriza a criação de fundo patrimonial (*endowment fund*) nas instituições federais de ensino superior, assim como a construção de debates, estudos e publicações sobre diversos temas que analisassem os PLs dos referidos fundos. Sendo essa também uma das demandas do movimento sindical, compreende-se a urgência do debate sobre essa temática e a construção de ações coletivas, buscando identificar os principais

sujeitos políticos coletivos⁴ do capital que elaboraram e difundem a concepção da educação como um lucrativo mercado.

A falta de clareza sobre o objeto em questão apontava uma lacuna de produções científicas a partir de uma perspectiva crítica sobre esse fenômeno. As produções encontradas⁵ foram de intelectuais orgânicos defensores dessa temática no Brasil, que representam entidades diretamente ligadas às ações políticas coletivas do capital para o fortalecimento desse tipo de fundo no país e no mundo. O mecanismo do fundo patrimonial é apresentado, nesses estudos, como estruturas criadas para proporcionar sustentabilidade financeira para entidades sem fins lucrativos e/ou para a execução de programas e projetos de interesse público.

Elencamos a percepção de que o Estado brasileiro compartilha, nos diferentes governos de formas específicas, a concepção de educação elaborada e difundida pelos APHs empresariais ligados à política educacional. A atuação burguesa nessas entidades

é financiada por empresas e/ou empresários para conter formas de lutas populares e transformar meios de vida em capital⁶ sob a aparente exaltação do discurso “benevolente” das doações e das ações empresarial-filantrópicas. A investigação, apoiada nessa proposição, buscará compreender, como ocorreu nos últimos vinte anos, a difusão dos fundos patrimoniais no Brasil.

A pedagogia do capital e a pauta dos fundos patrimoniais no Brasil

As frações burguesas no Brasil integram-se ao imperialismo de forma subalternizada, concomitantemente, aos setores mais arcaicos da economia brasileira. Com base na obra florestaniana, Lima (2017) caracterizou esse processo como uma submissão consentida, que estabelece o padrão compósito de hegemonia burguesa e conformando o padrão dual de expropriação do excedente econômico.

A dominação de classes, constitutiva do sistema capitalista, não se faz somente pela força, mas também pelo convencimento, e essas ações de coerção e consenso vão se transformando ao longo do tempo. Segundo Neves (2005), os APHs são importantes na condução e fortalecimento dessa nova pedagogia da hegemonia que aposta na implementação de novas formas de dominação pelo consenso para o enfrentamento às lutas de classes. Essa reconfiguração busca atender aos interesses dominantes de apassivamento das lutas populares.

Os pactos de dominação entre frações da classe dominante apontam elementos históricos, mas, principalmente, apresentam as características da burguesia brasileira: “submissão consentida ao capital internacional; negociação com camadas conservadoras internas; e a luta por seus interesses particularistas, que só fazem aprofundar nossa dependência em relação aos países centrais do capitalismo e ampliar, internamente, a desigualdade econômico-social” (LIMA, 2017, p. 95).

Cabe destacar que a burguesia no Brasil, país de capitalismo dependente, como já apontava Florestan Fernandes, não é uma burguesia fraca – possui certo grau de autonomia relativa e um forte poder econômico, social e político. Ainda que de forma subalterna a capitais externos, a burguesia local coparticipa do capital internacional.

[...] Ao contrário do chavão corrente, as burguesias não são, sob o capitalismo dependente, meras “compradoras” (típicas de situações coloniais e neocoloniais, em sentido específico). Elas detêm um forte poder econômico, social e político, de base e de alcance nacionais; possuem o controle da maquinaria do Estado nacional; e contam com suporte externo para modernizar as formas de socialização, de cooptação, de opressão ou de repressão inerentes à dominação burguesa (FERNANDES, 2005, p. 344-345).

A dominação de classes, constitutiva do sistema capitalista, não se faz somente pela força, mas também pelo convencimento, e essas ações de coerção e consenso vão se transformando ao longo do tempo. Segundo Neves (2005), os APHs são importantes na condução e fortalecimento dessa nova pedagogia da hegemonia que aposta na implementação de novas formas de dominação pelo consenso para o enfrentamento às lutas de classes. Essa reconfiguração busca atender aos interesses dominantes de apassivamento das lutas populares.

É nesse contexto, o padrão de hegemonia burguesa, que a atuação da sociedade civil empresarial⁷ – entidades sem fins lucrativos financiadas por empresas – entra nos terrenos da luta de classes e busca converter, alterar a direção dessa luta, resultando no processo de conversão mercantil-filantrópica⁸ pela generalização das entidades empresariais, conforme a orientação do Banco Mundial. Esses APHs da burguesia estão inseridos nas arenas de lutas de classes, atuando em diversas pautas – direcionado, encaminhado ou financiado por entidades empresariais.

Apenas a categoria de “aparelho de hegemonia” tem alcance suficiente para abrigar as diferentes modalidades organizativas, as tendências diversas que se abrigam no âmbito da sociedade civil, os conflitos que expressam e seu papel nas lutas de classes e na configuração do

Estado capitalista. APHs são a expressão de lutas sociais, permeadas pelas condições e posições de classe, por tensões geradas entre sociabilidades diferentes e contrapostas. Os próprios APHs suscitam novas contradições, para além da inserção heterogênea no Estado. Todas as formas associativas – populares ou empresariais – nascem em terreno de lutas, intra e entre classes, e essa correlação é fundamental para identificar os fios que se entrelaçam no extenso novelo de APHs, que é profundamente desigual (FONTES, 2020, p. 23-24).

Nesse contexto, a expansão dos APHs expressa o aumento de lutas sociais, indicando novas modalidades de extração de valor e agregando as ações organizadas por APHs empresariais. Tal processo constitui a expropriação de direitos universais a partir das diversas formas de parceiras público-privadas, atuando nas definições de políticas públicas, como uma prática dos últimos governos, sendo que “a esquerda para o capital e a direita para o social” (NEVES, 2010) compartilham do mesmo horizonte de que a ordem do capital é inalterável. Parte da esquerda convertida à ordem burguesa.

Essas entidades ditas filantrópicas de origem empresarial se contrapõem às ações filantrópico-caritativas de entidade sem fins lucrativos, defendem a “filantropia de investimento”, sob o discurso das “doações”/investimento, e contemplam os interesses privados da grande burguesia de benefícios fiscais e suas formas de expropriações, garantindo formas de lucratividade.

É a partir da compreensão gramsciana de Estado que Virgínia Fontes (2020) pontua o crescimento do ativismo empresarial da grande burguesia na sociedade civil empresarial que está relacionado às alterações do Estado. Essa burguesia empresarial expande sua atividade parlamentar e extraparlamentar e define a reconfiguração do papel do Estado com o objetivo de controle e eliminação das pautas principais da luta popular.

A tarefa do Estado burguês é intervir para garantir a expansão econômica, o que significa assegurar mais espaço de exploração capitalista (circulação de capitais), assim como o controle político e jurídico sobre a força de trabalho. Segundo Fontes (2018a, p. 30), “as novas e terríveis formas de extração de valor re-

constituídas com as novas expropriações, acrescidas do já conhecido pesadelo do desemprego, reforçam a urgência da venda da força de trabalho para os trabalhadores, abalando suas organizações”. Como bem destaca a autora, é necessário enfrentar as novas faces do capitalismo contemporâneo que envolve características neoliberais, mas uma das mais importantes é o avanço decidido sobre a expropriação de direitos, que é uma forma peculiar tão capitalista quanto a expropriação da terra para os camponeses. Os APHs empresariais têm um papel central nesse processo.

Para Dreifuss (1989), o processo de reconfiguração das entidades empresariais com atuação parlamentar e extraparlamentar buscava combater a expansão de lutas populares. No Brasil, quando a maioria da população exigia direitos legítimos, as grandes empresas e corporações atuavam nas arenas de luta, preparando-se para uma espécie de guerra permanente contra qualquer conquista popular. Casimiro (2018) avança nas análises da nova direita no Brasil, mostrando como tal guerra de classes continuou a ser travada após a ditadura empresarial-militar.

Entidades ditas filantrópicas de origem empresarial se contrapõem às ações filantrópico-caritativas de entidade sem fins lucrativos, defendem a “filantropia de investimento”, sob o discurso das “doações”/investimento, e contemplam os interesses privados da grande burguesia de benefícios fiscais e suas formas de expropriações, garantindo formas de lucratividade.

A grande burguesia está diretamente ligada às entidades mercantil-filantrópicas no Brasil – entidades sem fins lucrativos, mas com fins engordativos, como caracteriza Fontes (2010), por receberem benefícios fiscais do Estado. Nesse sentido, as mudanças ocorridas no sistema capitalista no século XXI aprofundam o imperialismo, analisado no início do século XX por Lênin, sob novas roupagens.

No Brasil, nos anos 2000, visando conter processos de lutas sociais, há uma generalização de entidades empresariais. Essas instituições “não pretendem apenas dirigir a nossa vida social, mas se organizam para uma verdadeira guerra, desde a guerra psicoló-

gica até a ocupação de posições estratégicas no Estado” (FONTES, 2018b, p. 16). A expansão das relações sociais capitalistas aprofunda as desigualdades e o fortalecimento do discurso da filantropia capitalista constitui a base do processo de reprodução do capital.

As atividades filantrópicas empresariais atuais apresentam características de investimentos lucrativos sob a aparência de um bem social comum. Virgínia Fontes (2020) destaca que, diferente das formas históricas de caridade anteriores, a filantropia criada nos Estados Unidos (EUA) assume, precocemente, o estatuto de investimento. No capitalismo contemporâneo, novas denominações de apoio ou críticas apresentam essas práticas como filantropia estratégica, *venture philanthropy* ou filantropocapitalismo.

O termo filantropia está na moda, mas nubla as questões envolvidas, exatamente por deixar à sombra as demais relações que tais “doadores” mantêm com as diversas instâncias de poder, os recursos públicos com os quais se nutrem e, finalmente, porque tal termo enfatiza a atuação contemporânea das entidades como se fossem apenas “sem fins lucrativos”. Ora, há uma enorme quantidade e variedade de entidades associativas empresariais, sem fins lucrativos, porém voltadas diretamente para a defesa corporativa de empresas, corporações, empresários, setores de atividade etc. (FONTES, 2020, p. 18-19).

No Brasil, a historiadora Virgínia Fontes (2020) afirma que os intelectuais orgânicos defendem a “filantropia empresarial” na qual o uso empresarial contemporâneo é mais direto e, ainda que sob o discurso de generosidade, especifica que se trata de uma forma de investimento. O Instituto para o Desenvolvimento de Investimento Social (IDIS) deixa bem claro esse aspecto quando destaca que sua primeira atuação no Brasil foi introduzir o conceito e a prática de investimento social privado.

No Brasil, a historiadora afirma que os intelectuais orgânicos defendem a “filantropia empresarial” na qual o uso empresarial contemporâneo é mais direto e, ainda que sob o discurso de generosidade, especifica que se trata de uma forma de investimento. O Instituto para o Desenvolvimento de Investimento Social

(IDIS) deixa bem claro esse aspecto quando destaca que sua primeira atuação no Brasil foi introduzir o conceito e a prática de investimento social privado.

O IDIS é uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), criada em 1999, e colocou-se como pioneira no apoio técnico ao investidor social no Brasil. A Fundação W. K. Kellogg, dos EUA, foi a primeira doadora de recursos para o instituto. Essa fundação, desde os anos de 1960, destinou recursos para financiar a pesquisa no Brasil, que, no período da Guerra Fria, com o objetivo de “politizar” o fomento⁹, inseriu valores político-ideológicos em seus planos de trabalho para difundir o projeto burguês de sociabilidade.

O IDIS é o APH, que lidera um trabalho em rede para promover os fundos patrimoniais (*endowments*) no Brasil – gestão privada de recursos públicos e privatização interna do espaço público. O instituto representa a Charities Aid Foundation (CAF) no Brasil e na América Latina, organização britânica sem fins lucrativos destinada ao investimento social privado.

O *CAF Bank* é um banco que oferece serviços bancários projetados, exclusivamente, a instituições sem fins lucrativos, gerenciando fundos de investimentos. A plataforma de conta de investimento do CAF disponibiliza os seguintes serviços às instituições: gerenciamento de todos os investimentos; acompanhamento do desempenho do investimento e monitoração das transações; e acesso a mais de 1.200 fundos, bem como as ações do Reino Unido e internacionais.

O IDIS conta ainda com as seguintes entidades brasileiras e organismos internacionais como parceiros e mantenedores: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Global Partner Network (CSR360); Demarest Advogados; Escola Aberta Terceiro Setor; Fundação Banco do Brasil; Fundação José Luiz Egydio Setúbal; Global Philanthropy Forum; Levisky; PLKC Advogados; Rede Nacional Primeira Infância; Centro Ruth Cardoso; Fundação Roberto Marinho; Fundação Telefônica Vivo; BNP Paribas Asset Management; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; e Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE).

Esses sujeitos políticos coletivos do capital, a par-

tir da criação do grupo de estudos, atuam na assessoria de parlamentares na criação dos projetos de lei de diversas políticas sociais, tendo como pauta central a promulgação de uma lei para os fundos patrimoniais que incluíssem todos os setores, para, assim, impetrar incentivos fiscais para fortalecer os diversos meios de “doações”/investimentos. Articulados com a Comissão de Valores Mobiliários (CVM), buscam criar fundos patrimoniais como um veículo financeiro para deixar esses recursos dos cotistas (doadores) rentáveis.

O IDIS assumiu o tema como prioritário em sua agenda e buscou criar uma rede de apoio para a criação de uma lei nacional de fundos patrimoniais. Nesse segmento, direcionou as seguintes ações: a) criou, em 2011, um grupo de estudos e realizou alguns encontros que tinham como objetivo elaborar uma proposta de lei para Fundos Patrimoniais Filantrópicos; b) em 2012, lançou o primeiro livro sobre o tema no Brasil – “Fundos Patrimoniais: criação e gestão no Brasil”, com o apoio da Fundação Vale e da Fundação Ford; c) elaborou artigos sobre fundos filantrópicos, lançou uma série de guias sobre o tema e traduziu um livro sobre filantropia e doações – “Filantropização via Privatização” (PtP); d) criou a estratégia de articulação de pautas políticas com as entidades empresariais ligadas à filantropia; e) organizou reuniões com parlamentares, BID, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e Ministério da Educação, Cultura e Economia, resultando em sete projetos¹⁰ de lei no Congresso Nacional para regulamentar os fundos patrimoniais no Brasil; f) criou e coordenou a Coalizão de Fundos Filantrópicos, em 2018, para consolidar e direcionar o processo de regulamentação dos fundos patrimoniais; e g) em 2019, com o apoio do Banco Santander, organizou o livro “Fundos Patrimoniais Filantrópicos: sustentabilidade para causas e organizações”. Cabe destacar que do governo Lula da Silva ao governo Jair Bolsonaro, a agenda capital para a criação dos fundos patrimoniais no Brasil segue sendo fortalecida.

A filantropia é absorvida pelo senso comum e essas práticas são apresentadas como as grandes maiorias defendem, sugerindo “que o excedente da riqueza dos excessivamente ricos poderia ser utilizado para melhorar a vida dos muito pobres ou para

contribuir com a ‘coletividade’ ou o ‘bem comum” (FONTES, 2020, p. 16). A autora destaca que a mescla entre negócios e filantropia é reforçada pelos intelectuais orgânicos do capital da França e dos EUA. “O que seriam ‘negócios filantrópicos’? A resposta não é explícita e sugere que apresentar-se como filantropia ou como altruísmo, apesar de introduzir um elemento estranho aos negócios, permite impulsionar negócios e fortalecer empresas” (p. 16-17).

Esse mecanismo curioso dos “negócios filantrópicos” está relacionado aos fundos filantropo-mercantis, ou seja, os fundos patrimoniais como um produto financeiro que poderá converter as políticas sociais em novo espaço de acumulação do capital na esfera financeira, uma reconfiguração da filantropia caritativa para a filantropia de investimentos lucrativos, sendo o processo de “Filantropização via Privatização” um elemento central desse processo.

Esse mecanismo curioso dos “negócios filantrópicos” está relacionado aos fundos filantropo-mercantis, ou seja, os fundos patrimoniais como um produto financeiro que poderá converter as políticas sociais em novo espaço de acumulação do capital na esfera financeira, uma reconfiguração da filantropia caritativa para a filantropia de investimentos lucrativos, sendo o processo de “Filantropização via Privatização” um elemento central desse processo.

Lester Salamon (2016)¹¹ cria o termo “Filantropização via Privatização” com fundamento em uma proposta de estudo lançada com o objetivo de explorar o caminho para a formação de fundações e de extrair ações para as futuras operações de privatização. Tem como elemento central garantir que a alternativa de aplicar em “fundos patrimoniais filantrópicos pelo menos uma parcela dos recursos gerados em qualquer operação de privatização que siga adiante seja considerada mais seriamente e de forma explícita sempre que tais transações estiverem em estudo” (2016, p. 26).

Segundo o autor, as privatizações têm colaborado para a criação de fundos patrimoniais em vários países, uma generalização de entidades mercantil-

-filantrópicas que passa a gerir ativos públicos e privados sob um discurso palatável de fortalecimento das políticas públicas. Porém, a essência do fenômeno é o fortalecimento de mais um mecanismo de lucratividade por meio da privatização e disputa do fundo público.

A concepção de filantropização não é, portanto, a geração de doações filantrópicas. Ela abrange a criação de um fundo patrimonial, ou seja, um conjunto de ativos para entidades mercantil-filantrópicas. A proposta é que as entidades ditas sem fins lucrativos apropriem-se e gerenciem os recursos da venda do patrimônio público, que será direcionado ao fundo patrimonial das entidades privadas.

Há diferentes fontes de recursos destinados aos fundos patrimoniais. O Levisky (2016) apresenta alguns exemplos das referidas formas de captação de recursos, como: a) privatização de instituições públicas; b) edificações de ativos públicos; c) fluxo de renda controlada pelo governo (loteria etc.); d) recursos de multas; e) recursos apreendidos (produto de crimes); f) perdão de dívida externa; g) venda de instituições filantrópicas; e h) doações simples (contrato entre a pessoa jurídica do fundo e os doadores).

Para os intelectuais orgânicos do capital, o maior desafio desse tipo de fundo no Brasil é isentar as doações de tributos. Após a aprovação da Lei nº

“Filantropização via Privatização” com o direcionamento de recursos das privatizações para a criação de fundos patrimoniais.

Esse fenômeno demonstra como as entidades mercantil-filantrópicas brasileiras podem ser criadas com recursos do processo de privatização dos serviços públicos, ou seja, intensificando um triplo movimento: formalizar uma nova forma de gestão privada dos serviços públicos; lucrar com os recursos das privatizações; e movimentar o capital financeiro. No que tange aos elementos políticos, esse processo busca fortalecer o apassivamento das lutas de classes e a expansão das expropriações do trabalho (formas de expansão da subordinação e controle brutal do trabalho ao capital) e dos direitos sociais historicamente conquistados, reforçando a criação de fundos patrimoniais, expandindo as entidades empresariais e transformando as políticas sociais em mercadoria rentável.

A negação e a contraposição ao pacto de dominação burguesa estão sempre presentes em diferentes processos de lutas populares, especialmente nas ações coletivas dos movimentos sociais classistas e combativos que apontam as contradições e lutam contra a ordem vigente. Contudo, devemos estar atentos a todos os passos dos sujeitos políticos do capital, fortalecendo o conjunto dos movimentos sociais comprometidos com a defesa do projeto classista de educação (pública, gratuita e de qualidade).

A negação e a contraposição ao pacto de dominação burguesa estão sempre presentes em diferentes processos de lutas populares, especialmente nas ações coletivas dos movimentos sociais classistas e combativos que apontam as contradições e lutam contra a ordem vigente.

Os fundos patrimoniais na educação superior brasileira

Como analisados pela obra florestaniana, os elementos estruturais e conjunturais do pacto de dominação estabelecido no Brasil combinam os meios de coerção e consenso, atravessando seus fundamentos centrais – o processo de escravização, o capitalismo dependente, a autocracia burguesa e a negação da democracia – como elementos estruturais da contrarrevolução preventiva e prolongada¹⁴. As frações burguesas, no Brasil, apresentam característica forte e com uma subordinação pautada no capital internacional para consolidar e preservar o projeto hegemônico. As classes dominantes aprofundam cada vez

13.800/2019 – que regulamenta os fundos patrimoniais no Brasil –, a pauta central da agenda da coalizão (grupo empresarial multissetorial)¹² pelos fundos filantrópicos, liderada pelo IDIS, é discutir os incentivos fiscais para os “doadores”, seguindo a disputa do fundo público¹³ a partir de quatro eixos: imunidade a impostos federais, isenção a impostos federais e contribuições sociais, incluindo o Imposto de Renda (IR) sobre aplicações financeiras; regulamentação da Lei Rouanet para os fundos patrimoniais; ampliação de incentivos fiscais; e implementação da

mais a relação heterônoma do Brasil em relação aos países centrais do capitalismo para fortalecer o pacto de dominação burguesa, inerente ao capitalismo dependente (LIMA, 2020).

Esses processos explicam como a educação superior é organizada no Brasil – como um privilégio de classe –, ajudando-nos a entender a dualidade educacional que constitui a política de educação: um tipo de educação para os filhos da burguesia e outro para a massa de trabalhadores. Tais elementos estão inseridos no processo de reconfiguração do capitalismo contemporâneo e das particularidades do capitalismo brasileiro.

Nesse sentido, compreendem-se os atuais dilemas do capitalismo e da educação superior brasileira, dialogando com quatro eixos essenciais, compreendendo a educação como um campo em disputa: capitalismo dependente e heteronomia cultural; elementos do colonialismo educacional e o privatismo exaltado; a disputa entre projetos antagônicos de educação e de universidade; e novas faces privatizantes da educação superior. O caráter privatista é constitutivo da história da política educacional no Brasil. As parcerias público-privadas, que aproximam a universidade pública da empresa, são intensificadas nos anos 1990 – e consolidam-se nos anos 2000 – como um novo padrão de universidade e de pesquisa¹⁵, de subordinação pactuada.

Há muitos anos, o financiamento privado tem sido apresentado pelos organismos internacionais e compartilhado pelo Estado brasileiro como uma “alternativa” para as universidades públicas. No Brasil, os *endowments* não surgem com a lei dos fundos patrimoniais e, sim, antes da Lei nº 13.800/2019 entrar em vigor. A novidade da referida lei são os fundos destinados a instituições estatais, que passam a ser direcionados à execução de programas, projetos e atividades das instituições públicas (administração direta ou indireta).

Cabe destacar que esse novo marco legal regula a lucratividade das chamadas entidades sem fins lucrativos. A organização gestora (instituição privada sem fins lucrativos, instituída na forma de associação ou de fundação privada) do fundo patrimonial poderá investir financeiramente sem impedimento a seus benefícios fiscais, ou seja, a agenda do capital dos fundos patrimoniais garante o rentismo do patrimônio das entidades mercantil-filantrópicas, criadas pela burguesia local e internacional, por meio da renúncia fiscal e a movimentação de seus ativos no mercado financeiros.

Até o ano de 2019, encontramos quinze experiências de associações e fundações que destinam uma pequena parte dos rendimentos de seus fundos patrimoniais aos projetos de pesquisa em diversas universidades públicas e privadas. Esses fundos foram



estabelecidos nas IES públicas de forma parcelada, ligados a cursos específicos, hospital universitário e à fundação de direito privado.

As universidades estaduais de São Paulo são as pioneiras na implementação das diretrizes da Lei dos Fundos Patrimoniais, anteriormente em alguns cursos e agora para todas as ações administrativas. A Unicamp e a Unesp foram as primeiras universidades públicas a autorizarem um fundo patrimonial para compor o financiamento de projetos e iniciativas da universidade nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e inovação. Os projetos foram aprovados no conselho universitário, em 2019, e definem as diretrizes estratégicas e a elaboração de políticas de gestão do fundo privado para o conjunto da universidade.

A criação do fundo patrimonial nas universidades públicas é mais uma estratégia lucrativa dos rentistas à valorização do capital, compromete a autonomia e ataca o caráter público da educação superior, que tem como princípio intermediar a prestação de serviços entre o mercado e as instituições públicas de ensino.

Ao analisar o Fundo Patrimonial Amigos da Poli, vinculado à Escola Politécnica da USP (o maior fundo patrimonial da educação superior) e o Fundo Patrimonial Centenário da Escola de Engenharia da UFRGS (o primeiro fundo patrimonial ligado

ção; b) o financiamento dos projetos é avaliado por um comitê de investimento e aprovado pelo conselho deliberativo composto pelos “doadores”/acionistas; c) as ações são determinadas pela iniciativa privada e condicionadas aos interesses dos empresários; d) as/os estudantes-pesquisadoras/es estão a serviço das empresas, que lucram com a apropriação do conhecimento produzido na universidade pública; e) o número de projetos contemplados e que receberam recursos privados é muito baixo; f) as instituições declaram-se sem fins lucrativos, mas os próprios relatórios fiscais demonstram o quanto é rentável o fundo patrimonial; g) essas entidades não só garantem os incentivos fiscais do Estado como também lucram com a expansão de seu patrimônio; e h) mais uma forma de exploração da força de trabalho, fortalecendo as parcerias com grandes empresas de vários setores da economia.

Nessa lógica, as frações burguesas no Brasil não estão interessadas em investir em ciência e tecnologia e, sim, em lucrar com os recursos, serviços e patrimônios públicos. As entidades privadas, vinculadas às IES, defendem que os fundos patrimoniais são fonte de recursos privados para uma determinada causa social. Entretanto, é mais um novo mecanismo de lucratividade por meio da disputa do fundo público, demandando mais incentivos fiscais e garantindo a movimentação do mercado de capitais. Essa é uma agenda do capital para a educação superior brasileira, especialmente para as IFES com o PL do Future-se, que indica a refuncionalização das universidades e institutos federais.

O Projeto de Lei do Future-se prevê a possibilidade das universidades e institutos federais fazerem parcerias público-privadas, cederem prédios, criarem fundos patrimoniais, ou seja, condicionarem o orçamento das universidades ao investimento privado e transformarem as IFES em uma mercadoria negociável. Baseia-se no modelo de universidade dos EUA, como a Universidade de Harvard, sem considerar as particularidades das instituições de ensino e pesquisa do Brasil. O MEC busca captar financiamento privado, apresentando como alternativa trazer os investimentos de fundos patrimoniais dos EUA.

O texto final encaminhado à Câmara dos Deputados foi reformulado com alteração de pontos po-

A criação do fundo patrimonial nas universidades públicas é mais uma estratégia lucrativa dos rentistas à valorização do capital, compromete a autonomia e ataca o caráter público da educação superior, que tem como princípio intermediar a prestação de serviços entre o mercado e as instituições públicas de ensino.

à IFES após a promulgação da Lei nº 13800/2019), constatamos que os fundos foram criados por empresários da grande burguesia brasileira, transformando a universidade em mais um campo lucrativo, disseminação do projeto burguês de sociabilidade e de expropriações da força de trabalho. Além disso, elencamos alguns aspectos em comum: a) as doações são captadas para compor o “valor principal” (o patrimônio) do fundo, mas apenas uma pequena parte dos rendimentos é destinada aos projetos da institui-

lêmicos e combatidos pela comunidade acadêmica e pelos movimentos sociais, sindical e estudantil, que contestam e resistem a esse projeto de educação do capital, presentes nas três primeiras versões do texto¹⁶. Atendendo à demanda dos APHs empresariais, todavia, mantém-se um elemento central: a criação de nova fonte de financiamento por meio dos fundos patrimoniais (a Lei dos Fundos Patrimoniais foi inserida na versão final do texto do PL nº 3076/2020) como mais um mecanismo de captar capital privado para as IFES. Apresenta-se como uma alternativa de captação de recursos privados à crise da universidade, aprofundada com a EC 95/2016, um imenso ataque à autonomia universitária que transformará a universidade pública em captadoras de recursos privados, como já está previsto na Lei dos Fundos Patrimoniais.

O aparente discurso de altruísmo das doações procura disseminar a pauta de renúncia fiscal (o governo abre mão de receber uma grande parte dos impostos) da grande burguesia, através de suas entidades ditas sem fins lucrativos, para garantir rentabilidade das “doações”/investimentos e ativos aplicados. Nessa lógica, a criação dos fundos patrimoniais intensifica as expropriações, movimenta o capital financeiro, fortalece novas privatizações e aprofunda a disputa do fundo público.

Esse processo direciona a *commoditycidade*¹⁷ das universidades públicas brasileiras, sobretudo com a proposta do Future-se, que cria fundos de investimentos para inserir as IFES em transações comerciais na bolsa de valores e capital financeirizado, que transformam a educação superior em um grande mercado do conhecimento. Na matéria da Agência Brasil (2019), o MEC afirmou que o fundo patrimonial do Future-se, cujas cotas serão negociadas na Bolsa de Valores, será composto, principalmente, pelo patrimônio da União, integralizado com fundos de investimento imobiliário.

Essa estrutura de “negócio filantrópico” do capitalismo contemporâneo, difundida como fundo patrimonial filantrópico pela grande burguesia local e internacional por meio das ações dos APHs empresariais, identificado neste estudo como fundo filantropo-mercantil, segue uma nova tendência filantrópica mercantilizada e define os “doadores” como investidores.

Os intelectuais orgânicos do capital afirmam que o fundo patrimonial se diferencia dos fundos de investimento (chamados no Brasil de fundo filantrópico). Esse tipo de fundo privado, na essência, constitui-se como fundo filantropo-mercantil, um mecanismo que converte as políticas sociais em mercadorias comercializadas, ou seja, como ativos financeiros, configurando novas formas de extração de mais valor, em especial a educação superior, como aponta a proposta do Future-se de designar as universidades federais a produzir e comercializar seus produtos e serviços no mercado educacional.

Constatamos que a base da nova face privatizante das universidades públicas no Brasil e a disputa do fundo público são elementos centrais do discurso dos defensores dos fundos patrimoniais. A agenda do capital para a criação desse tipo de fundo no Brasil institui um novo processo de transplantação

O aparente discurso de altruísmo das doações procura disseminar a pauta de renúncia fiscal (o governo abre mão de receber uma grande parte dos impostos) da grande burguesia, através de suas entidades ditas sem fins lucrativos, para garantir rentabilidade das “doações”/investimentos e ativos aplicados. Nessa lógica, a criação dos fundos patrimoniais intensifica as expropriações, movimenta o capital financeiro, fortalece novas privatizações e aprofunda a disputa do fundo público.

de modelos internacionais, notadamente dos EUA, para a educação superior brasileira. O objetivo desse mecanismo de gestão de recursos, além de disputar o fundo público, é estimular o processo de lucratividade com a movimentação do capital financeiro para garantir o crescimento dos fundos patrimoniais (QUEIROZ, 2020).

Percebemos que, no período da pandemia, ocorreu um aumento dos fundos patrimoniais no Brasil, mascarado de Solidariedade S.A.¹⁸, com exaltação à “benevolência” dos grandes empresários e à omissão dos ataques aos direitos das classes trabalhadoras que estão expostas à contaminação do novo coronavírus, ao aumento das demissões e desrespeito aos direitos trabalhistas. Esse fenômeno é caracterizado como

uma ajuda da grande burguesia, ocultando que essa expansão favorece a movimentação do capital financeiro e a intensificação das expropriações secundárias¹⁹. Para Fontes (2018a), “não basta denunciar o rentismo, pois ele é apenas a *aparência* da grande propriedade dominante do capital na atualidade. É preciso compreender a explicitação brutal da grande propriedade capitalista decorrente de sua própria expansão” (p. 47).

A expansão dos fundos patrimoniais ocorre, igualmente, na educação superior nesse cenário, com o objetivo de criar um ambiente de negócio educacional das políticas públicas. Estamos diante de um boom de fundos patrimoniais nas universidades públicas (federais e estaduais). Essa ampliação vem ocorrendo, notadamente, no período da pandemia da Covid-19, por meio das fundações privadas inseridas nas IFES e centros de pesquisa, que estão autorizadas a criar os fundos desse tipo, assim como as associações que já operam os fundos patrimoniais na educação superior.

A expansão dos fundos patrimoniais ocorre, igualmente, na educação superior nesse cenário, com o objetivo de criar um ambiente de negócio educacional das políticas públicas. Estamos diante de um boom de fundos patrimoniais nas universidades públicas (federais e estaduais).

Nesse período, um total de 25 fundações de direito privado, vinculadas às universidades e institutos federais, também criaram campanhas e fundos patrimoniais para arrecadar recursos privados, sob o aparente discurso de combate à pandemia. Segundo levantamento do CONFIES (2020), até agosto de 2020, essas fundações arrecadaram mais de R\$ 250 milhões.

No dia 22 de outubro de 2020, a Unicamp lançou o fundo patrimonial Lumina, que constitui um ativo ou conjunto de ativos da organização gestora do fundo patrimonial (OGFP) por ela gerido. É a Fundação de Desenvolvimento da Unicamp (Funcamp) – fundação de direito privado – que irá gerir o fundo. Segundo a matéria do IDIS (2020), foi o IDIS que orientou os dirigentes da universidade e da Funcamp

ao longo do todo o processo de sua criação. Anunciou também que, em breve, a Unesp vai noticiar seu *endowment*, criado da mesma forma, com participação do instituto.

A USP também lançou o projeto de *endowment* para a universidade no dia 24 de novembro de 2020. Antonio Vargas de Oliveira Figueira, diretor executivo da Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo (Fusp), apresentou o programa no evento virtual. Segundo a matéria do jornal da USP (2020), Vahan Agopyan (reitor da USP), disse que três ações tornaram possível o lançamento do fundo patrimonial da USP: o aporte de R\$ 10 milhões da FUSP no projeto; a Lei nº 13.800/2019, que dá segurança jurídica; e a experiência já vivenciada com o programa USP Vida, durante o período da pandemia da Covid-19.

Com a expansão desse tipo de fundo, os investidores irão lucrar e determinar o destino dos recursos e as diretrizes do ensino, pesquisa e extensão das universidades e institutos federais no país, intensificando novos e velhos traços do privatismo exaltado dos serviços públicos, principalmente elementos da heteronomia educacional da universidade e da pesquisa no Brasil, com a criação do fundo patrimonial e de precarização do trabalho, prevista no Projeto de Lei do Future-se, uma alternativa de captação de recursos privados para a universidade pública. O que este estudo compreende como uma proposta de refuncionalização das IFES para atender aos interesses do capital, que procura valorizar-se e extrair mais valor, ou seja, a universidade pública como uma “indústria”²⁰, que produz e comercializa seus serviços e produtos baseada no discurso educacional comoditizado²¹.

Considerações finais

Enquanto as ações do Estado favorecem a criação dos fundos filantropo-mercantis para atender aos interesses burgueses, o governo federal apresenta novas medidas de desmonte da administração pública brasileira com a contrarreforma administrativa e sindical, que impactam a vida do conjunto da sociedade, estudantes e servidores públicos em geral, apresentando ataques às políticas públicas, bem como cortes na pasta da educação²². Os fundos patrimoniais

atingem frontalmente o que resta da combatida autonomia universitária, reformulando, completamente, o financiamento e a função social das IES públicas.

Escrevo as linhas finais deste artigo enfrentando a pandemia do novo coronavírus no Brasil: em outubro de 2021, mais de 600 mil óbitos por Covid-19²³. Supostamente, esse número pode ser ainda maior devido à subnotificação dos casos. As ações do presidente negacionista Jair Bolsonaro, com seu governo fundamentalista e anticiência de extrema direita, levaram o país a se aproximar da marca de 21,6 milhões de casos confirmados, além das ofensivas ultrarreacionárias do governo por meio do ministério antieducação contra a universidade, a ciência e a cultura, apresentando novidades, como também continuidades.

Na contramão desse ativismo burguês, temos as ações contra-hegemônicas. Sem a luta e resistência desses sujeitos políticos coletivos em defesa de um projeto de educação que atenda aos interesses das classes trabalhadoras, a realidade da política educacional local e internacional seria muito mais reacionária. A luta de classes está presente na disputa de concepção e projeto de educação na história da educação brasileira em todos os níveis. As ações coletivas expressam o projeto de mundo e de educação no terreno de lutas em defesa da agenda da educação pública por um movimento classista.

Este trabalho é tão somente a busca de elementos para as reflexões e ações políticas coletivas contra-hegemônicas de um processo que está em curso. Precisamos avançar. Um contexto que coloca novos desafios políticos nas lutas por um novo projeto de sociabilidade e de educação, fundamentado em uma perspectiva emancipadora. Seguimos pesquisando e lutando em defesa de um projeto de educação para todos, que oriente a luta política em favor da educação pública, gratuita, laica, antimachista, antirracista, antissexista, anticapacitista e anticapitalista. **US**

notas

1. Os *endowments funds* são conjuntos de ativos de natureza privada, conhecidos no Brasil como fundos patrimoniais ou fundos filantrópicos, formados por recursos derivados de doações. Esse tipo de fundo compõe estruturas financeiras criadas por instituições de diversas naturezas que destinam apenas parte dos rendimentos a uma determinada causa.

2. Segundo Antonio Gramsci, o intelectual orgânico é um tipo de intelectual ligado à classe social que lhe deu origem, ou seja, ele não é neutro. O intelectual orgânico do capital fortalece, justifica e reproduz o projeto burguês de sociabilidade para conservar o poder da classe dominante, que não se faz somente pela força, mas também pelo convencimento, diferenciando-se dos intelectuais da classe subalterna que buscam superar o capitalismo e consolidar a hegemonia a partir da perspectiva socialista.

3. Ver Carta de Curitiba (2016) e Carta de Salvador (2018) do Congresso do ANDES-SN.

4. Kátia Lima (2007) destaca as ações coletivas nas arenas de lutas de classes da política educacional brasileira, protagonizadas por sujeitos políticos coletivos hegemônicos e contra-hegemônicos.

5. Tal é a situação do livro “Fundos Patrimoniais: criação e gestão no Brasil”, publicado com o apoio da Fundação Vale e da Fundação Ford, lançado pelo IDIS em 2012; da dissertação de mestrado intitulada “Os Fundos Patrimoniais Endowment no Brasil”, apresentada ao programa de Direito da Fundação Getúlio Vargas (FGV), de Erika Spalding (advogada e sócia do escritório Spalding Sertori Advogados, que presta assessoria para a criação desse tipo de fundo); dos Guias de Endowments Culturais lançados pela Levisky Negócio & Cultura, em 2016, com o patrocínio do BNDES, Petrobras e Caixa Econômica Federal e o apoio do IDIS e PLKC Advogados; do livro “Fundos Patrimoniais Filantrópicos: sustentabilidade

notas

para causas e organizações”, organizado pelo IDIS em 2019, reunindo especialistas que articularam a regulamentação dos fundos patrimoniais no Brasil, com o apoio do Banco Santander; assim como artigos de revistas e de jornais.

6. Fontes (2010) destaca que as expropriações são elementos determinantes dos processos de acumulação de capital.

7. O estudo de René Dreifuss sobre o que ele chamou de sociedade civil empresarial (1987) analisa a participação das diversas entidades associativas empresariais no Estado e na política brasileira, no período da ditadura empresarial-militar, que atuaram diretamente nos trabalhos da Constituinte – e muitas delas com atuação nos anos 2000, como analisa Casimiro (2018).

8. Fontes (2010).

9. Segundo Leher e Silva (2014), a Fundação W. K. Kellogg é uma das entidades empresariais, em parceria com o Estado brasileiro, por meio dos chamados acordos MEC-USAID, que constituem as bases da estruturação da educação superior que temos nos dias atuais. Nessa sequência, ocorre uma transplantação dos valores e do modelo de ensino superior estadunidense, bem como indução de recurso público aos programas e intelectuais que estivessem atrelados ao processo de “modernização conservadora”.

10. Em 2018, havia sete projetos de lei para regulamentar os fundos patrimoniais no Brasil: PL nº 4.643/2012 (em tramitação no Senado como PLC nº 158/2017); PLS nº 16/2015 (em tramitação na Câmara como PL nº 8.694/2017); PL nº 6.345/2016; PLS nº 160/2017; PL nº 7.619/2017; PL nº 7.641/2017; e PL nº 8512/2017.

notas

11. Salamon é professor da Johns Hopkins University e diretor do Centro de Estudos da Sociedade Civil do Instituto Johns Hopkins, nos EUA. Esse estudo está ligado, administrativamente, ao Instituto East-West Management (EWMI), uma organização estadunidense sem fins lucrativos que tem disseminado as diretrizes da construção de fundos patrimoniais para entidades empresariais em vários países.

12. A “Coalizão pelos Fundos Filantrópicos” é um grupo que contempla vários setores, composto por mais de 70 membros, entre organizações, empresas e pessoas que apoiam a regulamentação dos fundos patrimoniais no país (IDIS, 2020). Disponível em: <https://www.idis.org.br/coalizao/>. Acesso em: 31 jan. 2020.

13. A maior demanda das entidades mercantil-filantrópicas no Brasil são as isenções fiscais, transplantando o modelo estadunidense, recomendando a criação de incentivo fiscal de IR e/ou de ICMS e ISS. Defendem retirar a ITCMD sobre as doações direcionadas a fundos patrimoniais.

14. Ver a obra coletiva – livro “Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes”, organizado pela professora Kátia Lima, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social (GEPESS) da Escola de Serviço Social da UFF.

15. Silva (2018).

16. Os pareceres jurídicos do ANDES-SN destacam os pontos polêmicos e suas alterações, assim como a coletânea de textos de Jaime Giolo, Roberto Leher e Valdemar Sguissardi, com adendos de Nelson Cardoso do Amaral, que apresenta uma análise crítica e uma visão geral das três versões anteriores ao “PL do Future-se”. O livro intitula-se “Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado” (2020).

17. Bianchetti e Sguissardi (2017) criam esse neologismo que não se tratava, explicitamente, da educação superior como uma simples matéria-prima em seu estado bruto ou primário (de origem agropecuária, vegetal ou mineral), seguindo os termos estritamente econômicos. Os autores apresentam essa relação do termo commodity à universidade por seu derivado commoditycidade para enfatizar o novo

fenômeno que reconfigura o papel das IES como um grande negócio investido do mercado financeiro.

18. Ver a matéria do dia 17 de junho de 2020, intitulada “Hipocrisia S/A: o que a Globo não mostra sobre as empresas ‘solidárias’ na pandemia” (BRASIL DE FATO).

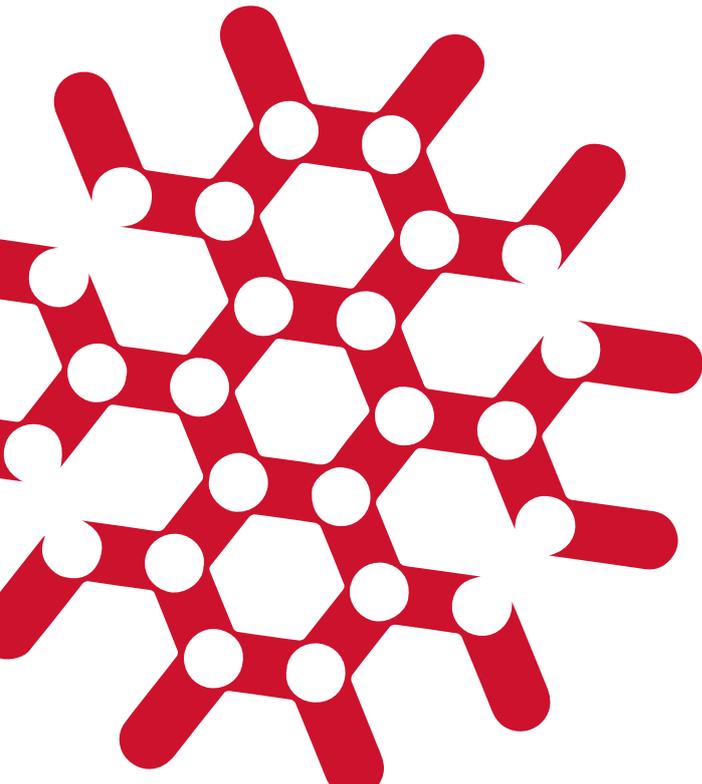
19. Expropriação de bens coletivos (bens da natureza e expropriação de direitos), impulsionada pelo capital-imperialismo (FONTES, 2010).

20. A expansão da industrialização da educação ocorre por meio “da participação de fundos de capitais na produção de sistemas, de aulas, de materiais educativos; ou com a terceirização massiva do trabalho em áreas como a saúde e os cuidados; ou ainda com o endividamento massivo, que impele ao trabalho sob quaisquer condições e punção mais valor, além de saquear o próprio trabalho necessário que esses trabalhadores conseguem realizar. São todas modalidades massivas de extração de mais-valor, com total descompromisso dos proprietários do capital das próprias condições de trabalho” (FONTES, 2019, p. 332).

21. O discurso educacional contemporâneo é apresentado por meio de um conjunto de palavras que caracteriza os serviços e produtos educacionais como uma mercadoria comercializável (FAIRCLOUGH, 2016).

22. As análises de Macário e Reis (2020) indicam a gravidade da situação a partir do estudo do orçamento executado da União no período de 2003 a 2019, da previsão orçamentária para 2020, sobre as precárias condições da ciência e tecnologia e das universidades federais.

23. Dados oficiais do painel coronavírus, atualizado em 09 de outubro de 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 10 de out. 2021.



notas

- ANDES-SN. **Cartas do ANDES-SN (congressos)**. ANDES-SN, 2020. Disponível em: <https://issuu.com/andessn/docs/anexo1-circ038-20>. Acesso em: 20 out. 2019.
- AGÊNCIA BRASIL. **MEC quer criar fundo para financiar universidades federais**. Agência Brasil, 17, jul. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-07/mec-quer-criar-fundo-para-financiar-universidades-federais>. Acesso em: 28 out. 2020.
- BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. **Da universidade à commoditycidade: ou se como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 13.800/2019**. Autoriza a administração pública a firmar instrumentos de parceria e termos de execução de programas, projetos e demais finalidades de interesse público com organizações gestoras de fundos patrimoniais.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 3076/2020**. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se.
- BRASIL DE FATO. **Hipocrisia S/A: o que a Globo não mostra sobre as empresas “solidárias” na pandemia**. Brasil de Fato, 17 de jun. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/17/hipocrisia-s-a-o-que-a-globo-nao-mostra-sobre-as-empresas-solidarias-na-pandemia>. Acesso em: 08 nov. 2020.
- CASIMIRO, F. H. C. **A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- CONFIES. **COVID-19: Fundações de apoio criam mecanismos para viabilizar ações emergências das universidades e instituições de pesquisa públicas**. Disponível em: <http://confies.org.br/institucional/covid-19-25-fundacoes-de-apoio-criam-mecanismos-para-viabilizar-acoes-emergencias-das-universidades-e-instituicoes-de-pesquisa-publicas/>. Acesso em: 24 out. 2020.
- DREIFUSS, R. A. **O jogo da direita**. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5ª ed. SP: Globo, 2005.
- FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010;
- FONTES, V. **A transformação dos meios de existência em capital - Expropriações, mercado e propriedade**. In: Expropriação e direitos no capitalismo / Ivanete Boschetti (Org.). São Paulo: Cortez, p. 17-62, 2018a.
- FONTES, V. **Prefácio**. In: A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo / Flávio Henrique Calheiro Casimiro. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, p. 7-16, 2018b.
- FONTES, V. **Crise do capital, financeirização e educação**. Entrevista para a Revista o Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 11, n. 3, p. 328-347, 2019. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/issue/view/1908/showToc>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- FONTES, V. **Capitalismo filantrópico? - Os múltiplos papéis dos APHs empresariais**. In: Marx e Marxismo. Publicação do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Marx e Marxismo - v. 8, n. 14, jan./jun. 2020, p. 15-35. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2020.
- IDIS. **Fundos patrimoniais: criação e gestão no Brasil**. Marcos Kisil, Paula Jancso Fabiani, Rodrigo Alvarez (org.). 1. ed. São Paulo: Zeppelini Editorial, 2012.
- IDIS. **Fundos patrimoniais filantrópicos: sustentabilidade para causas e organizações** / Paula Jancso Fabiani, Andrea Hanai, Priscila Pasqualin, Ricardo Levisky (Org.). 1. ed. São Paulo: IDIS - Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social, p. 170-188, 2019.

referências

- IDIS. **Coalizão pelos fundos filantrópicos** – Quem somos, 2020. Disponível em <https://www.idis.org.br/coalizacao/>. Acesso em: 31 jan. 2020.
- IDIS. **Unicamp lança Lumina, fundo patrimonial criado com o apoio do IDIS**. IDIS, 22 de out. 2020. Disponível em: <https://www.idis.org.br/unicamp-lanca-lumina-fundo-patrimonial-criado-com-o-apoio-do-idis/>. Acesso em: 07 nov. 2020.
- GIOLO, J; LEHER, R; SGUISSARDI, V. (Org.). **Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado**, 2020. Disponível em: <https://www.diagramaeditorial.com.br/project/future-se/>. Acesso em: 15 out. 2020.
- LEHER, R.; SILVA, S. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. **Revista Universidade e Sociedade**, n. 54. Brasília: ANDES/SN, p. 06-17, ago. 2014.
- LEVISKY, N. C. **Guias de Endowments Culturais**, 2016.
- LIMA, K. **Contrarreforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.
- LIMA, K. Brasil em tempos de contrarrevolução. **Revista Universidade e Sociedade**, nº 59, Brasília: ANDES/SN, p. 92-103, jan. 2017.
- LIMA, K. (Org.). **Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.
- MACÁRIO, E; REIS, L. F. Dívida pública e financiamento das universidades federais e da ciência e tecnologia no Brasil (2003-2020). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 20-46, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7243/5076>. Acesso em 10 de out. 2021.
- NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. Lúcia Maria Wanderley Neves (org.) São Paulo: Xamã, 2005.
- NEVES, L. M. W. (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**, 2010.
- QUEIROZ, V. Universidade brasileira e fundos patrimoniais (endowments funds): novos traços do “colonialismo educacional” e “privatismo exaltado”. In: **Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes / Kátia Regina de Souza Lima** (Org.). Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.
- SALAMON, L. M. **Filantropização via privatização: garantindo receitas permanentes para o bem comum** [livro eletrônico]. Título original: Philanthropication thru privatization [tradução Leonardo Abramowicz]. 1. ed. São Paulo: IDIS-Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social, 2016. Disponível em: <https://idis.org.br/wp-content/uploads/2016/11/publicacao-filantropizacao-via-privatizacao-vFinal.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- SILVA, S. M. da. **As políticas de ciência e tecnologia a partir da criação do ministério de ciência e tecnologia: um novo padrão de pesquisa e as implicações para as universidades públicas**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.
- SPALDING, E. **Os Fundos Patrimoniais Endowment no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Direito), Escola de Direito de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, 2016.
- USP. USP lança fundo patrimonial para financiar programas acadêmicos. **Jornal da USP**, 24 de nov. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/usp-lanca-fundo-patrimonial-para-financiar-projetos-academicos/>. Acesso em: 06 fev. 2021.

referências

“QueSTiona Docente”: questionário participativo de saúde e trabalho de professoras(as) de universidade pública

Kátia Reis de Souza

Pesquisadora do Cesteh/Ensp/Fiocruz
E-mail: katreis@ensp.fiocruz.br

Marisa Moura

Pesquisadora do Cesteh/Ensp/Fiocruz
E-mail: moura@ensp.fiocruz.br

Liliane Reis Teixeira

Doutora Pesquisadora do Cesteh/Ensp/Fiocruz
E-mail: teixeira.liliane@gmail.com

Manuel Gustavo Leitão Ribeiro

Professor da Universidade Federal Fluminense (UFF)
E-mail: mgustavo@id.uff.br

Andréa Maria dos Santos Rodrigues

Pós-Doutoranda do Programa Inova da Fiocruz
E-mail: inova.docentes@gmail.com

Ariane Leites Larentis

Pesquisadora do Cesteh/Ensp/Fiocruz
E-mail: arilarentis@yahoo.com.br

Eliana Guimarães Félix

Pesquisadora do Cesteh/Ensp/Fiocruz
E-mail: elianagfelig@gmail.com

Luciana Gomes

Doutora Pesquisadora do Cesteh/Ensp/Fiocruz
E-mail: lucianagomes@ensp.fiocruz.br

Maria Blandina Marques dos Santos

Pesquisadora do Cesteh/Ensp/Fiocruz
E-mail: blandmar@ensp.fiocruz.br

Regina Helena Simões-Barbosa

Professora do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva da
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
E-mail: reginacasa@gmail.com

Walcyr de Oliveira Barros

Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
E-mail: walcyrdeoliveira@gmail.com



Resumo: O objetivo do presente estudo consiste em apresentar o questionário sobre saúde e trabalho docente do ensino superior público denominado “QueSTiona Docente”, bem como analisar os resultados obtidos com o seu uso. O estudo foi realizado em uma Instituição Federal de Ensino Superior localizada no Rio de Janeiro. Efetuou-se uma relação dialógica de complementaridade entre as abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa. Os resultados obtidos mostram que o contexto de trabalho em universidade constitui-se como potencialmente gerador de adoecimento coletivo, com destaque para a saúde mental. Chamaram atenção as lacunas de ações de intervenção com políticas públicas de saúde adequadas ao trabalho de professores(as) em universidades públicas, o que demanda a participação capital dos sindicatos e representações nacionais da categoria docente.

Palavras-chave: Professor Universitário. Saúde do Trabalhador. Questionários.

Introdução

Mudanças econômicas, sociais e políticas de cunho neoliberal e gerencial multiplicaram-se no Brasil a partir dos anos de 1990 e foram incorporadas como projetos de governo ao ensino superior público. Trata-se da inserção da lógica de mercado no meio universitário, que vem se caracterizando por processos de produtivismo, competição, intensificação e precarização do trabalho e revelam-se, cada vez mais, como geradores de adoecimento docente (LEHER; VITTÓRIA; MOTTA, 2017).

E, de fato, parâmetros neoliberais vêm impondo uma profunda mudança na ordem e função das universidades públicas. As concepções de autonomia e finalidade social, herdeiras do iluminismo e das ideias humboldtianas, assim como o compromisso com os problemas do conjunto da população, tornaram-se pontos de conflitos e disputas políticas e ideológicas (LEHER, 2021). Importa considerar, ainda, retrocessos políticos em relação às conquistas alcançadas pelas lutas das organizações sindicais docentes

E, de fato, parâmetros neoliberais vêm impondo uma profunda mudança na ordem e função das universidades públicas. As concepções de autonomia e finalidade social, herdeiras do iluminismo e das ideias humboldtianas, assim como o compromisso com os problemas do conjunto da população, tornaram-se pontos de conflitos e disputas políticas e ideológicas.

ao longo das décadas. Esse cenário exacerba-se nos últimos anos, particularmente com as contrarreformas do Estado realizadas nos últimos governos da República. Os contínuos cortes nos orçamentos da saúde, assistência social, educação, cultura, ciência e tecnologia promoveram um ajuste econômico-social em ritmo acelerado (GRANEMANN, 2021).

Para Maués (2010), a identidade social das universidades públicas sofreu significativa transformação, cujos indicadores estão pautados em dados quantificáveis e o mérito do trabalho está vinculado a resultados mensuráveis. Por consequência, impõe-se um novo ritmo de produção aos docentes, cuja aferição quantitativa é conhecida como produtividade. De

acordo com a mesma autora, a quantidade de produtos como “textos, livros, orientações concluídas, participação em eventos com apresentação de trabalho, organização de eventos, emissão de pareceres, [...] participação em banca de defesa e de concurso e disciplinas ministradas na graduação e na pós-graduação vai balizar a vida acadêmica desse trabalhador que, em um esforço supremo, tem procurado se manter ativo” (MAUÉS, 2010, p.143). Para Luz (2005), essa nova configuração das universidades públicas possui consequências preocupantes à saúde, já que docentes, ciosos(as) da necessidade de atender às exigências institucionais vigentes, se esforçam para realizar suas tarefas à exaustão, sacrificando repouso, lazer e férias em favor do trabalho.

No plano internacional, estudos apontam, igualmente, para uma crescente pressão no que se refere a critérios de desempenho de produtividade e ao aumento de situações de disputa para financiamento de pesquisas. Toda essa pressão sobre o trabalho docente tem afetado o padrão de ensino e as demais atividades acadêmicas, além de impor papéis cada vez mais especializados aos(as) professores(as) (YU-DKEVICH, 2015; FINKELSTEIN, 2017). Em países da América Latina, incluindo o Brasil, os processos políticos educacionais vêm afetando o trabalho docente em vários aspectos, principalmente no que tange à progressão na carreira, às políticas de avaliação de desempenho e às investidas para privatização do ensino (SILVA, 2012).

Sem dúvida, a temática das relações entre saúde e trabalho dos(as) docentes universitários(as) é diversa e complexa. Estudos nessa área, sejam eles qualitativos ou quantitativos, têm utilizado variadas ferramentas de investigação na tentativa de abarcar, em alguma medida, o universo pesquisado. Destaca-se aqui o uso que tem sido feito de questionários ou inquéritos.

Nas bases de dados nacionais, localizaram-se estudos como os de Ruza e Silva (2016), onde foi elaborado instrumento com questões abertas e fechadas, a fim de levantar um perfil dos(as) professores(as), relacionadas à atuação profissional e dimensões de prazer e sofrimento no trabalho e, com isso, analisar o trabalho e sua relação com a subjetividade docente.

Há de se destacar também o uso de questionários

mais abrangentes, elaborados para aplicação em qualquer categoria profissional, mas direcionados para questões específicas, como o de Ferreira *et al.* (2016), denominado "Questionário de Satisfação no Trabalho", voltado para a avaliação do grau de satisfação no trabalho de docentes da área de saúde. Já no estudo de Sanchez *et al.* (2013), os autores procuraram identificar o impacto da saúde na qualidade de vida (QV) profissional de professores(as) universitários(as) das áreas da saúde, biologia, agrárias, humanas e exatas, usando a combinação de diferentes questionários.

Merece atenção, ainda, uma linhagem internacional de questionários como método de pesquisa-intervenção no campo das relações entre saúde e trabalho, como a experiência desenvolvida em Portugal conhecida como "Inquérito Saúde e Trabalho" (INSAT). De acordo com Barros-Duarte, Cunha e Lacomblez (2007), o INSAT constitui-se de um inquérito epidemiológico que pretende caracterizar os principais riscos profissionais e compreender a influência que os constrangimentos de trabalho têm na saúde do trabalhador. De acordo com essa vertente, pretende-se suscitar a reflexão na perspectiva do(a) próprio(a) trabalhador(a). No Brasil, desenvolveu-se o "Inquérito Saúde e Trabalho em Serviços" (INSATS), elaborado a partir de adaptações feitas ao questionário INSAT. Para Gomes (2011), o INSATS é um instrumento com grande potencial para a formação de trabalhadores(as), na medida em que suscita reflexão crítica e diálogos sobre a relação saúde-trabalho.

No que tange ao questionário do presente estudo ("QueSTiona Docente"), este apresenta-se como ferramenta de caráter participativo, construída de forma coletiva entre professores(as) e pesquisadores(as). Adotou-se, centralmente, o preceito teórico do campo da saúde do trabalhador segundo o qual o desenvolvimento de metodologias de investigação que privilegiem o saber do(a) trabalhador(a) possibilita conhecer o processo saúde-doença em consonância com a transformação da realidade (LACAZ, 2007).

Vale destacar que, ante o levantamento realizado, não foram localizados estudos com o uso de questionários específicos sobre trabalho e saúde docente do ensino superior público divulgados na literatura nacional, o que confere originalidade ao "QueSTio-

na Docente". Assim, o objetivo precípua deste estudo consiste em apresentar o questionário sobre saúde e trabalho docente do ensino superior denominado "QueSTiona Docente", em conformidade com a perspectiva crítica e participativa, bem como analisar os resultados do estudo de campo obtidos com o seu uso.

Abordagem metodológica

Do ponto de vista do método empreendido, o "QueSTiona Docente" integra um conjunto de metodologias, qualitativa e quantitativa. Em primeiro plano, desenvolveram-se duas modalidades de abordagens qualitativas constituídas por ferramentas e estratégias de caráter participativo (SOUZA *et al.*, 2018; 2020) e reuniões da Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP). Nas três estratégias adotam-se preceitos teórico-práticos procedentes do Modelo Operário de Conhecimento, como a perspectiva de

Do ponto de vista do método empreendido, o "QueSTiona Docente" integra um conjunto de metodologias, qualitativa e quantitativa. Em primeiro plano, desenvolveram-se duas modalidades de abordagens qualitativas constituídas por ferramentas e estratégias de caráter participativo e reuniões da Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP).

CAP, que diz respeito a um modo de pesquisar-intervir por meio do diálogo e da confrontação entre diferentes saberes, acadêmicos e práticos (ODDONE *et al.*, 2020; MUNIZ *et al.*, 2013). Formou-se uma "comunidade", no sentido de trabalhar em conjunto (SCHWARTZ, 2000) composta por pesquisadores(as) e professores(as) universitários.

A rigor, os resultados obtidos na primeira fase do estudo, por meio das estratégias de caráter qualitativo, serviram de base para a formulação do questionário (SOUZA *et al.*, 2017, 2018, 2020; RODRIGUES; SOUZA, 2018) e foram, neste estudo, incorporados às análises e discussão. Assim, efetuou-se uma relação dialógica de complementaridade (e não de subordinação) entre as abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa (SERAPIONI, 2000). De acordo

com Minayo (2010), os métodos quantitativos e qualitativos constituem, cada qual à sua maneira, articulações necessárias entre individual e coletivo e entre objetividade e subjetividade para compreensão integral dos problemas de saúde.

Na prática, o percurso de construção do “QueSTiona Docente” tornou o processo de elaboração de um instrumento de coleta de dados quantitativo em atividade pedagógica e de formação coletiva. Vale mencionar o momento coletivo de validação consensual do questionário, durante o qual verificou-se a consistência interna do instrumento por meio da interação entre pesquisadores(as) e docentes, possibilitando a comunicação entre as esferas da ciência, do trabalho e da ação política com vistas a se gerar mudanças laborais. Consoante Oddone *et al.* (2020), a ideia de validação consensual diz respeito ao processo de socialização do conhecimento relativo à organização do trabalho por meio de processo participativo e de troca entre os seus participantes.

A primeira etapa do processo de aplicação do questionário ocorreu mediante o planejamento de uma agenda conjunta com a coordenação e docentes do instituto que forneciam as datas favoráveis por departamentos. As idas aos departamentos eram realizadas por duplas de pesquisadores(as), que, além de apresentarem o projeto e esclarecerem dúvidas, entregavam o instrumento de pesquisa em envelopes lacrados.

No tocante à identidade do instrumento, a escolha do nome “QueSTiona Docente” ocorreu em encontro promovido pela CAP, que correlacionou no acrônimo (QueSTiona) elementos representativos de convocação da categoria à reflexão crítica e ao diálogo, bem como abreviou-se a denominação do campo teórico de filiação do estudo, qual seja, Saúde do Trabalhador, simbolizadas pelas consoantes S e T.

O método quantitativo e o cenário de pesquisa

O estudo foi realizado em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), localizada no estado do Rio de Janeiro, em um único instituto. Quanto ao método epidemiológico empreendido, caracterizou-

-se por ser observacional e transversal. Foi realizado no período de agosto a dezembro de 2018, tendo como população 84 docentes, sendo que 28 responderam ao questionário, o que corresponde a 1/3 do total de professor(a)s do instituto. A escolha pelo instituto em questão ocorreu devido ao critério de acessibilidade e ao interesse manifestado pelos(as) professores(as) durante a realização da fase qualitativa do estudo (SOUZA, *et al.*, 2018, 2020).

No que tange à estrutura do instituto, ocupava na época dois prédios principais: um que abrangia os laboratórios de pesquisa e outro que abarcava salas de aula, laboratórios de ensino (também chamados laboratórios de aulas práticas) e o espaço administrativo. Além desses, havia também um prédio menor, onde funcionavam alguns laboratórios de pesquisa de um dos cinco departamentos dos quais o instituto era composto. Quanto aos cursos ofertados, dois de graduação presenciais e cinco de pós-graduação, sendo quatro acadêmicos e um profissional.

O critério de inclusão do estudo foi ser docente ativo(a) do mesmo instituto onde participou de atividades docentes no semestre anterior à aplicação do questionário. O critério de exclusão foi ser docente em situação de afastamento por motivo de licença, férias ou exercício de cargo em outra instituição.

Quanto aos aspectos éticos, foi obtida aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (Fiocruz) sob o número 2.766.635.

Descrição do questionário

O “QueSTiona Docente” consiste em um instrumento de natureza autopreenchível, cuja finalidade é a obtenção de dados quantificáveis que possibilitem avaliar as relações entre trabalho docente e transtornos à saúde em instituições de ensino superior públicas. Serviram de base à formulação do instrumento questionários utilizados em outros inquéritos epidemiológicos de saúde, com distintas populações, e que abordam questões relacionadas ao trabalho, no âmbito nacional e estadual. Essas fontes estão identificadas no Quadro 1.

Em sua versão final, o questionário constitui-se de

Quadro 1 - QueSTiona Docente

Bloco	Título	Nº questões	Conteúdo/Informações sobre:
A	Dados pessoais	6	Condições sócio-demográficas, idade, situação conjugal, renda mensal, filhos, cor e raça.
B	Formação e trabalho profissional como professor(a)	30	Graduação, titulações, lotação, tempo na unidade, tipo de vínculo e carga horária formal de trabalho, número de orientandos, disciplinas na graduação e pós-graduação, atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão e funções adicionais, frequência de trabalho em casa, tempo gasto com deslocamento, relacionamentos no trabalho e se já sofreu agressão.
C	Condições físicas do local de trabalho	1 quadro com tópicos	Aspectos do ambiente de trabalho: mobiliários, materiais de trabalho, espaço, ruído, temperatura e iluminação ambiental.
D	Capacidade para o trabalho e relações do trabalho com a saúde	10	Autoavaliação de saúde abordando fatores como capacidade laboral e exigências físicas e mentais do trabalho, percepção da relação das queixas e diagnósticos clínicos com o trabalho, interferência do trabalho na vida pessoal e ausências por patologias relacionadas ao trabalho, sintomas e doenças frequentes, dias em que precisou se afastar do trabalho devido a problemas de saúde e se compareceu apesar de problemas de saúde.
E	Tabagismo e consumo de bebida alcoólica	9	Informações a respeito de tabagismo e ingestão de bebidas alcoólicas. Neste tópico, adotou-se o questionário CAGEB (acrônimo, referente às suas quatro perguntas – <i>Cut down, Annoyed by criticism, Guilty e Eye-opener</i>).
F	Saúde mental	17	Dados sobre preocupação, tensão, capacidade de enfrentar problemas, dificuldades de tomar decisões, depressão, satisfação no dia a dia, lazer e uso de medicamentos. Neste bloco temático, tomou-se como referência o questionário da presença de Transtornos Mentais Comuns – SRQ-20 (Harding <i>et al.</i> , 1980).
G	Perguntas sobre sono	11	Dados específicos sobre sono e hábitos de acordar e dormir. A base foi o Questionário de Qualidade do Sono de Pittsburgh (Buysse <i>et al.</i> , 1989).
H	Prática de atividade física	2	Prática de atividade física, com detalhamentos a respeito do tipo, hábitos e frequência.
I	Hábitos alimentares	10	Ingestão de água e consumo de alimentos, incluindo industrializados ou com potencial de riscos à saúde.
Sem numeração	Registro sobre algo que considera importante acrescentar	Discursiva	Questão aberta.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

15 páginas, 96 questões, 9 blocos temáticos e 1 pergunta aberta e organiza-se por sequência alfanumérica, ou seja, os blocos estruturam-se por letras (de A até I) e, por sua vez, cada bloco ordena-se por uma quantidade variável de numeração, conforme mostrado no Quadro 1.

Resultados e discussão

Para apresentação dos resultados e discussão, os dados foram reagrupados em seis blocos de análise. Vale lembrar que, para exame dos materiais, adotou-se também, além do diálogo com a literatura, o diálogo com os resultados da parte qualitativa do estudo, interagindo dados e informações (quantitativa e qualitativa) procedentes do campo de estudo.

Participaram do estudo 28 professores(as) dos(as) quais 20 (71,4%) são mulheres, com idade média de 48,9 anos (d.p. = 8,29 anos); 24 (85,7%) brancos; 21 (75%) casado(a)s; e 18 (64,3%) com filhos. Com relação aos hábitos de vida, 20 (74,1%) praticam atividade física, em média 2 dias (ou 4 horas) por semana; 23 (82,1%) não são fumantes; e apenas 1 relatou dependência de álcool.

No grupo pesquisado, há predomínio de docentes mulheres, o que pode refletir o processo de feminização da carreira docente. A média de idade em torno dos 49 anos sugere docentes em fase de consolidação da carreira, provavelmente sem preocupação com os cuidados com filhos pequenos, que exigem mais dedicação e disponibilidade. Por outro lado, este é o momento em que as exigências de produtividade da carreira acadêmica aumentam, em função da inserção na pós-graduação. O amplo predomínio da raça branca não surpreende, pois trata-se de uma profissão até recentemente exclusiva das elites socioeconômicas. O fato da maioria ser “não fumante” pode estar

de uso e abuso de substâncias químicas, legais e ilegais, em nosso país, que tem um forte viés de gênero, nos permite supor que haja um grau considerável de consumo entre docentes, especialmente das drogas lícitas, prescritas por médicos indiscriminadamente, principalmente para as mulheres, com o objetivo de “aliviar” a ansiedade e angústia frente às dificuldades e pressões da vida cotidiana.

No tocante aos resultados sobre formação e trabalho, verificou-se que a maior titulação dos(as) docentes era o doutorado para 13 (46,4%) e pós-doutorado para 15 (53,6%). O vínculo da maioria dos(as) docentes é estatutário - 26 (92,9%) com carga horária semanal de 40 horas e, com dedicação exclusiva, 27 (96,4%). Em média, os(as) docentes ministram 3 disciplinas para a graduação e 1 disciplina para a pós-graduação e a mediana do número de orientandos é 8. Além disso, 15 docentes (53,6%) ministram aulas em salas com 51-70 alunos. É importante destacar que 23 (82,1%) relataram executar frequentemente tarefas do seu trabalho em casa, em média 12 horas extras por semana. As atividades de extensão são realizadas por 13 (46,4%) docentes e as funções técnico-administrativas, direção e coordenação e fóruns coletivos, por 8 (28,6%) professores(as).

Nesse bloco temático de análise, ganha destaque a sobrecarga de trabalho docente em função das múltiplas atividades do(a) professor(a), como ministrar disciplinas na graduação e na pós-graduação, aulas com salas lotadas e número elevado de orientandos(as) de mestrado e doutorado. Esses dados vão ao encontro de estudos como os de Maués (2010), bem como são condizentes com as informações levantadas na fase qualitativa da pesquisa (SOUZA *et al.*, 2018; RODRIGUES *et al.*, 2020), que chamam a atenção para a carga horária do(a) professor(a), intensa e pesada, marcada por fluxo contínuo de mais-trabalho. De acordo com esses estudos, as diversas tarefas ultrapassam, e muito, a jornada formal de trabalho dos(as) professores(as), o que os(as) induz a trabalhar após o expediente, finais de semana e feriados.

No que concerne à situação de superlotação das salas de aula, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) asseguram que, quanto mais alunos e mais turmas, maior será o volume de trabalho e o esforço intelec-

Nesse bloco temático de análise, ganha destaque a sobrecarga de trabalho docente em função das múltiplas atividades do(a) professor(a), como ministrar disciplinas na graduação e na pós-graduação, aulas com salas lotadas e número elevado de orientandos(as) de mestrado e doutorado. Esses dados vão ao encontro de estudos como os de Maués (2010), bem como são condizentes com as informações levantadas na fase qualitativa da pesquisa (SOUZA *et al.*, 2018; RODRIGUES *et al.*, 2020), que chamam a atenção para a carga horária do(a) professor(a), intensa e pesada, marcada por fluxo contínuo de mais-trabalho.

refletindo a bem-sucedida campanha antitabagismo desenvolvida no Brasil e que obteve boa resposta entre os mais escolarizados e de maior renda (BORGES; SIMÕES-BARBOSA, 2013). Apenas um(a) docente referiu dependência de álcool. Quando essa declaração é voluntária e espontânea, pode-se deduzir que se trata de alguém que já está em processo de tratamento da dependência, na medida em que o alcoolismo, especialmente entre mulheres, é uma doença estigmatizante, a qual a maioria tenta ocultar (SIMÕES-BARBOSA; DANTAS-BERGER, 2017). A grave questão

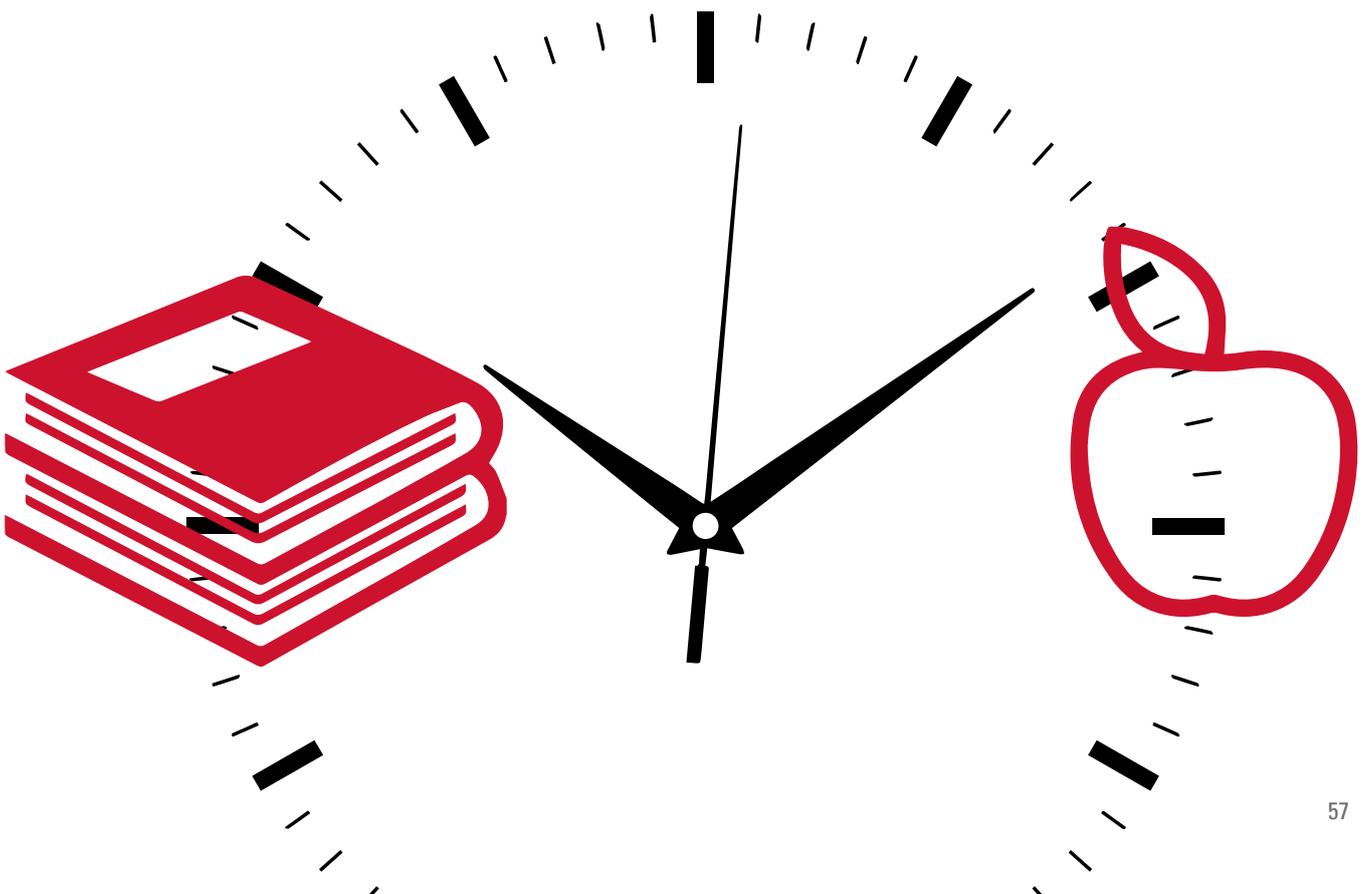
tual do(a) professor(a). No mesmo escopo de interpretação, Arbex, Souza e Mendonça (2013) chamam atenção para o fato de que, embora a sala de aula seja reconhecidamente um lugar de realização profissional, ela é também o principal espaço de adoecimento e de sobrecarga física e mental de professores(as). Há uma relação de ambivalência que suscita, a um só tempo, “sobretrabalho” e prazer, o que concorre para sofrimento e adoecimento no trabalho em universidade, resultando em efeitos para a saúde docente, como agitação, estresse e irritação. Esses aspectos também foram vistos na fase qualitativa da pesquisa (SOUZA *et al.*, 2018), na qual constatou-se ambiguidade no trabalho docente. Os(as) professores(as) participantes se reportavam à parte do trabalho que gera prazer e satisfação como aquela que diz respeito à relação com alunos e colegas, contribuindo para a autorrealização e, conseqüentemente, para a produção de saúde. De um lado, o trabalho emancipador e, de outro, o trabalho opressor, que gera sofrimento e adoecimento.

Quando questionados sobre relacionamento no trabalho, 9 (32,1%) relataram falta de reconhecimento (pela chefia, professores(as), funcionários(as) administrativos(as) e discentes); 9 (32,1%) pensaram algumas vezes em desistir da carreira de docente universitário(a); e 7 (25%) sofreram alguma forma de

agressão. Foi relatado por 19 (67,9%) docentes que o processo de trabalho os(as) afetou emocionalmente, sendo que 8 (28,6%) precisaram recorrer a atendimento especializado de saúde mental.

Como destacam Dejours e Bégue (2009, p. 38), o reconhecimento no trabalho “apresenta-se como retribuição simbólica obtida por aquele que trabalha, uma resposta à contribuição que ele oferece à empresa e, por seu intermédio, a toda a sociedade”. Tem um papel estruturante para a saúde mental, na medida em que fortalece a identidade e, nessa dinâmica, pode transformar o sofrimento proveniente das relações com o trabalho em prazer. No sentido oposto, observa-se que a falta de reconhecimento pode colaborar para a perda da motivação no trabalho, identificada aqui como o desejo de desistir da carreira de professor(a) universitário(a). Acrescenta-se a isso a deterioração das relações de convívio e do viver-junto em coletividade, que se expressa pela violência e pode ser evidenciada pelo número significativo (25%) que respondeu ter sofrido alguma forma de agressão no trabalho. Em outros termos, o esforço depositado na construção tão criteriosa e exigente da carreira passa a não ter mais o mesmo sentido, a ponto do(a) docente pensar em deixá-la.

Nos resultados do “QueSTiona Docente” saltou aos olhos que 19 (67,9%) docentes reportaram-se



ao processo de trabalho como fator de adoecimento psicoemocional, sendo que 8 (28,6%) precisaram recorrer a atendimento especializado de saúde mental. Constatação semelhante é mencionada no estudo de Campos, Veras e Araújo (2020), de acordo com o qual a prevalência de TMC (transtornos mentais comuns) na população de professores(as) estudada foi de 29,9%, representando importante causa de afastamento do trabalho. Observou-se associação estatisticamente significativa de TMC com sentimento de desgaste na relação com os alunos e falta de satisfação em trabalhar na instituição. As autoras chamam atenção para lacunas de ações de intervenção com políticas públicas adequadas.

Quanto às condições físicas do local de trabalho, 18 docentes (66,7%) relataram condições ruins para vestiários e banheiros; 21 (77,8%) para mobiliários; 9 (33,3%) para tamanho da sala de aula em relação ao número de alunos; 20 (74,1%) para iluminação; 15 (55,6%) para sala de trabalho; 20 (74,1%) para espaços destinados a pausas, refeições e convívio; 25 (92,6%) para estrutura física do prédio; e 19 (70,4%) para nível de ruído nas salas de aula.

Quanto às condições físicas do local de trabalho, 18 docentes (66,7%) relataram condições ruins para vestiários e banheiros; 21 (77,8%) para mobiliários; 9 (33,3%) para tamanho da sala de aula em relação ao número de alunos; 20 (74,1%) para iluminação; 15 (55,6%) para sala de trabalho; 20 (74,1%) para espaços destinados a pausas, refeições e convívio; 25 (92,6%) para estrutura física do prédio; e 19 (70,4%) para nível de ruído nas salas de aula.

Nesse bloco temático, verificou-se a insatisfação dos(as) docentes quanto à situação da infraestrutura predial e das condições de trabalho para consecução das atividades. No mesmo ângulo de compreensão, Borsoi (2012) constatou que as condições de trabalho em universidades públicas tornam o labor de professores(as) motivo de descontentamento, desânimo, cansaço e sofrimento. Além disso, de acordo com a mesma autora, pode-se observar um contraste brutal no cenário de trabalho, onde coexistem salas e laboratórios com computadores de última gera-

ção convivendo com mesas, armários e aparelhos de ar-condicionado antigos e em más condições de conservação, ventiladores ruidosos, lâmpadas queimadas, janelas e portas que não se fecham adequadamente. Distinguem-se, ainda, como problemas o excesso de alunos e o nível de ruído em salas de aulas.

Cabe ressaltar que, no tocante aos resultados do estudo qualitativo (SOUZA *et al.*, 2018; SOUZA *et al.*, 2020), foi precisamente o tema da precarização da infraestrutura universitária e das condições de trabalho docente que tomou grande parte do diálogo com os(as) professores(as). Um fator importante na visão dos docentes foi não possuírem sala individual e local para descanso ou pausa; muitas vezes as salas de que dispõem não comportam, sequer, os seus materiais de trabalho. Todos(as) os(as) participantes relataram o enfrentamento de adversidades no cotidiano que eram contornadas pelos(as) próprios(as) professores(as), como por exemplo a montagem de kits particulares para a viabilização das aulas, adquiridos com recursos próprios, compostos por computador, apontador a laser, extensão elétrica, tomada, adaptador e microfones, entre outros. Após um longo período de questionamentos acerca dessa situação, a direção do instituto elaborou kits institucionais com esses materiais, que poderiam ser coletados na secretaria e carregados para as salas, mas sem solução definitiva para o problema.

Em relação à estrutura física do prédio principal do referido instituto, tratava-se de uma edificação da década de 1960, originalmente pensada para ser um prédio de salas de aula. Sua estrutura, portanto, não foi projetada para acomodar laboratórios de pesquisa e seus equipamentos. Com o crescimento do número de professores(as), funcionários(as) e alunos(as), a demanda por mais espaço ficou evidente e, em 2009, as obras de construção de um novo prédio foram iniciadas. Essa nova unidade de pesquisa só ficou pronta dez anos depois e, nesse intervalo, aumentou consideravelmente a ocorrência de deflexões das divisórias, descolamento de placas da laje, fissuras e rachaduras no prédio antigo, com risco de acidentes graves. A conquista de novas instalações ocorreu após intensa mobilização e organização de toda a comunidade do instituto, mas principalmente dos(as) docentes, e que, segundo depoimento dos(as)

professores(as), recebeu influência positiva da agitação e discussões sobre saúde e trabalho suscitadas na fase qualitativa do estudo (SOUZA *et al.*, 2020), bem como da aplicação do próprio "QueSTiona Docente".

Quanto às condições de saúde relatadas, 19 (73,1%) estão com o Índice de Massa Corpórea (IMC) normal. No tocante às doenças relacionadas ao trabalho, destacaram-se as musculoesqueléticas (n = 19; 67,9%); problemas relacionados à fala (n = 18; 64,3%); distúrbio emocional (n = 20; 71,4%); e fadiga (n = 20; 71,4%). Foi relatado, ainda, por 20 docentes (71,4%) que estes(as) compareceram ao trabalho apesar dos problemas de saúde.

Constatou-se que a realidade enfrentada no cotidiano laboral impõe efeitos no perfil epidemiológico das doenças relacionadas ao trabalho dos(as) professores(as), conforme a asseveram Toldrá *et al.* (2010). E, de fato, no processo de trabalho docente, identificam-se pressão temporal e sobrecarga laboral com consequências de estresse continuado e efeitos psicossomáticos à saúde.

De acordo com Gradella Júnior (2010), quando o tema é saúde de docentes e trabalho em universidades públicas, ganham destaque referências à saúde mental, o que vai ao encontro dos dados encontrados, ou seja, 71,4% dos participantes apresentam distúrbios emocionais. Nessa mesma linha, o estudo de Lima e Lima-Filho (2009) chama atenção para a elevada manifestação de queixas relacionadas à saúde mental entre docentes. Segundo os autores, os sintomas de maior prevalência foram: cansaço mental, estresse, ansiedade, irritabilidade, esquecimento, frustração, nervosismo, angústia, insônia e depressão.

Importa considerar que, junto aos fatores relacionados à saúde mental, somam-se ainda distúrbios osteomusculares e vocais (ALVES *et al.*, 2009). De acordo com o estudo de Sanchez *et al.* (2013), a incidência de dores musculoesqueléticas entre docentes universitários(as) é alta, estando sujeitos a LER/DORT, independente de idade, altura, tempo e jornada de trabalho. Quanto aos distúrbios vocais, Masson *et al.* (2019) verificaram elevada prevalência de alteração vocal no exercício de trabalho docente, o que sinaliza para um adoecimento coletivo, determinado pelo desgaste da voz sob precárias condições ocupacionais e intensas jornadas de trabalho.

Os resultados mostram, ainda, que 71,4% dos(as) docentes apresentam fadiga relacionada ao trabalho, proveniente de sobrecarga física e psíquica. O quadro de cansaço e exaustão, principalmente ao final do dia, também já havia sido observado na parte qualitativa do estudo (SOUZA *et al.*, 2018), sendo comum queixas como desânimo, irritação, cansaço e palpitações, entre outros. Martinez, Vitta e Lopes (2009) asseguram que é impossível desenvolver atividades no magistério com competência máxima, segurança e pleno vigor, se for de modo sistemático e ininterrupto. As pausas são fundamentais para não ocorrer o processo de extenuação.

Ademais, constatou-se que 71,4% dos(as) professores(as) participantes compareceram ao trabalho apesar dos problemas de saúde, que podem ser de ordem física ou psicológica. Trata-se do presenteísmo no trabalho docente, que, de acordo com Pentead e Souza Neto (2019), consiste em ir ao trabalho mesmo em situações de sofrimento e adoecimento, por vezes à base de automedicação, podendo significar resistência para que o trabalho continue, mas, também, naturalização do mal-estar, sofrimento e adoecimento docente.

Constatou-se que a realidade enfrentada no cotidiano laboral impõe efeitos no perfil epidemiológico das doenças relacionadas ao trabalho dos(as) professores(as), conforme a asseveram Toldrá *et al.* (2010). E, de fato, no processo de trabalho docente, identificam-se pressão temporal e sobrecarga laboral com consequências de estresse continuado e efeitos psicossomáticos à saúde.

Os padrões de sono dos(as) docentes são caracterizados por duração de sono de 6h30min; relato de insônia por 8 (28,6%) docentes; e qualidade do sono ruim por 12 (42,9%). E 9 docentes (34,6%) relataram ir dormir após a meia-noite devido à carga de trabalho.

Nesse último bloco temático, chamou atenção a alteração do padrão de sono em relação à carga de trabalho. Santos *et al.* (2019) descrevem que 56% dos(as) docentes universitários(as) relataram qualidade de sono ruim devido ao comprometimento da duração do sono e a sonolência diurna, os quais estão relacionados às longas jornadas de trabalho e à

multiplicidade de tarefas do(a) professor(a). Complementarmente, Amaro e Dumith (2018) afirmam que as queixas de sono de professores(as) podem refletir o ritmo de vida acelerado devido ao trabalho, sacrificando o tempo que deveria ser dedicado ao lazer, família e ócio.

E, de fato, nos resultados qualitativos do estudo (SOUZA *et al.*, 2018; RODRIGUES *et al.*, 2020), sobressaiu a ideia de “privação do sono”, expressão mencionada e partilhada entre os(as) docentes, uma clara alusão à intensificação do trabalho de professores(as), considerando que o tempo fora da jornada deveria ser dedicado ao descanso e recuperação do cansaço acumulado. Este comportamento faz com que o(a) trabalhador(a) tenha um ciclo vigília-sono irregular, afetando laços familiares, hábitos sociais e relações pessoais.

Considerações finais

A intenção principal da formulação de um questionário docente foi reunir, em uma mesma ferramenta de pesquisa, questões que correspondem a temas-chave sobre a relação trabalho e saúde docente, com vistas à intervenção na realidade, e o movimento de mobilização em torno do questionário, seu processo de construção, reflexão e debate.

Quanto a possíveis limitações do estudo, verificou-se a baixa adesão dos(as) professores(as), ou seja, obteve-se 1/3 de retorno dos questionários. Em que pese a realização prévia do estudo de caráter qualitativo e a mobilização no instituto, responder questionário pode ter sido percebido como mais uma tarefa e aumento da sobrecarga de trabalho.

Com efeito, os resultados obtidos mostram que o contexto de trabalho em universidade pública constitui-se como potencialmente gerador de adoecimento coletivo, com destaque para a saúde mental. Assim, dados sobre saúde foram produzidos levando-se em consideração aspectos dos processos de trabalho e das condições laborais para subsídios às mudanças nos ambientes de trabalho.

Por fim, chamaram atenção as lacunas de ações de intervenção com políticas públicas de saúde adequadas ao trabalho de professores(as) em universidades

públicas, o que demanda, em última análise, a participação dos sindicatos e representações nacionais da categoria docente, mas, principalmente, o engajamento dos(as) próprios(as) professores(as) do ensino superior público. **US**

- ALVES, L.A. et al. Alterações da saúde e a voz do professor, uma questão de saúde do trabalhador. **Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto**, v. 17, n. 4, p. 566-572, 2009.
- AMARO, J.M.R.S.; DUMITH, S.C. Sonolência diurna excessiva e qualidade de vida relacionada à saúde dos professores universitários. **J. bras. psiquiatr.**, Rio de Janeiro, v. 67, n. 2, p. 94-100, 2018.
- ARBEX, A.P.S.; SOUZA, K.R.; MENDONÇA, A.L.O. Trabalho docente, readaptação e saúde: a experiência dos professores de uma universidade pública. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 263-284, 2013.
- BARROS-DUARTE, C.; CUNHA, L.; LACOMBLEZ, M. INSAT: uma proposta metodológica para análise dos efeitos das condições de trabalho sobre a saúde. **Laboreal**, Porto, 2007, v. 3, n. 2, p. 1-18. Disponível em: <https://journals.openedition.org/laboreal/12554>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- BORGES, M.T.T; SIMÕES-BARBOSA, R. H. Confluindo gênero e educação popular através de uma pesquisa-ação para a abordagem do tabagismo feminino em contextos de vulnerabilidade social. **Interface**, Botucatu, v. 17, p. 601-614, 2013.
- BORSOI, I.C.F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de ensino superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81-100, 2012.
- CAMPOS, T.C.; VERAS, R.M.; ARAUJO, T.M. Transtornos mentais comuns em docentes do ensino superior: evidências de aspectos sociodemográficos e do trabalho. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. n. 3, p. 745-768, 2020.
- DEJOURS, C.; BÉGUE, F. **Suicídio e trabalho: o que fazer?** Brasília: Paralelo 15, 2009.
- FERREIRA A.C.M. et al. Satisfação no trabalho de docentes de ensino superior na área da saúde. **Saúde & ciência em ação**, Goiânia, v. 2, n. 01. 2016.
- FINKELSTEIN, M. J. A profissão acadêmica americana em risco. **International Higher Education**, [s. l.], n. 89, p. 12-13, 2017. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/9835>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- GASPARINI S.M.; BARRETO S.M.; ASSUNÇÃO A.A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. 2005; 31(2): 189-199.8.
- GOMES, L. **Trabalhar em UTI Neonatal: os desafios da relação de serviço e a saúde das/os técnicas/os de enfermagem**. 2011. 234f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2011.
- GRADELLA JÚNIOR, O. Sofrimento psíquico e trabalho intelectual. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, 2010; v. 13, n.1, p. 133-148, 2010.

referências

- GRANEMANN, S. Crise econômica e a Covid-19: rebatimentos na vida (e morte) da classe trabalhadora brasileira. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, e00305137, 2021.
- LACAZ, F.A.C. O campo Saúde do Trabalhador: resgatando conhecimentos e práticas sobre as relações trabalho saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 757-766, 2007.
- LEHER, R.; VITTÓRIA, P.; MOTTA, V. C. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 14-24, 2017.
- LEHER, R. Universidade pública federal brasileira: Future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. **Educ. Soc.** Campinas, v. 42, e241425, 2021.
- LIMA M.F.E.M.; LIMA-FILHO DO. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 62-82, 2009.
- LUZ, M.T. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 39-57, 2005.
- MARTINEZ, K.C.; DE VITTA A; LOPES, E.S. Avaliação da qualidade de vida dos professores universitários da Cidade de Bauru-SP. **Salusvita**, Bauru, v. 28, n. 3, p. 217-24, 2009.
- MASSON, M.L.V. et al. Em busca do reconhecimento do distúrbio de voz como doença relacionada ao trabalho: movimento histórico-político. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 805-816, 2019.
- MAUES, O. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em revista**, Curitiba, (N. Esp. 1):141-160, 2010.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MUNIZ, H.P. et al. Ivar Oddone e sua contribuição para o campo da Saúde do Trabalhador no Brasil. **Rev. Bras. Saúde Ocup.**, São Paulo, v. 38, n. 128, p. 280-91, 2013.
- ODDONE, I. et al. **Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde**. 2ª edição revisada e ampliada. São Paulo: Editora Hucitec, 2020.
- PENTEADO, R.Z.; SOUZA NETO, S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153, 2019.
- RODRIGUES, A.M.S. et al. A temporalidade social do trabalho docente em universidade pública e a saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 1829-1838, 2020.
- RODRIGUES, A.M.S.; SOUZA, K.R. Trabalho e saúde de docentes de universidade pública: o ponto de vista sindical. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 221-242, 2018.
- RUZA, F.M.; SILVA, E.P. As transformações produtivas na pós-graduação: o prazer no trabalho docente está suspenso? **Rev. Subj.**, Fortaleza, v. 16, n. 1, p. 91-103, 2016.

referências

- SANTOS, F.C. et al. Sono e fatores de estresse de professores do ensino superior da área da saúde. **ASSOBRAFIR Ciência**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 21-30, 2019.
- SANCHEZ, H.M. et al. Impacto da saúde na qualidade de vida e trabalho de docentes universitários de diferentes áreas de conhecimento. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 11, p. 4111- 4123, 2019.
- SANCHEZ H.M. et al. Incidência de dor musculoesquelética em docentes do ensino superior. **Rev. Bras. Med. Trab.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 66-75, 2013.
- SCHWARTZ, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 7, p. 38-46, 2000.
- SERAPIONI, M. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 187-192, 2000.
- SILVA, M. V. Trabalho docente na América Latina: desafios ao campo da pesquisa e às políticas educacionais. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 1-27, 2012.
- SIMÕES-BARBOSA, R.H.; DANTAS-BERGER, S.M. Abuso de drogas e transtornos alimentares entre mulheres: sintomas de um mal-estar de gênero? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 33, p. e00120816-e00120816, 2017.
- SOUZA, K.R. et al. Oficinas em saúde do trabalhador: ação educativa e produção dialógica de conhecimento sobre trabalho docente em universidade pública. **Rev. bras. saúde ocup.**, São Paulo, v. 45, e4, 2020 .
- _____. Cadernetas de saúde e trabalho: diários de professores de universidade pública. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 34, p. 01-11, 2018.
- _____. A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, p. 3667-3676, 2017.
- TOLDRÁ, R.C. et al. Facilitadores e barreiras para o retorno ao trabalho: a experiência de trabalhadores atendidos em um Centro de Referência em Saúde do Trabalhador - SP, **Brasil. Rev. bras. saúde ocup.** São Paulo, v. 35, n. 121, p. 10-22, 2010.
- YUDKEVICH, M. Revisiting the academic marketplace. **International Higher Education**, [s. l.], n. 80, p. 20, 2015. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/6151>. Acesso em: 02 abr. 2021.

referências

A constituição do espaço acadêmico de pedagogia no Brasil: história e identidade

Raquel Dias Araujo

Professora na Universidade Estadual do Ceará (UECE)
E-mail: raquel.dias@uece.br

Karine Martins Sobral

Professora na Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
E-mail: karineufma2013@gmail.com

Natália Ayres

Professora no Instituto Federal do Ceará (IFCE)
E-mail: natalia_ayres@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo aborda a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, seu processo de constituição enquanto espaço acadêmico e as concepções presentes na definição do seu perfil formativo. Buscou-se situar o curso de Pedagogia no contexto histórico-social, trazendo à tona os elementos relativos à questão da sua identidade. Com base nos documentos analisados que tratam das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia em diferentes momentos e nas referências que subsidiaram o estudo, tais como Saviani (2008), Silva (2006), Portelinha *et al.* (2021), Brandt *et al.* (2021) e Militão *et al.* (2021), dentre outros, percebemos que a história do curso é marcada pelas constantes interrogações quanto à pertinência das suas funções e da sua identidade. A pesquisa revelou que a atual proposta de reformulação do curso de Pedagogia, sob a ótica da Resolução CNE/CP 2/19, busca realocar a força de trabalho do(a) pedagogo(a) para atender às exigências do mercado educacional em processo de expansão.

Palavras-chave: Pedagogia. Identidade. Formação do(a) Pedagogo(a).

Introdução

O artigo assumiu como objetivo geral traçar a trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil, buscando evidenciar, como vem se dando, desde a sua origem, em 1939, a constituição do seu espa-

ço acadêmico, bem como as concepções presentes na definição do seu perfil formativo. Na análise da problemática em questão, o curso de Pedagogia foi considerado em sua complexidade histórico-social, o que significa examinar o objeto à luz do processo histórico e identificar as múltiplas relações que estão no seu entorno, apontando ora para o seu fortaleci-



mento enquanto espaço acadêmico, ora sinalizando suas fraquezas e indicando sua extinção. Nesse conflito entre continuar existindo e ser extinto, a identidade do curso de Pedagogia foi se definindo em meio a muitas contradições. O aporte teórico está fundamentado em autores e autoras contemporâneos que têm se dedicado a estudar a problemática da constituição do espaço acadêmico do curso de Pedagogia, como Saviani (2008), Silva (2006), Freitas (1995), Portelinha *et al.* (2021), Brandt *et al.* (2021), Franco *et al.* (2007) e Militão *et al.* (2021), dentre outros.

A fim de complementar a análise, foram examinadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, fixadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, nº 1/2006 (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, definidas pela Resolução CNE/CP nº 2/15 (BRASIL, 2015), e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de

Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019).

Para melhor explicitar nossa problemática, levantamos as seguintes questões sobre as quais nos debruçamos: Como surge o curso de Pedagogia no Brasil e em qual contexto? Como vem se delineando a ocupação do espaço acadêmico da Pedagogia na estrutura da Universidade e qual importância cumpre? Que concepções emergem na definição do papel formativo do curso de Pedagogia ao longo de sua história? Quais as áreas de formação e atuação do(a) pedagogo(a)?

Elementos teórico-metodológicos para a compreensão do objeto

No processo de reprodução da existência humana, o ser humano entra em relação com a natureza e

com os outros seres humanos, transformando a realidade existente e a si próprio, num processo complexo, que une intencionalidade e ação, mediante o ato do trabalho. Portanto, a reprodução do ser social, ou seja, a sua continuidade, exige várias mediações que se interpõem entre a consciência, que estabelece uma finalidade, e a ação propriamente dita sobre a causalidade a ser modificada. Assim, a escolha dos meios necessários à efetivação de um determinado fim se faz baseada no conhecimento mais aproximado possível da realidade (reflexo) sobre a qual o ser humano pretende agir e modificar. A produção desse conhecimento sobre o real pode se realizar de maneira formal ou informal, a depender da situação (LUKÁCS, 2018a, 2018b). Nesse sentido, o processo educativo, em sentido *lato*, mas, também, em sentido restrito, realiza-se como uma condição *sine qua non* da reprodução da vida humana, sendo uma exigência crescente das sociedades modernas.

Aqui, destacamos a educação como uma das mediações principais do processo de reprodução do ser social. Como explica Saviani (2003, p. 13):

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Partindo dessa concepção mais geral do ato educativo, podemos situar a Pedagogia como a teoria da educação, embora nem toda teoria da educação se desdobre em uma pedagogia. Mais especificamente, a Pedagogia “busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem” (SAVIANI, 2008, p. 81).

A educação, entendida como uma das “condições gerais da produção”, nas palavras de Oliveira (2002), não pode ser avaliada sem se considerar seus determinantes histórico-sociais. Nas últimas décadas, sob

o ideário neoliberal, a educação se constituiu numa valiosa moeda de troca. Trata-se de oferecer ao mercado um trabalhador de novo tipo ajustado aos imperativos do mercado, que exige, cada vez mais, um trabalhador com habilidades e competências para ser empreendedor, dinâmico, flexível etc.

Esta seria a tarefa educacional do século XXI: desenvolver nos trabalhadores e nas trabalhadoras a capacidade de “aprender a aprender”¹. A educação, nesse contexto, cumpre papel fundamental, tanto no que se refere à qualificação profissional do trabalhador do novo século como no sentido da reprodução de um consenso mundial que estabelece uma mentalidade irracional, baseada na exacerbação do individualismo, da competitividade e da intolerância com os diferentes. Se a educação, em sentido mais amplo, sofre os impactos das mudanças que se operam no mundo da produção, buscando se adaptar aos imperativos do mercado, o que podemos dizer da Pedagogia, como ciência que toma como objeto central a própria educação em sentido restrito? É no âmbito da Pedagogia que são elaborados os novos métodos e as novas técnicas do ensino, são reavaliados os currículos, são revistas as formas e os instrumentos de avaliação.

Nesse sentido, buscar compreender, à luz do processo histórico, como a Pedagogia vem se constituindo como ciência e a partir de quais parâmetros teórico-metodológicos se apropria do seu objeto, que é a educação, nos permite entender melhor as polêmicas que alimentam hoje o debate sobre a formação e área de atuação dos(as) pedagogos(as).

Trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil

O processo de organização educacional no Brasil, a partir da década de 1920, impulsionado pelas mudanças econômicas, sociais e políticas e sob a égide das ideias do movimento escolanovista, prepara o terreno para o surgimento do curso de Pedagogia na década de 1930. Naquele momento também estava se consolidando a mudança do modelo agrário-exportador para o modelo industrial capitalista de produção, o que colocava como necessidade a institucionalização da educação e sua transformação numa

ferramenta necessária ao processo de reprodução social atrelada à manutenção do *status quo*. Assim, com a instauração da ordem social capitalista e o advento da industrialização no Brasil, a educação institucionalizada tornou-se uma exigência, visto que a escola na sociedade capitalista cumpre duas funções principais, conforme enfatiza Mészáros (1981): a reprodução da força de trabalho e a veiculação da ideologia dominante.

A Pedagogia surgiu no Brasil “com a proposta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras integrante do Estatuto das Universidades Brasileiras, baixado em 1931, por Decreto de iniciativa do ministro Francisco Campos”, instituindo-se como campo acadêmico com a criação do curso de Pedagogia em 1939, como nos informa Saviani (2008, p. 97).

O curso de Pedagogia foi criado por meio do Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que se estruturou em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia e, ainda, uma seção especial, de didática. A “Seção” de pedagogia continha apenas o curso de Pedagogia de duração de três anos (bacharelado) e a “Seção” especial de didática era formada por apenas o curso de Didática de duração de apenas um ano (licenciatura). Assim, o curso de Pedagogia nasceu com a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, mediante o chamado *Esquema 3 + 1*. (SAVIANI, 2008; SILVA, 2006). Esse período, que vai de 1939 a 1962, denominamos de primeira fase ou primeira regulamentação do curso de Pedagogia.

Em 1962, ocorreu uma nova regulamentação, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação – CFE nº 251/62 –, de autoria do conselheiro Valnir Chagas. As alterações ocorridas, em virtude do parecer na estrutura do curso, diziam respeito à duração e ao currículo. Estabeleceu-se a duração de quatro anos, ou seja, a duração anterior, com a diferença de que, nesse período, seriam cursados o bacharelado e a licenciatura concomitantemente, uma vez que o *esquema 3 + 1* havia sido extinto. Já no que se refere ao currículo, Saviani (2008, p. 42) informa que “foi mantido o caráter generalista” e que “o rol das disciplinas sofreu algumas alterações, não, porém, em aspectos substantivos”. Essa segunda fase ou segunda regula-

mentação, iniciada em 1962, encerrou-se em 1969.

É importante abriremos parênteses para registrar a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 4.024/61), em 1961, a qual refletia as influências do ideário renovador. Com a instauração da ditadura empresarial-militar, em 1964, a referida lei, que levou 13 anos para ser formulada, após apenas três anos de existência, precisava ser reformulada para atender aos interesses do novo contexto. Assim, em 1968, ocorreu a primeira reformulação, que deu origem à Lei nº 5.540/68, também conhecida como Lei da Reforma Universitária, e, em 1971, ocorreu a segunda reformulação, que resultou na Lei nº 5.692/71, a chamada Lei da Reforma do Ensino Primário e Secundário.

Saviani (2008, p. 44) ressalta que a “entrada em vigor da lei da reforma universitária [...] ensejou uma nova regulamentação do curso de Pedagogia, levada a efeito pelo Parecer nº 252/69 do CFE, também de autoria de Valnir Chagas”. A finalidade do Parecer era resolver a questão relativa aos conteúdos mínimos e à duração do curso de Pedagogia, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares.

O curso de Pedagogia foi criado por meio do Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que se estruturou em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia e, ainda, uma seção especial, de didática.

Quanto ao currículo, criaram-se as habilitações para a formação de profissionais específicos (Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar); e o curso foi fragmentado, estabelecendo-se duas partes, distintas e independentes entre si: a comum, constituída de matérias básicas (com a inclusão da didática), e a diversificada, em função das habilitações específicas. Quanto à duração, baseado na Lei nº 5.540/68, definiu carga horária de 2.200 horas para as habili-

tações que abrangiam atividades nas escolas de primeiro e de segundo grau (ensinos fundamental e médio), com duração de no mínimo três e no máximo sete anos letivos, e 1.100 horas para as habilitações que abrangiam atividades nas escolas de 1º grau (ensino fundamental), com duração de no mínimo um ano e meio e no máximo quatro anos letivos (SAVIANI, 2008).

Aprovou-se, ainda, contrariando o Parecer de Valnir Chagas, um curso de Pedagogia Licenciatura, nos seguintes termos:

Art. 1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em pedagogia, de que resultará o **grau de licenciado** com modalidades diversas de habilitação (Resolução CFE nº 2/69 *apud* SAVIANI, 2008, p. 45, grifo nosso).

No dia 15 de maio de 2006, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 foi baixada e, no dia seguinte, foi publicada no Diário Oficial da União (DOU), fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN), dando início à quinta fase ou quinta regulamentação do curso de Pedagogia, que se encontra em vigor até hoje.

Assim, encerrou-se a terceira fase ou terceira regulamentação do curso de Pedagogia, que compreende o período de 1969 a 1996. Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96), na esteira das reformas educacionais da década de 1990 e no advento do neoliberalismo, caracterizando-se por ser uma lei minimalista em consonância com o contexto político e econômico da época. A lei também expressa as contradições das disputas de interesses entre os defensores do público e do privado e incorpora, em alguma medida, reivindicações dos movimentos progressistas que voltaram a se organizar nos anos 1980 sob os auspícios da redemocratização.

Com a LDB, tivemos uma nova regulamentação, apesar de não se tratar de uma lei específica relativa ao curso de Pedagogia, mas que trata do referido curso no artigo 64, definindo sua natureza e seu caráter

formativo. A LDB elege a formação dos especialistas e não a docência como eixo central da formação do curso. Não há referência à formação para a docência no curso de Pedagogia na LDB, senão, vejamos: “Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação” (BRASIL, 1996).

Recuperando o teor da Resolução CFE nº 2/69, até então em vigor, o curso de Pedagogia formaria professores(as) para o ensino normal e especialistas para atividades de orientação, administração, inspeção e supervisão. Pelo texto da LDB, a função de formar professores(as) simplesmente desapareceu. Dessa forma, a quarta fase que se abre com a LDB encerrou em 2006.

No dia 15 de maio de 2006, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 foi baixada e, no dia seguinte, foi publicada no Diário Oficial da União (DOU), fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN), dando início à quinta fase ou quinta regulamentação do curso de Pedagogia, que se encontra em vigor até hoje.

Qual a novidade introduzida pelas DCN? Elas definem a docência como eixo central da formação do(a) pedagogo(a), caracterizando o curso como uma licenciatura, e atribuem a tarefa ao curso de Pedagogia de formar professores(as) para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Vejamos:

Art. 4º - O **curso de Licenciatura em Pedagogia** destina-se à **formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar** e em outras áreas nas quais sejam previstos **conhecimentos pedagógicos** (BRASIL, 2006, grifos nossos).

As DCN também incluíram a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino entre as atividades docentes, englobando:

Art. 4º Parágrafo único.

I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos experiências educativas não-escolares; e
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Nesse aspecto, a definição das atividades não escolares ficou muito aberta, deixando espaço para a intervenção dos grupos privatistas no âmbito do legislativo, que propunham regulamentar o curso de Pedagogia e criar conselhos de fiscalização da profissão, por meio de dois projetos de lei, respectivamente, PLC nº 196/2009² e PLC nº 183/2010³, que tramitaram na Câmara dos Deputados e, depois, no Senado, sendo arquivados ao final da legislatura (em 2018, no caso do primeiro, e em 2014, em se tratando do segundo).

O PLC nº 196/2009, de autoria do deputado Átila Lira (PSB-PI), objetivava dar nova regulamentação ao curso de Pedagogia, por considerar que a legislação pertinente (ele cita, especificamente, a LDB) não regulamentava a atuação do(a) pedagogo(a) nos espaços não escolares. Vale frisar que o referido deputado é empresário do ramo do mercado educacional. Por que estaria preocupado com a regulamentação da profissão do(a) pedagogo(a)?

Já o PLC nº 183/2010, que pretendia criar o Conselho Nacional e os Conselhos Regionais do Curso de Pedagogia, colaboraria, em nossa avaliação, com um maior corporativismo da categoria em detrimento do fortalecimento do sistema de proteção do trabalho e com um controle e uma fiscalização maiores do trabalho docente. É importante também registrar que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), no seu XVI Encontro Nacional, deliberou pela recusa do referido Projeto de Lei da Regulamentação e posicionou-se contra a criação do Conselho Federal de Pedagogia (PLC 183/2010).

Em 24 de junho de 2015, foram editadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - Resolução CNE/CP nº 2/2015. A principal novidade é a inclusão do tema da formação continuada nas diretrizes para a formação dos(as) professores(as), considerado um aspecto positivo. No entanto, a responsabilização pela formação con-

tinuada recai sobre os(as) profissionais da educação, eximindo o Estado da obrigação de ofertar, de criar condições para que o(a) docente possa realizar a formação, como afastamento com remuneração, dentre outras condições necessárias a uma formação de qualidade.

Além disso, a Resolução apontou a possibilidade de a formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica se realizar de forma não presencial, que foi objeto de crítica do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), ao afirmar que a Resolução CNE/CP nº 2/15 “enaltece, ainda, o fetiche tecnológico, ao reforçar a formação inicial de professores por meio do ensino a distância, uma ferramenta didática considerada, inadequadamente, uma modalidade de ensino (ANDES-SN, 2017, p. 30)”.

Em 20 de dezembro de 2019, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/19, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), revoga-se a Resolução CNE/CP nº 2/15, causando protestos de entidades da educação, que consideraram as novas DCN um retrocesso no campo da formação de professores(as).

É importante também registrar que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), no seu XVI Encontro Nacional, deliberou pela recusa do referido Projeto de Lei da Regulamentação e posicionou-se contra a criação do Conselho Federal de Pedagogia (PLC 183/2010).

No dia 10 de outubro de 2019, antecedendo a aprovação da referida Resolução, mais de 20 entidades⁴ da área da educação publicaram uma nota intitulada “Contra a descaracterização da Formação de Professores - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015”, a qual seria revogada pela Resolução CNE/CP nº 2/19, mas naquele momento estava sendo reformulada no âmbito do CNE. As entidades reafirmaram posição em defesa da Resolução CNE nº 2/2015,

pois, esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação (ANPED *et al.*, 2019).

No dia 22 de abril de 2021, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir) publicaram nota conjunta na Revista Formação em Movimento da Anfope, intitulada “Carta da Anfope e do ForumDir em Defesa do Curso de Pedagogia”.

Na avaliação da Anfope e do ForumDir, a proposta de reformulação do curso de Pedagogia apresentada pelo CNE

intenta reduzir a formação no curso de Pedagogia ao indicar percursos separados para formar professores multidisciplinares para Educação Infantil e professores multidisciplinares para os anos iniciais. Com este desenho, o CNE fragmenta a formação de professores e rompe com a concepção de formação da infância (ANFOPE; FORUMDIR, 2021).

Em 19 de julho de 2021, o Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia (MNDCPe) lançou o “Manifesto Pedagogia em Alerta: mudança sem debate, NÃO!”, publicado na Revista Formação em Movimento da Anfope, assinado por oito fóruns de defesa do curso de Pedagogia: Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Paraíba, Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Tocantins e Ceará.

O MNDCPe (2021) avalia que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 irá impactar “de forma mais contundente, a organização, a concepção e a estrutura do curso de Pedagogia”. Informa que, naquele momento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) já estava em processo de revisão das DCN de Pedagogia/2006, ancorado na Resolução CNE/CP nº 2/2019, desenhando no horizonte o “processo de destruição e desmonte dos cursos de Pedagogia e, portanto, das próprias Faculdades de Educação” (MNDCPe, 2021).

O MNDCPe aponta no Manifesto (2021), ainda, alguns aspectos da Proposta de Diretrizes para o curso de Pedagogia apresentada pelo CNE, pautada na Resolução CNE/CP nº 2/2019, dos quais destacamos dois pontos para exemplificar aquilo que o Movimento em Defesa do Curso de Pedagogia qualifica como destruição e desmonte do curso:

[1] Uma concepção pragmática e reducionista de formação e de docência, fundamentada, basicamente, em competências e habilidades. [...] [2] A separação da Pedagogia em dois cursos: Formação de professores multidisciplinares para a Educação Infantil e Formação de professores multidisciplinares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Rompe-se, assim, com uma concepção epistemológica de ensino e aprendizagem para a infância (0 a 10 anos), na qual se assentam as DCN de Pedagogia, Res. CNE/CP 1/2006.

Esse debate permanece em aberto, mas a história não está determinada, pois, como nos ensinou Marx (2011), são os seres humanos que constroem sua própria história, apesar de não escolherem as condições. No atual momento, as condições são adversas, mas a organização coletiva – a exemplo do Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia, no âmbito mais específico, das entidades nacionais da educação, em defesa da educação pública, e dos movimentos de luta por direitos e liberdades democráticas, em âmbito mais geral – poderá escrever a história a favor dos explorados(as) e oprimidos(as) e subverter a ordem das coisas.

O curso de Pedagogia no Brasil: o conflito em torno de sua identidade

Como pudemos observar na seção anterior, “a história do curso de Pedagogia no Brasil corresponde, essencialmente, à história da questão da sua identidade”, nas palavras de Silva (2006, p. 2, grifo da autora). A estudiosa entende a expressão “questão de identidade” como referente “[...] às constantes interrogações e questionamentos verificados na história do referido curso quanto à pertinência das funções que lhe têm sido atribuídas, bem como a referente aos contínuos

conflitos surgidos quando das tentativas de reequacionamento de suas funções” (SILVA, 2006, p. 2).

Que profissional o curso de Pedagogia forma? Desde a criação do primeiro curso de Pedagogia, em 1939, há uma indefinição acerca da área de formação. Ora forma o técnico em educação, ora forma o docente. No momento atual, regulamentado pela Resolução que fixou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/ 2006), poderá formar para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio na modalidade Normal, em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Além disso, poderá formar para as atividades de gestão.

Com a criação do curso de Pedagogia, em 1939, apareceram os primeiros problemas da identidade do(a) profissional formado(a) no curso de Pedagogia, tais como: a inadequação da formação representada pela tensão provocada pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem realizadas pelo bacharel e pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para sua formação; a tensão relativa à separação bacharelado-licenciatura, refletindo uma nítida concepção dicotômica; a exclusão de didática geral e especial da formação do bacharel em Pedagogia, tornando a identidade desse profissional mais obscura; a ausência de um campo profissional que o demandasse, uma vez que a formação do(a) pedagogo(a) voltava-se para a ocupação de cargos no recém criado Ministério da Educação; e a indefinição do campo de atuação (SILVA, 2006).

Em 1962, o CFE, pelas mãos de seu conselheiro Valnir Chagas, tentou equacionar a questão da identidade do curso de Pedagogia e apresentou o Parecer CFE nº 251/62. Tal parecer explicitava a fragilidade do curso de Pedagogia ao se referir à controvérsia a respeito da extinção ou manutenção do curso e fixava um currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. No entanto, o Parecer não identificava o profissional ao qual se referia, oferecendo alguma pista sobre a identidade do bacharel em Pedagogia, mas de forma difusa: “técnico de educação”, “especialista de educação”, “administradores e demais especialistas de

educação”, “profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional”. Também não fazia nenhuma referência ao campo de trabalho do profissional formado no curso de bacharelado em Pedagogia. Mas, em contrapartida, estabeleceu o fim do *Esquema 3 + 1*, como vimos na seção anterior.

Em 1969, o conselheiro Valnir Chagas apresentou um novo parecer com vistas à resolução do problema da identidade do curso de Pedagogia, a saber, o Parecer CFE nº 252/69, com a seguinte ementa: “fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia” (SAVIANI, 2008, p. 44). E, mais uma vez, a questão da identidade voltou ao centro do debate ao se discutir a natureza do curso e seu papel formativo, isto é, se o curso de Pedagogia deveria ser um curso de bacharelado, conforme o Parecer de Valnir Chagas, ou um curso de licenciatura, seguindo a emenda do conselheiro D. Luciano Duarte, segundo informa Saviani (2008, p. 45). Ao final, a Resolução CFE nº 2/69 aprovou um curso de graduação em Pedagogia - Licenciatura para formação de professores(as) para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares.

Em 1962, o CFE, pelas mãos de seu conselheiro Valnir Chagas, tentou equacionar a questão da identidade do curso de Pedagogia e apresentou o Parecer CFE nº 251/62. Tal parecer explicitava a fragilidade do curso de Pedagogia ao se referir à controvérsia a respeito da extinção ou manutenção do curso e fixava um currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia.

Embora tenha conferido ao curso de Pedagogia o grau de licenciatura, o campo de atuação do(a) professor(a) pedagogo(a) era bastante limitado, pois se restringia ao ensino das disciplinas pedagógicas do ensino normal. Assim, o(a) pedagogo(a) poderia formar professores(as) que ensinariam as crianças pequenas do ensino de primeiro grau (ensino fundamental), mas, legalmente, não poderia lecionar nesse nível de ensino. Dessa forma, o Parecer tentou solucionar a questão do direito do diplomado em Peda-

gogia de atuar no magistério primário, considerando que “quem pode o mais pode o menos”: quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (BRASIL, CFE, Documento, n. 100, p. 110 *apud* SILVA, 2006, p. 31).

Silva (2006) chama a atenção para a fragmentação do curso de Pedagogia em duas partes, distintas e independentes entre si, oriunda da fixação do mínimo de currículo. Assim, “de um lado, ‘a base de qualquer modalidade de formação pedagógica’ e, de outro, as ‘habilitações específicas’” (SILVA, 2006, p. 42). Entre as habilitações específicas, a autora identifica outra fragmentação relativa aos estudos de cada habilitação em separado, como se cada uma constituísse um corpo de conhecimento próprio, impedindo à(o) pedagoga(o) uma visão de globalidade acerca do *modus operandi* da escola. Silva (2006, p. 43) enfatiza:

Não se pode pretender que o profissional resultante de tal estrutura possua compreensão da educação e possa atuar como educador, considerando que justamente os estudos relativos aos estudos da educação estão sendo omitidos em sua formação. Explico. As tendências que orientam a estrutura curricular do curso de Pedagogia representam extremos opostos no modo de abordar a “educação”: há os que se centram em cada um de seus fundamentos ao abordá-la e os que se fixam em seus processos, tarefas, recursos e técnicas. É na interseção entre esses dois extremos que se encontra o campo de estudos capaz de levar à compreensão da educação.

Essa dualidade será recolocada de forma mais problemática no texto da LDB - Lei nº 9.394/96, ao atribuir ao curso de Pedagogia a função de formar somente os especialistas para as atividades de orientação, supervisão, administração e inspeção, contrariando, inclusive, a regulamentação que estava em vigor, a Resolução CFE nº 2/69, que confere dupla função ao curso de formar os especialistas e professores para o ensino normal e, ao mesmo tempo, definia o curso de Pedagogia como uma licenciatura. Dessa forma, a questão da identidade voltou à tona. Se o curso de Pedagogia, segundo o artigo 64 da LDB, formaria apenas os especialistas, o que o caracterizaria como uma licenciatura?

Em consonância com o artigo 64, o artigo 62 da

LDB define que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...]” (BRASIL, 1996), sem se referir ao curso de Pedagogia, admitindo “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 1996).

Segundo o artigo 62, os(as) docentes, para atuarem na educação básica, serão formados(as) em nível superior, em cursos de licenciatura. Para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, serão formados(as) nas licenciaturas específicas. Para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, será admitida, como formação mínima, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Mas a formação em nível superior, curso de licenciatura para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, seria realizada em qual curso? Quem formaria os(as) docentes do nível médio na modalidade normal, segundo a LDB, se a função de formar professores para modalidade, que seria, especificamente, do curso de Pedagogia, desapareceu do texto da lei? Eis uma incógnita!

Antecedendo o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, havia um debate entre o CNE e a Anfope acerca do papel formativo do curso de Pedagogia. Três posições se destacavam:

O CNE considerava o pedagogo um licenciado com atuação tanto na docência quanto nas funções requeridas, conforme o artigo 64 da LDBEN nº 9394/1996. Com formação para a docência, ele não seria apenas professor, por isso o uso do termo pelo CNE de “docente/educador”, com espaço de atuação em instituições escolares e não-escolares, bem como a produção e difusão do conhecimento científico (PORTELINHA *et al.*, 2021, p. 98).

A outra posição era defendida pela Anfope, para a qual

[...] o pedagogo é um profissional que atua na educação escolar e não-escolar, e que é uma formação abrangente e com uma nova compreensão de docência – base formativa do licenciado em Pedagogia. Um profissional

concebido como aquele que trabalha diretamente com a formação humana, produção de conhecimentos e organização do trabalho pedagógico escolar e não-escolar e na educação básica. A docência é base e identidade, bem como a produção de conhecimento articulados à gestão (PORTELINHA *et al.*, 2021, p. 98).

Havia, ainda, uma terceira posição dos signatários que assinaram o Manifesto dos Educadores, representada por Libâneo, Pimenta e Franco (2007), para os quais o(a) pedagogo(a) seria formado no bacharelado e o professor seria formado na licenciatura.

Assim, em 2006, com a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia - Resolução CNE/CP nº 1/2006, a questão da identidade foi resolvida, em parte, ao definir: 1) o curso de Pedagogia como uma licenciatura, portanto, tendo a docência como eixo central da formação do(a) pedagogo(a); 2) que o curso de Pedagogia destina-se à formação de professores(as) para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 3) que o curso de Pedagogia destina-se à formação de professores(as) para exercer funções de magistério nos cursos de Ensino Médio,

na modalidade Normal; e 4) que o curso de Pedagogia destina-se à formação de professores(as) para exercer funções de magistério de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Vale ressaltar que não faltaram críticas às DCN, por um lado e por outro. Ao analisar o texto da Resolução, Saviani (2008, p. 67) constata que

[...] as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a Pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência [...].

Em outra vertente, mas também crítica à Resolução, Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 94) concluem que



[...] a Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional.

De um lado, temos a defesa da docência como base da formação do educador e, conseqüentemente, do(a) pedagogo(a), assumida, principalmente, pela própria Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e por Freitas (1995), um dos maiores defensores dessa posição. De outro, temos a posição defendida por Franco, Libâneo e Pimenta (2007), que consideram que o objeto da Pedagogia não se reduz à docência. Essa polêmica instalada no campo da Pedagogia diz respeito à formação e ao campo de atuação do(a) pedagogo(a).

Em 2019, com a edição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), por meio da Resolução CNE/CP nº 2/19, o debate sobre a questão da identidade do(a) pedagogo(a) e a natureza do curso de Pedagogia tomou centralidade na discussão, uma

A Resolução CNE/CP nº 2/19 propõe a criação de cursos para formação de professores para Educação Infantil (Grupo I), cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Grupo II), cursos de formação de professores para os anos finais e Ensino Médio (Grupo III). No caso do atual curso de Pedagogia, este seria desmembrado em dois novos cursos, equivalentes aos grupos I e II.

vez que a Resolução apontou para uma possível dissolução do curso. Novamente, a polêmica sobre a manutenção ou não do curso, presente nas primeiras décadas da sua história, reapareceu.

A Resolução CNE/CP nº 2/19 propõe a criação de cursos para formação de professores para Educação Infantil (Grupo I), cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental

(Grupo II) e cursos de formação de professores para os anos finais e Ensino Médio (Grupo III). No caso do atual curso de Pedagogia, este seria desmembrado em dois novos cursos, equivalentes aos grupos I e II. O curso de Pedagogia passaria, então, a formar para atividades de administração, planejamento, inspeção e orientação educacional, nos termos do artigo 64. Seguindo a orientação da Resolução, voltaríamos a 1996 (LDB) e, quiçá, a 1969 (Parecer CFE nº 2/69, que criou as habilitações). De acordo com Militão e Cruz (2021), as implicações da Resolução CNE/CP nº 2/19 para o curso de Pedagogia seriam: a fragmentação do curso de Pedagogia, a segmentação da gestão e docência e o silenciamento da pesquisa como princípio formativo. O curso de Pedagogia, sob a regulamentação da Resolução CNE/CP nº 2/19, a nosso ver, está na berlinda. Sendo assim, cabe-nos perguntar: as DCN/2006 serão revogadas, assim como a Resolução CNE/CP nº 2/15? Se isso acontecer, seria um retrocesso, pois a Resolução CNE/CP nº 2/19 “privilegia uma formação de professores tecnicista, padronizada e pragmática” (BRANDT *et al.*, 2021, p. 62) e sugere “um alargamento das funções docentes, com abordagem utilitarista, aligeirada e mercantilista” (BRANDT *et al.*, 2021, p. 59), sob a ótica da Pedagogia das competências.

A Anfope (2001, p. 2-4), ao discutir a abordagem pelas competências, na década de 2000, no processo de elaboração das DCN para o Curso de Pedagogia, já alertava que tal orientação iria “[...] de encontro à formação fundamentada na produção do conhecimento teórico a partir da realidade concreta [...]” e, em oposição a essa abordagem centrada no “[...] aligeiramento da formação do profissional da Educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um ‘prático’ com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana [...]”, a Entidade defende a “articulação da teoria e prática e das relações entre educação e sociedade”, bem como

[...] formação teórica de qualidade, um dos pilares fundamentais da base comum nacional, [que] implica em recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status

epistemológico; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente [...] (ANFOPE, 2001, p. 4).

No processo de constituição do espaço acadêmico da Pedagogia, outra polêmica tem se revelado tão decisiva quanto aquelas relacionadas à definição do(a) pedagogo(a) e à sua área de atuação, ou seja, à definição da área de formação da Pedagogia, a saber, à definição do seu objeto. Conforme esclarece Saviani (2008, p. 129), a Pedagogia Histórico-Crítica se propôs a tarefa de conceituá-la: “[...] foi a tarefa a que se propôs a pedagogia histórico-crítica. Nesse sentido, como concebe a própria pedagogia? Por essa perspectiva, a pedagogia seria constituída [...] na medida em que constituísse a educação, considerada em concreto, isto é, em sua totalidade, como seu objeto” (SAVIANI, 2008, p. 139).

Saviani (2008), polemizando com Genovesi (1999) acerca da cientificidade da Pedagogia, afirma que o autor italiano reconhece que a Pedagogia tem aceitação no universo científico, como ciência da educação, no último quartel do século XX, embora considere a Pedagogia como sendo uma das ciências da educação e não a ciência da educação. No entanto, destaca que as outras ciências da educação (sociologia da educação, psicologia da educação e filosofia da educação) só podem existir a partir da Pedagogia. Nas palavras de Genovesi (1999, p. 107 *apud* SAVIANI, 2008, p. 139), “[...] lá onde não há pedagogia não pode haver ciências da educação”.

Considerações finais

O artigo traçou o percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil, desde sua origem, em 1939, até os dias atuais, evidenciando que a questão da identidade do(a) pedagogo(a) tem sido o pomo da discórdia ao longo de mais de 80 anos de história, envolvendo questionamentos, conflitos e tensões quanto à pertinência das funções, ao tipo de formação e à área de atuação do profissional.

Quando o curso de Pedagogia foi criado, em 1939, no contexto de desenvolvimento industrial e urbano no Brasil e do advento da escolarização formal, que

se colocava como uma exigência do modelo econômico que ora se implantava, não visava à formação de professores para atender ao complexo fenômeno educacional dos anos 1930. O curso foi criado para formar um(a) técnico(a)/especialista para atuar no Ministério da Educação e Saúde, que havia sido criado naquele momento, desconsiderando as necessidades da realidade.

O curso de Pedagogia, na sua trajetória histórica, não manteve o mesmo perfil formativo. Nasceu como um curso de bacharelado para formar técnicos para o Ministério da Educação, com o mercado de trabalho bastante restrito, mas, ao mesmo tempo, sendo uma licenciatura, adquirida após um ano de curso de didática. No segundo momento, manteve-se como bacharelado e licenciatura, com a diferença de que ambas as formações ocorriam simultaneamente. No momento posterior a este, surgiram as habilitações – administração escolar, orientação escolar, supervisão escolar e inspeção escolar, as quais se situavam no campo da formação do curso de Pedagogia ao lado da formação de professores para o ensino normal, quando o curso assumiu o status de licenciatura. Com a LDB de 1996, uma incógnita surgiu com relação ao papel de formar professores(as) do curso

O curso de Pedagogia, na sua trajetória histórica, não manteve o mesmo perfil formativo. Nasceu como um curso de bacharelado para formar técnicos para o Ministério da Educação, com o mercado de trabalho bastante restrito, mas, ao mesmo tempo, sendo uma licenciatura, adquirida após um ano de curso de didática.

de Pedagogia, uma vez que o artigo 64 identificou o curso de Pedagogia como aquele que formaria para as habilitações. Somente em 2006, com as DCN, o curso de Pedagogia assumiu a docência como base da formação, atribuindo ao(a) pedagogo(a) a função de atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão escolar e em outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Em 2015, foram aprovadas novas diretrizes para todas as licenciaturas, incluindo a Pedagogia, mas que tinham um caráter mais complementar às DCN,

pois visavam à articulação entre formação inicial e continuada e ensino, pesquisa e extensão. Em 2019, já no governo de Jair Bolsonaro, o CNE editou novas DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) – conhecida como Resolução CNE/CP nº 2/19, revogando a Resolução de 2015. Novamente, o curso de Pedagogia encontrou-se numa encruzilhada na qual já esteve no início de sua história: manutenção ou extinção? Eis a questão da identidade em foco mais uma vez, com a gravidade da possibilidade de o curso deixar de existir.

Como vimos no texto, a Resolução de 2019 propõe a criação de cursos multidisciplinares para a formação de professores da Educação Infantil e cursos multidisciplinares para a formação de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental separados, que, atualmente, cabe ao curso de Pedagogia. Segundo a Resolução, ao curso de Pedagogia caberia a função de formar os(as) especialistas para Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Escolar e Inspeção Escolar.

A Resolução CNE/CP nº 2/19 poderia ser comparada à máquina do tempo destinada a levar o curso de Pedagogia ao ano de 1969, quando as habilitações foram criadas. Mas a história não está determinada. A trajetória do curso de Pedagogia tem sido marcada por disputas, tensões e conflitos em torno de sua identidade e, assim, a sua história vai sendo escrita. Está na hora dessa história ser escrita com letras em caixa alta: meu nome é PEDAGOGIA! Meu sobrenome é DOCÊNCIA! **US**

notas

1. Enquanto um lema expresso pelo projeto neoliberal para a educação, de sua adequação à reprodução do capital e seu contexto de crise, o “aprender a aprender” esvazia a escola da sua tarefa de ensino, retirando do professor esse papel, e coloca sobre o indivíduo a responsabilidade pelo seu aprendizado, que deve ser pragmático e utilitarista, para que o ajudem a se adaptar às constantes adversidades da sociedade, principalmente com o desemprego. O objetivo da educação escolar, portanto, “[...] não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado” (DUARTE, 2001, p. 116).

2. PLC nº 196/09 - “Dispõe sobre o exercício da profissão de pedagogo(a) e dá outras providências”. Autoria do Deputado Arnaldo Faria de Sá. Última tramitação no dia 21/12/2018. Arquivado ao final da legislatura. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/93472>. Acesso em: 24 set. 2021.

3. PLC nº 183/2010 - “Autoriza o Poder Executivo a criar o Conselho Nacional de Pedagogia e os Conselhos Regionais de Pedagogia; autoriza o Poder Executivo a criar os cargos de direção indispensáveis ao funcionamento dos conselhos mencionados, a dispor sobre a organização, competências, atribuições, denominação das unidades, funcionamento e processo de implantação dos conselhos e a praticar os demais atos necessários à efetivação do disposto nesta lei”. Autoria do Deputado Mauro Nazif. Última tramitação no dia 26/12/2014. Arquivado ao final da legislatura. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/98474/pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

notas

4. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), Associação Nacional de História (ANPUH), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino (PROIFES), Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR (FORPARFOR), Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e da Residência Pedagógica (FORPIBID-RP), Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ), União Nacional dos Conselhos Nacionais de Educação (UNCME), União Nacional dos Estudantes (UNE) e Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE).

ANDES-SN. **As políticas de desmonte da educação pública**. Brasília, janeiro de 2017. Disponível em: <https://issuu.com/andessn/docs/imp-doc-1013120118>. Acesso em: 26 set. 2021.

ANFOPE. **Documento para subsidiar discussão na audiência pública Regional Recife - 21/03/01**: Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior. Recife, PE, 21/03/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

ANFOPE; FORUMDIR. Carta da Anfope e ForumDir em defesa do curso de pedagogia. 22/04/2021.

Revista Formação em Movimento. V. 3, i. 1, n. 5, p. 440-443, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/929/1076>. Acesso em: 26 set. 2021.

ANPED *et al.* **Contra a descaracterização da formação de professores** - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015. 10/10/2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/contradecaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>. Acesso em: 26 set. 2021.

BRANDT, Andressa Grazielle *et al.* Curso de Pedagogia em cenário de (contra) reforma: concepções de formação de professores em disputa. **Revista Formação em Movimento**. V. 3, i. 1, n. 5, p. 50-70, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/660/1064>. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**, de 15/05/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**, de 01/07/2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 25 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2019**, de 20/12/2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**, de 20/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 set. 21.

BRASIL. Senado Federal. **PLC nº 196/2009**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/93472>. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **PLC nº 183/2010**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/98474>. Acesso em: 26 set. 2021.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pedagogia**, vol. 37, n. 130, pp. 63-97, jan. abr., 2007.

referências

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**.

Campinas, SP: Papirus, 1995.

LUKÁCS, Georg. **Para a ontologia do ser social**. Traduzido por Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018a. v. 13.

LUKÁCS, Georg. **Para a ontologia do ser social**. Traduzido por Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018b. v. 14.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).

MÉSZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO CURSO DE PEDAGOGIA. Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia: Pedagogia em alerta: mudança sem debate, NÃO!

19/07/2021. **Revista Formação em Movimento**. V. 3, i. 1, n. 5, p. 440-443, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/926/1073>. Acesso em: 26 set. 2021.

MILITÃO, Andréia Nunes; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Curso de Pedagogia no Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas. **Revista Formação em Movimento**. V. 3, i. 1, n. 5, p. 17-28, jan./jun. 2021.

Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/925/1068>.

Acesso em: 26 set. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A privatização da educação pública na reforma do Estado brasileiro.

Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ano XII, nº 28, nov. 2002. Brasília: ANDES-SN, 2002 (pp. 65-72).

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; BORSSOI, Berenice Lurdes; SBARDELOTTO, Vanice Schossler.

Diretrizes Curriculares Nacionais nº 02 de 2019: a possível dissolução do curso de pedagogia. **Revista Formação em Movimento**. V. 3, i. 1, n. 5, p. 50-70, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/660/1064>. Acesso em: 26 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. revista e ampliada.

Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **A pedagogia no Brasil: história teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

(Coleção memória da educação).

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3 ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

referências

“A cruel pedagogia do vírus” e os dilemas da flexibilização curricular no ensino remoto

Maria Salete Boing

Mestranda na Universidade Federal do Pampa (Unipampa)

E-mail: profmsb.boing@gmail.com

Solange Emilene Berwig

Professora na Universidade Federal do Pampa (Unipampa)

E-mail: solangeberwig@unipampa.edu.br

Resumo: O artigo propõe a análise reflexiva e crítica sobre as (im)possibilidades de flexibilização curricular para estudantes com deficiência no ensino remoto. A Educação Inclusiva abarca dimensões político-administrativas e pedagógicas. O currículo é uma dessas dimensões e as adequações curriculares aparecem como estratégia para que sejam atendidos os princípios da educação para todos. O currículo flexível está no âmago da Educação Inclusiva, enquanto princípio e direito à aprendizagem, mas é também ponto de inflexão no contexto do planejamento docente. Marcadores discursivos são essenciais ao desenvolvimento da prática docente inclusiva, cujas perspectivas coadunem com premissas de processos de ensino e aprendizagem significativos, vinculados não às limitações dos estudantes, mas como possibilidade didático-pedagógica no planejamento adaptado, orientado à concretização da práxis docente no contexto inclusivo, cujas mudanças didático-metodológicas pertinentes à flexibilização curricular convergem ao diverso nos processos de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Flexibilização Curricular. Ensino Remoto. Acessibilidade Digital.

Introdução

A reflexão tangencia a pandemia declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 e ocasionada pela disseminação mundial de um novo vírus da família coronavírus, denominado pelos cientistas SARS-CoV-2, cujo vírus cau-

sa uma doença que ficou mundialmente conhecida como Covid-19. Sua transmissão acontece de pessoa a pessoa e o distanciamento social tem sido uma estratégia utilizada como forma de contenção da disseminação da doença, fatores que levaram os governos,



em âmbito mundial, a determinarem a quarentena como forma de garantir o distanciamento social e, por conseguinte, a suspensão de aulas presenciais.

Embora uma análise de cunho empírico já aponte para um cenário drástico, os números oficiais primários disponíveis, como os produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou Censo Escolar, ainda não capturaram as consequências esperadas pelo fechamento das escolas. Não sendo possível dimensionar, por completo, os efeitos globais provocados pela adoção (ainda que precária) das soluções de ensino remoto ou, principalmente, os prejuízos para as camadas mais vulneráveis da população, que sequer tiveram acesso às aulas virtuais. Porém, é consenso entre os especialistas que os danos serão profundos e duradouros (CRUZ; MONTEIRO, 2021, p. 14).

A reflexão tem o seu viés perpassado pelo ensaio “*A cruel pedagogia do vírus*”, do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, publicada em 2020 pela

editora brasileira Boitempo, inserida na coletânea “*Pandemia Capital*”, dedicada à análise sociológica das problemáticas sociais, culturais e políticas em âmbito mundial que subjazem à pandemia do coronavírus e sua segmentação, tendo como pano de fundo as dimensões políticas e econômicas hodiernas.

Vivemos num país no qual “[...] assim como ocorre entre os seres humanos, a doença apanhou com mais força um país que padece de muitas comorbidades – entre elas, desigualdades profundas, arraigadas e históricas, falta de infraestrutura, de investimentos e de prioridade na Educação” (CRUZ; MONTEIRO, 2021, p. 14).

O exercício da cidadania e a realização profissional, no sentido de acesso ao mundo do trabalho, estão relacionados a conhecimentos fundamentais, construídos e desenvolvidos na escola. Tais conhecimentos resultam de uma educação que privilegie a inclusão dos sujeitos a processos educativos de qualidade (CUNHA, 2013).

Logo, para a efetivação do direito à educação para todos, é necessário considerar diferentes fatores. Tomemos como exemplo o ensino de qualidade, como resultado de um conjunto de ações de políticas públicas educacionais responsáveis, associado à aprendizagem dos estudantes. Significa que o princípio constitucional da garantia de igualdade de acesso e permanência do estudante na escola deve estar atrelado à sua permanência progressiva e com aprendizagem.

Em consonância com os princípios de educação para todos, propõe-se uma análise crítica e reflexiva sobre os impactos da quarentena na educação de pessoas com deficiência, no contexto do ensino remoto, mais especificamente a problematização da flexibilização curricular enquanto atitude pedagógica e didática imprescindível ao acesso, permanência e sucesso de estudantes com deficiência no ensino remoto.

“A cruel pedagogia do vírus”: roteiros de um fazer pedagógico possível em tempos pandêmicos

No ensaio “*A cruel pedagogia do vírus*”, Santos (2020) faz uma abordagem sociológica no sentido de expor aspectos não perceptíveis dessa pandemia, pelo menos do ponto de vista social, evidenciando, também, que está é reflexo de todo um processo histórico, cultural e político predecessor, concernente ao modo de vida da humanidade sob o efeito do capitalismo, bem como do aprofundamento do neoliberalismo enquanto modelo econômico.

O ensaio está dividido em cinco capítulos, concisos, pragmáticos e impactantes. Importa-nos neste artigo o capítulo três, intitulado “*A sul da quarentena*”. Santos (2020) faz uso do conceito de *sul global* para tipificar os grupos que vivem algum tipo de marginalização social, como as relacionadas a etnia, gênero, sexualidade, posição nas relações de trabalho e deficiência, entre outras. No conceito de *sul global*, a localização não é geográfica, mas sociocultural, daqueles que estão ao sul no isolamento social, cuja fragilidade sinaliza que a Covid-19 pode afetar, de modo mais drástico, alguns em detrimento de outros, caso das pessoas com deficiência.

São esses grupos vulneráveis que Santos (2020)

nomina de “sul”, uma metáfora que evidencia o sofrimento humano e desigual que a pandemia traz consigo. Padecimento originário na e pela exploração capitalista e formas discriminatórias de indivíduos pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados que, devido à quarentena, sofrem ainda mais com o peso da discriminação, dadas as mudanças sociais impostas durante o processo, bem como aquelas que virão após findar a quarentena.

Entre os coletivos citados por Santos (2020), destacam-se as mulheres, os trabalhadores precários, informais, ditos autônomos, os trabalhadores de rua, os sem-teto ou as populações de rua, os moradores de periferias pobres, os internados em campos para refugiados, os imigrantes indocumentados ou as populações deslocadas internamente, as pessoas com deficiência e os idosos. Ao sublinhar as minorias que mais são afetadas, Santos (2020) evidencia o quanto a quarentena pode exacerbar as diferenças entre classes sociais, as injustiças, a exclusão e o sofrimento desses grupos em específico.

A reflexão proposta tem como escopo os estudantes com deficiência, com vistas à análise quanto às (im)possibilidades de garantir a esses a flexibilização curricular necessária ao atendimento de suas especificidades no aprendizado dos conteúdos curriculares durante o ensino remoto, situação advinda da pandemia da Covid-19, em consequência ao fechamento das escolas, que, na opinião de Cruz e Monteiro (2021, p. 14-15), “[...] vem aumentar as diferenças de oportunidades, solapar direitos e reavivar problemas sociais que o Brasil estava trabalhando para superar: assim, males de caráter estrutural, como o acesso, a evasão e a baixa qualidade do sistema, foram impulsionados, em proporções que ainda não se consegue medir”.

Pessoas com deficiência, sejam elas crianças, jovens ou adultos, são o público-alvo da Educação Inclusiva. O direito à Educação Inclusiva é garantido tanto pela Constituição quanto pela convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência da ONU e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de nº 13.146/2015. Em relação ao contexto específico da pandemia, consta no Parecer nº 05 do CNE/2020 a necessidade a esse direito, garantindo a qualidade e equidade, e, posteriormente, no Parecer CNE/CP nº

16/2020, que ocupou-se do reexame do item 8 das orientações para o atendimento ao público da educação especial, e no Parecer CNE/CP nº 11/2020, que trata de orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia, no qual consta a seguinte orientação:

8.1. Os estudantes da Educação Especial devem ser privados de interações presenciais, considerando questões como:

- Alunos surdos sinalizantes não podem usar máscaras, pois as expressões faciais são elementos linguísticos da LIBRAS e os estudantes com deficiência auditiva que se beneficiam de oralidade precisam fazer leitura labial;
- Alimentação, higiene e locomoção ficam em risco, pela exigência de contato físico direto;
- Os estudantes cegos precisam de contatos diretos para locomoção, seja com pessoas ou objetos (como bengalas, corrimões, maçanetas etc.);
- Os alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades em atendimento de regras sobre as recomendações de higiene e cuidados gerais para evitar contágio;
- Os estudantes com autismo têm dificuldades nas rotinas e de obediência de regras, tocam sempre olhos e boca, além de exigirem acompanhamentos nas atividades de vida diária;
- Os estudantes com síndromes e/ou os que apresentam disfunções da imunidade, cardiopatias congênitas, doenças respiratórias e outras podem ser suscetíveis a maior risco de contaminação, por isso, o contato deverá

ser revestido de todos os cuidados possíveis, inclusive com a exigência de equipamentos de proteção individual para ambos;

- Os estudantes com comprometimento na área intelectual podem apresentar dificuldades de compreensão e atendimento das normas e recomendações de afastamento social e prevenção de contaminação, por isso, o contato deverá ser revestido de todos os cuidados possíveis, inclusive com a exigência de equipamentos de proteção individual para ambos; e

- Aos estudantes com deficiência física por lesão medular ou encefalopatia crônica, como paralisia cerebral, hemiplegias, paraplegias e tetraplegias e outras, e aos que estão suscetíveis à contaminação pelo uso de sondas, bolsas coletoras, fraldas e manuseios físicos para a higiene, alimentação e locomoção, recomenda-se não apenas o uso de equipamento de proteção individual, mas extrema limpeza do ambiente físico (BRASIL, CNE/CP, 2020a).

Notem que esse item número oito, em especial, do Parecer CNE/CP nº 11/2020 traz o entendimento da deficiência como doença, um conceito deverasmente preconceituoso e, se supõe, ultrapassado, uma vez que, hoje, o conceito de deficiência se insere no campo do Modelo Social da Deficiência (MSD) ao compreender a deficiência como uma construção social.

Em resposta a esse equívoco, no Parecer CNE/CP nº 16/2020, os pareceristas primam pela aplicação conceitual adequada ao Modelo Social da Deficiência, afirmando que: "os estudantes com deficiência



devem ter o direito de retornar às escolas no mesmo momento em que os demais, já que não existe correlação entre deficiência e risco aumentado para a Covid-19” (BRASIL, CNE/CP, 2020b). Muito bem articulado, certamente; dispensa comentários.

As problemáticas provocadas pela situação de pandemia se estendem àqueles que integram o público da Educação Inclusiva – as pessoas com deficiência, perpassando desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Para se ter uma ideia da gravidade da situação, “[...] o Unicef prevê o risco de o Brasil regredir duas décadas no acesso de meninas e meninos à Educação” (CRUZ; MONTEIRO, 2021, p. 15).

O ensino remoto, por aulas síncronas ou assíncronas, apresenta princípios particularizados, principalmente para estudantes com deficiência, os quais dependem de adaptações curriculares para que diferentes necessidades sejam atendidas em seu processo de aprendizagem.

Sobre as pessoas com deficiência, Santos (2020) faz uma narrativa contundente, afirmando que, no contexto pandêmico vigente e sob quarentena, essas pessoas:

Têm sido vítimas de outra forma de dominação, além do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado: o capacitismo. Trata-se da forma como a sociedade os discrimina, não lhes reconhecendo as suas necessidades especiais, não lhes facilitando acesso à mobilidade e às condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa. De algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente. Como viverão a nova quarentena, sobretudo quando dependem de quem tem de violar a quarentena para lhes prestar alguma ajuda? Como já há muito se habituaram a viver em condições de algum confinamento, sentir-se-ão agora mais livres que os «não-deficientes» ou mais iguais a eles? Verão tristemente na nova quarentena alguma justiça social?

“Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros”; Reitera Santos (SANTOS, 2020), de forma contundente. Num desses grupos estão as pessoas com deficiência, uma vez que socialmente vivenciam em seu cotidiano uma vulnerabilidade que subsiste,

muito antes desta pandemia que assola o mundo e que acaba se exacerbando com o isolamento substancializado na pandemia do coronavírus. Tais dificuldades representam o resultado social originário na exploração capitalista, que amplia e sustenta os preconceitos, a exclusão e a invisibilidade dessas pessoas. Santos (2020) afirma que “a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam”.

O enfrentamento de processos educacionais excludentes ocorre no campo das políticas públicas, como é o caso da Educação Inclusiva, cujo público-alvo são as pessoas com deficiência e pode ser entendida como:

[...] concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção (DIVERSA, 2021).

Não por acaso, os cinco princípios da Educação Inclusiva são:

1. Toda pessoa tem o direito de acesso à educação;
2. Toda pessoa aprende;
3. O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular;
4. O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos; e
5. A educação inclusiva diz respeito a todos (DIVERSA, 2021).

Levando em consideração as categorias de análise presentes nos princípios da Educação Inclusiva, dentre elas o direito de acesso à Educação, o princípio de que toda pessoa aprende, dadas as condições, e a condicionante de que a aprendizagem de cada pessoa é singular, infere-se que o currículo flexível está no âmago da Educação Inclusiva, enquanto princípio e direito à aprendizagem. Mas é também ponto de inflexão no contexto do planejamento docente. Há

resistências e as vivenciamos cotidianamente nas lutas pedagógicas que enfrentamos nas escolas nas quais atuamos. Essa situação geralmente ocasiona ações descontextualizadas com a realidade pedagógica de cada estudante e, conseqüentemente, fragiliza a sua inclusão.

Nesse contexto, Lira (2016, p. 84) faz uma interessante consideração sobre o perfil do professor, que reflete a expectativa do estar, agir e ser professor na Escola Inclusiva:

O professor inclusivo deverá ter, portanto, práticas didáticas não segregacionistas, pois contemplarão todos os tipos de sujeitos e as particularidades de suas necessidades. Esse será o educador do século XXI, voltado totalmente à superação das desigualdades sociais e intelectuais dos seus alunos.

No diálogo com Lira (2016), busca-se cabedal teórico à análise sobre a importância da flexibilização curricular, no contexto do ensino remoto que culmina na elaboração do planejamento didático adaptado às especificidades que subjaz à condição de estudantes com deficiência, bem como no alinhamento de estratégias diversificadas com atividades adequadas aos diferentes níveis e modos de aprendizagem a serem consolidadas no planejamento do ensino remoto.

Da mesma forma como Lira (2016, p. 84) evidencia o professor cujas “práticas didáticas não segregacionistas” são instrumentos de enfrentamento à exclusão de estudantes com deficiência nos processos de aprendizagem em vigência no ensino remoto e, subjacente a este ideal da não invisibilidade dos já invisíveis, em grande parte das salas de aula em outros tempos de aula presencial, urge colocar em evidência o planejamento didático adaptado, referenciado no currículo flexibilizado no ensino remoto, enquanto orientação à concretização de práxis docente no contexto inclusivo, em cujos efeitos se prevejam mudanças didático-metodológicas pertinentes à flexibilização curricular em atendimento ao diverso nos processos de ensinar e aprender.

Para que o currículo flexibilizado no ensino remoto torne-se viável, é necessário que “[...] todos os atores dos ambientes escolares trabalhem juntos para que as atividades, tarefas e materiais didáticos sejam construídas de maneira acessível, considerando as

necessidades específicas de cada aluno” (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020).

Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva abarca dimensões político-administrativas e pedagógicas. O currículo é umas dessas dimensões e as adequações curriculares aparecem como uma estratégia para que os princípios de uma escola para todos sejam atendidos.

Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 20).

Cabe salientar que, no contexto hodierno de ensino remoto, as práticas pedagógicas diferenciadas e atentas a percursos diversos de aprendizagem de cada estudante em sua especificidade notadamente foram tomadas por outras complexidades que no ensino presencial não se faziam presentes, caso, por exemplo, do uso de ferramentas e/ou plataformas digitais acessíveis ou tecnologias digitais acessíveis,

A educação inclusiva abarca dimensões político-administrativas e pedagógicas. O currículo é umas dessas dimensões e as adequações curriculares aparecem como uma estratégia para que os princípios de uma escola para todos sejam atendidos.

capaz de garantir a usabilidade de plataformas de ensino onde ocorrem as aulas síncronas por estudantes cegos, com baixa visão, surdos, com transtorno do espectro do autismo, deficiência física e/ou motora, enfim todos aqueles que, devido à sua condição, necessitam que as tecnologias de informação e comunicação usáveis no ensino remoto atendam à legislação de acessibilidade digital.

Dessa forma, a flexibilidade curricular, concei-

tuada em termos de adaptabilidade e acessibilidade do currículo às necessidades e potencialidades dos estudantes e complexificada pelo atravessamento do ensino remoto em tempos pandêmicos, tem o seu conceito formatado pelo viés das tecnologias de comunicação e informação e acessibilidade digital ou a eliminação de barreiras na web. O conceito de acessibilidade digital pressupõe que os sites e portais sejam projetados de modo que todas as pessoas possam perceber, entender, navegar e interagir de maneira efetiva com as páginas virtualizadas no meio digital.

O conceito de acessibilidade digital, passível de ser interpretado, se traduz na possibilidade de uso, com autonomia e segurança, de recursos digitais por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Isso significa que o equipamento (*hardware*) e o programa (*software*) devem ser flexíveis o suficiente para possibilitar o uso em toda a sua capacidade, com segurança, por pessoas que apresentem algum tipo de restrição ou impedimento, características de uma pessoa com deficiência, de modo que essas pessoas possam entender, navegar e usufruir plenamente o potencial da internet.

O campo dos princípios que sustentam a Educação Inclusiva, nomeadamente o princípio de atenção à diversidade dos alunos e de respeito pelos seus ritmos de aprendizagem, em decorrência do fenômeno do ensino remoto, tem o seu *locus* conceitual complexificado pela necessidade de um planejamento didático adaptado aos princípios da acessibilidade digital da pessoa com deficiência no que se refere ao uso da internet.

O campo dos princípios que sustentam a Educação Inclusiva, nomeadamente o princípio de atenção à diversidade dos alunos e de respeito pelos seus ritmos de aprendizagem, em decorrência do fenômeno do ensino remoto, tem o seu *locus* conceitual complexificado pela necessidade de um planejamento didático adaptado aos princípios da acessibilidade digital da pessoa com deficiência no que se refere ao uso da internet.

A acessibilidade digital passa, então, a compor o campo conceitual da Educação Inclusiva. Lei nº

12.965, de 23 de abril de 2014, o Marco Civil da Internet (MCI) no Brasil, exemplifica este novo mote conceitual ao estabelecer, em seu artigo 4º, I, que é um de seus objetivos a promoção do direito de acesso à internet a todos. Já o seu artigo 7º aponta que o acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania e que a acessibilidade deve ser assegurada, consideradas as características físicas, motoras, perceptivas, sensoriais, intelectuais e mentais do usuário, nos termos da lei (BRASIL, 2014).

Dessa forma, o conceito de acessibilidade digital tende a se consolidar no campo da Educação Inclusiva, uma vez que a implementação da eliminação de barreiras digitais democratiza o acesso, garantindo o entendimento e o controle da navegação dos usuários aos conteúdos e serviços na internet. No caso em tese, o acesso de estudantes com deficiência ao ensino remoto e a garantia de ferramentas digitais acessíveis necessárias em atendimento à diversidade dos alunos e de respeito pelos seus ritmos de aprendizagem, assegurados também no ensino remoto.

Entretanto, embora a população brasileira seja composta por 24% de pessoas com deficiência, conforme dados do Censo Demográfico de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), apenas 1% dos sites disponíveis online são acessíveis:

Menos de 1% dos sites passaram em um teste de acessibilidade para pessoas com deficiência feito em uma pesquisa promovida pelo movimento Web para Todos, em parceria com a empresa BigDataCorp e com Núcleo de Informação e Coordenação do .br, vinculado ao Comitê Gestor da Internet (CGI.Br) (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

Para que a acessibilidade digital possa funcionar na prática, é preciso que os criadores de sites invistam em tecnologia assistiva e outras ferramentas voltadas para facilitar o acesso do usuário a todas as opções disponíveis em um website.

Conforme pesquisa divulgada pela *Forbes*:

A acessibilidade na web é fundamental para tornar o ambiente digital mais inclusivo, ao permitir que os usuários com algum tipo de deficiência também possam navegar pela web e compreender os conteúdos com autonomia.

No Brasil, algumas ações já foram traçadas para promover os direitos e liberdades destes usuários. Desde 2016, a LBI (Lei Brasileira de Inclusão) determina que sites públicos e privados devem ser acessíveis para os mais de 45 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência, de acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) publicados em 2019 (FORBES, 2021).

A mesma pesquisa aponta, ainda:

[...] os sites corporativos como os mais comprometidos com a temática, embora ainda tenham muito a aprimorar: apenas 5,40% deles passaram nos testes. Já os educacionais, que em 2020 foram considerados os mais acessíveis (3,88%), surgem na segunda colocação, com apenas 4,68% de portais inclusivos para este público. Na sequência, ficaram os sites de notícias (3,15%), blogs (2,17%) e plataformas de e-commerce (1,46%) (FORBES, 2021).

Percebam que os dados da pesquisa indicam que, em 2020, já no período de quarentena, com as escolas fechadas e com o ensino remoto em vigor, os sites educacionais, que em 2020 foram considerados os mais acessíveis (3,88%), em 2021 surgem na segunda colocação, com apenas 4,68% de portais inclusivos para pessoas com deficiência. Dados preocupantes, pois somam-se a outros fatores impeditivos na participação de estudantes com deficiência das aulas e outras atividades no ensino remoto.

Importante a reflexão sobre fatores impeditivos na participação de estudantes com deficiência no ensino remoto, partindo do questionamento sobre a necessidade e importância da elaboração do planejamento didático adaptado no trabalho pedagógico dos professores que atuam no ensino remoto, considerando que acesso e acessibilidade digital são fatores determinantes para a flexibilização curricular nos modos do ensino remoto.

Sobre o acesso de estudantes com deficiência à internet, o Instituto Rodrigo Mendes elaborou um documento intitulado Protocolo sobre a Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19 (2020) – Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais, com o objetivo de contribuir com os gestores responsáveis por planejar e implementar políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação das pessoas com deficiência.

O Instituto Rodrigo Mendes possui uma história de comprometimento com a Educação Inclusiva, a sistematização e a difusão de suas práticas exemplares. O texto de apresentação do protocolo ressalta “[...] que a profunda complexidade trazida por este novo contexto não pode ser usada como justificativa para que estudantes com deficiência sejam privados do acesso à aprendizagem” (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020). Salienta ainda que “[...] simplesmente disponibilizar uma série de aulas em vídeo na internet e esperar que todos aprendam é o caminho certo para a exclusão de muitos” (Idem). Há que se ocupar, portanto, em garantir a individualização de processos de aprendizagem por meio da adequação de metodologias e estratégias pensadas a partir do potencial de cada estudante.

A pesquisa do referido protocolo dedicou-se a analisar dados sobre a internet por estudantes brasileiros: “[...] no contexto brasileiro, podemos observar disparidades no acesso à internet, na oportunidade de aquisição de habilidades digitais e na acessibilidade a equipamentos, muitas crianças brasileiras sequer possuem um lugar adequado para estudar em suas casas” (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020).

A pesquisa apontou também que os estudantes brasileiros enfrentam problemas diversificados no ensino remoto e uma dessas problemáticas é a falta de infraestrutura para estudar em casa.

A pesquisa TIC Domicílios demonstrou que, em 2018, entre os domicílios de classe C, 43% tinham computador e internet e 33% tinham apenas a conexão à internet [sem computador]. A maioria dos domicílios das classes D e E não possuía acesso ao computador nem à internet (58%). O cenário é bastante diferente nas classes A e B, já que apenas 1% dos domicílios de classe A e 7% dos de classe B tinham somente conexão à internet [sem computador], além de a presença de conexão à internet juntamente com o computador ser mais comum em domicílios dessas classes (98% e 88%, respectivamente). Esses dados demonstram que muitos dos domicílios brasileiros não possuem condições para a realização de trabalho ou estudo remotos por meio de computadores e internet, problema mais comumente presente nas classes mais baixas (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020).

Dados de uma realidade caótica e excludente, que assevera sobremaneira a desigualdade de acesso ao ensino remoto e empurra milhões de crianças, jovens e adultos, em todos os níveis de Educação, para a marginalidade do sistema educacional. No que se refere aos estudantes com deficiência, a situação apresenta-se ainda mais agravada.

Somada à exclusão social está a questão de acessibilidade dos sites e aplicativos para as pessoas com deficiência. No Brasil, quase um quarto da população tem algum tipo de deficiência: segundo o Censo do IBGE de 2010, 45,6 milhões de pessoas (23,9% da população). O uso da internet no Brasil se altera de maneira significativa quando se compara pessoas com e sem deficiência. No ano de 2016, 59,3% da população sem deficiência faziam uso da internet, contra apenas 36,8% da população com deficiência (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020).

A pesquisa concluiu, ainda, que o tipo e a severidade da deficiência também têm impacto sobre o uso de internet e computadores, fator que, num contexto de isolamento social onde a internet é a única forma de acesso à educação em termos de ensino remoto, afeta de maneira desproporcional os estudantes com deficiência, que, além disso, enfrentam diversos desafios “[...] quanto à discriminação nos sistemas escolar e de saúde e disponibilidade de informações acessíveis e estarem sujeitos ao aumento da ansiedade decorrente da falta de apoio às suas especificidades” (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020).

Viabilizar o acesso a computadores e à internet é parte do planejamento em termos de currículo flexível no caso em tela, ou seja, o ensino remoto. Dessa forma, criam-se meios para a acessibilidade digital e para que o planejamento didático adaptado busque soluções eficientes. Além disso, é necessário e recomendado:

[...] compreender as especificidades dos estudantes com deficiência e, sempre que preciso, fornecer os softwares e programas necessários para sua participação, além de garantir que materiais em vídeos tenham legendas impressas, audiodescrição e janela de tradução de LIBRAS, ou que textos sejam legíveis por meio de softwares, e que os exercícios e materiais didáticos sejam compatíveis com suas possibilidades e capacidade (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020).

Nessa perspectiva, o foco consiste em possibilitar entendimentos indispensáveis para o desenvolvimento de uma prática docente verdadeiramente inclusiva, onde a base para essa perspectiva parta de direcionamentos que coadunem com as premissas de processos de ensino e aprendizagem significativos, vinculados não às limitações dos estudantes, mas como uma possibilidade didático-pedagógica para esse caminhar sincronizado com as possibilidades de adequar o currículo em desenvolvimento no ensino remoto com vistas a garantir que todos os estudantes tenham uma aprendizagem eficiente, reduzindo barreiras que porventura possam impedir que o estudante atinja as expectativas de aprendizagem.

Em um momento em que todo o ensino migra para plataformas online, isso poderia ser uma oportunidade de repensar as maneiras de ensinar e utilizar a crise como um catalisador da criatividade, de maneira que seja possível criar conteúdos e materiais em diferentes formatos para atender aos estudantes com deficiência e, por consequência, atrair e motivar mais todos os educandos da turma (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020).

Em referência à flexibilidade curricular no ensino remoto, especificamente para estudantes com deficiência, a professora Simona D’Alessio indica que, para apoiar o ensino a distância inclusivo, é preciso:

- (1) ensino em equipe, no qual professores curriculares ensinem as crianças com deficiência e que, com apoio de tutores, adaptem e acomodem os materiais didáticos juntos e estabeleçam metas e objetivos para a criança com deficiência;
- (2) colaboração com os colegas de classe, em que a construção do conhecimento se dá de maneira coletiva e relacional, pela interação com seus colegas a partir de vídeos, atividades em pequenos grupos, contação de histórias pelos colegas etc.; e
- (3) apoio à família, entendendo sua realidade durante o isolamento, escolhendo objetivos, oferecendo apoio psicológico, reduzindo o tempo nas telas e oferecendo atividades motoras finas (D’ALESSIO, 2020 *apud* INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020).

Relevante salientar que, no caso específico da educação de estudantes com deficiência, a media-

ção a distância, o afastamento do espaço escolar, a ausência de práticas pedagógicas individualizadas, a descontinuidade nos processos terapêuticos, a falta de interação entre os alunos e a própria alteração na rotina das famílias tendem a evidenciar ainda mais os problemas que a Educação Inclusiva enfrenta em tempos de pandemia.

Constata-se que, para o ensino remoto, é imprescindível que a flexibilização curricular, com base no planejamento didático adaptado, propicie ajustes e adaptações metodológicas e outras que dizem respeito à prática docente, à acessibilidade e à inclusão escolar, inclusive com o emprego de recursos e da tecnologia assistiva como forma de garantir a acessibilidade digital, configurando proposta curricular menos rígida e atenta às demandas de todos os estudantes.

Considerações finais

A análise reflexiva e crítica sobre as (im)possibilidades de flexibilização curricular para estudantes com deficiência no contexto do ensino remoto, enquanto pauta deste artigo, buscou ancoragem teórica em temas universais inerentes à Educação pensada sob uma perspectiva inclusiva. O reconhecimento das diferenças, os desafios do convívio entre elas, a valorização da subjetividade no processo de ensino e aprendizagem e o contínuo questionamento de padrões arraigados nas estruturas escolares são alguns exemplos desses temas numa relação direta sobre as consequências da pandemia do coronavírus para grupos específicos cujos marcadores sociais, como a deficiência que estigmatiza e fragiliza, foram pautados não apenas sob o seu aspecto da Educação, mas, concomitantemente, sob os aspectos sociopolítico, cultural e econômico.

Ocorre que, no Brasil, temos uma cidadania hierarquizada, num contexto desigual e excludente para a maioria da população e uma pequena parcela é privilegiada no acesso aos recursos sociais, jurídicos, econômicos, culturais e, como não mencionar, no acesso digital. A diferenciação e desigualdade se reproduzem no espaço público e privado. Em situações de emergência como a pandemia, as políticas de pro-

teção ou contenção nunca são de aplicação universal, como bem observa Santos (SANTOS, 2020). Elas são seletivas e voltadas à proteção dos corpos socialmente valorizados na economia de mercado.

No que se refere às políticas educacionais, dados aqui referidos dimensionam os impactos no campo educacional, uma vez que as escolas, logo após o início do ano de 2020, tiveram suas aulas presenciais suspensas por conta do isolamento social obrigatório, em todos os níveis, da Educação Básica ao Ensino Superior, deixando milhares de crianças, jovens e adultos sem assistir às aulas, e, posteriormente, foram compulsoriamente ligados ao ensino remoto. Milhares ficaram em casa sem atividades escolares, sendo deveras prejudicados aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social, cujas famílias não estão preparadas para uma mudança do ensino presencial para o on-line e padecem pela inexistência de uma condição estrutural mínima: um computador ou, ainda que inadequado para o acesso às aulas, um celular, além da necessidade de uma internet de banda larga.

Conforme abordado, a Educação ao longo deste período pandêmico é sistematicamente negligenciada pelos governos federal, estadual e municipal, os quais demonstram uma incapacidade sem precedentes em articular agendas de políticas públicas que

Ocorre que, no Brasil, temos uma cidadania hierarquizada, num contexto desigual e excludente para a maioria da população e uma pequena parcela é privilegiada no acesso aos recursos sociais, jurídicos, econômicos, culturais e, como não mencionar, no acesso digital.

venham a mitigar os impactos do fechamento das escolas e a insuficiência do ensino remoto como alternativa para garantir educação para todos, indistintamente, embora saibamos tratar-se de projeto milimetricamente articulado com o mercado, com vistas à destruição absoluta da educação pública. É preciso resistir e encampar lutas em defesa da educação pública gratuita, de qualidade e para todos.

Mesmo diante desse cenário desumanizador, é imprescindível que a coletividade social se comprometa com o empreendimento da luta por uma Edu-

cação cujo papel seja o desenvolvimento da consciência no processo transformador da realidade social.

No que concerne à flexibilização curricular e ciências da complexificação que se revestiu a docência no contexto do ensino remoto, salienta-se a importância de que o professor exerça seu protagonismo e sua autonomia pedagógica para criar suas próprias estratégias pedagógicas, assumindo como ponto de partida as particularidades do contexto em que atua e os estudantes em sua diversidade.

Políticas públicas de Educação adotadas no período pandêmico, no qual ainda permanecemos imersos, enfatizam questões técnicas e discursos românticos para a responsabilização de professores sobre o sucesso ou não de tais políticas e ignoram as desigualdades social e educacional que marcam a so-

Políticas públicas de Educação adotadas no período pandêmico, no qual ainda permanecemos imersos, enfatizam questões técnicas e discursos românticos para a responsabilização de professores sobre o sucesso ou não de tais políticas e ignoram as desigualdades social e educacional que marcam a sociedade pré-pandemia e que se intensificou sobremaneira na conjuntura do período pandêmico.

cidade pré-pandemia e que se intensificou sobremaneira na conjuntura do período pandêmico.

De fato, a precarização das condições laborais de professores foi consideravelmente intensificada. É relevante e primordial recuperar as discussões sobre a valorização do magistério e o significado da educação para a construção de um projeto de nação verdadeiramente emancipatório para todos os brasileiros e brasileiras. Educação pública de qualidade, do ponto de vista social, econômico e cultural, tem que ser pauta de luta, resistência e reivindicação de efetivação e exigibilidade do direito à Educação. Luta que se traduz na participação ativa dos cidadãos, no exercício de uma cidadania forjada e reivindicatória. Pois, direito à Educação é um direito social. Um direito do qual não podemos nos descuidar. Mas sim, precisamos nos manter vigilantes e atuantes em sua defesa.

A precarização do trabalho docente e toda or-

dem de óbice em relação à infraestrutura que atinge professores(as) e estudantes, embora agravatórias no caso dos estudantes com deficiência, são reverses que devem ser debelados quando se trata de ensino remoto e flexibilização curricular. Do contrário, irão somar-se a toda essa ordem de impeditivos já existentes ao acesso, permanência e sucesso de alunos com deficiência no ensino remoto.

Ato contínuo, em perspectiva dialógica com as proposições dos pesquisadores e pesquisadoras do Instituto Rodrigo Mendes (2020), são considerados assertivos seus apontamentos sobre o fato de que as políticas públicas voltadas à educação de pessoas com deficiência durante o período da pandemia da Covid-19 devem considerar que, independentemente da complexidade do momento em que vivemos, a preservação do direito à Educação deve ser a premissa prioritária para a criação de quaisquer medidas e procedimentos. Gestores públicos, diretores de escolas e educadores têm o papel de cuidar para que os estudantes com deficiência não sejam excluídos, desmotivados ou deixem de estudar. É responsabilidade de todos prevenir contra consequências discriminatórias e de aprofundamento das desigualdades. Por outro lado, podemos estar diante da oportunidade de formar cidadãos mais críticos, empáticos e capazes de serem protagonistas no processo de construção de uma sociedade regida pela equidade.

Pois bem: como nos diz Santos (2020), a pandemia e a quarentena estão mostrando que conseguimos nos adaptar a novos modos de viver, quando necessários e sentidos como um bem comum. São alternativas possíveis – senão necessárias – novas maneiras de viver, produzir, consumir e conviver para evitarmos novas pandemias, que deverão ser, se seguirmos essa política para o mercado, mais letais. Mas como tornar isso uma ação política concreta? Será necessária uma nova articulação, o que, segundo Santos (2020), significaria uma “viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, econômicas e sociais que garantam a vida humana digna no planeta” (SANTOS, 2020). Uma nova articulação entre processos políticos e civilizatórios pensada em uma sociedade que respeite a vida, incluindo a humana. **US**

AGÊNCIA BRASIL. EMPRESA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO - EBC. **Menos de 1% dos sites passam em teste de acessibilidade.** 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/menos-de-1-dos-sites-passam-em-teste-de-acessibilidade>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014.** Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 abr. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

_____. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**, aprovado em 7 de julho de 2020 - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. CNE/CP, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 08 out. 2021.

_____. **Parecer CNE/CP nº 16/2020**, aprovado em 9 de outubro de 2020: Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. CNE/CP, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 08 out. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010.** Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2021.

CUNHA, C. Justiça pela inclusão e qualidade na Educação. *In: Justiça pela inclusão e qualidade na Educação.* ABMP: Todos pela educação (org.). São Paulo: Saraiva, 2013.

CRUZ, P.; MONTEIRO L. **Anuário Brasileiro de Educação Básica - versão 2021.** Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2021/08/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 07 out. 2021.

DIVERSA. O que é educação inclusiva? 2021. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 13 out. 2021.

FORBES. **Menos de 1% dos sites brasileiros são considerados acessíveis.** 2021. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbesesg/2021/07/menos-de-1-dos-sites-brasileiros-sao-considerados-acessiveis-diz-pesquisa/>. Acesso em: 10 out. 2021.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais.** 2020. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 08 out. 2021.

referências

Sujeitos e suas histórias:

PIBID, autobiografia e teatro pós-dramático na escola

Caroline Garcia Martins

Licenciada em Artes Cênicas na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

E-mail: carolinegarciamartins@gmail.com

Marcelo Rocco

Professor da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

E-mail: marcelorocco1@ufop.edu.br

Resumo: O presente artigo analisará a prática do teatro pós-dramático na escola, mais especificamente a autobiografia desenvolvida no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) durante o ano de 2019 – realizado no bairro da Piedade (Ouro Preto, MG) –, com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. O artigo relaciona a prática da autobiografia com o desenvolvimento de discussões sobre performatividade de gênero e sexualidade, temas que surgem como demandas necessárias à educação nos dias de hoje. Tomam-se como base teórica as reflexões de Carminda André (2007), para discutir as bases do teatro pós-dramático, e os estudos de Kimberle Crenshaw (2002), que refletem sobre a construção identitária dos sujeitos sob a perspectiva da Interseccionalidade. Por fim, o artigo propõe o teatro pós-dramático como necessário para as aulas de Artes, compreendendo-o como fundamental na construção de uma educação como prática de liberdade – aquela que valoriza a livre expressão das/os estudantes, segundo defende bell hooks (2017).

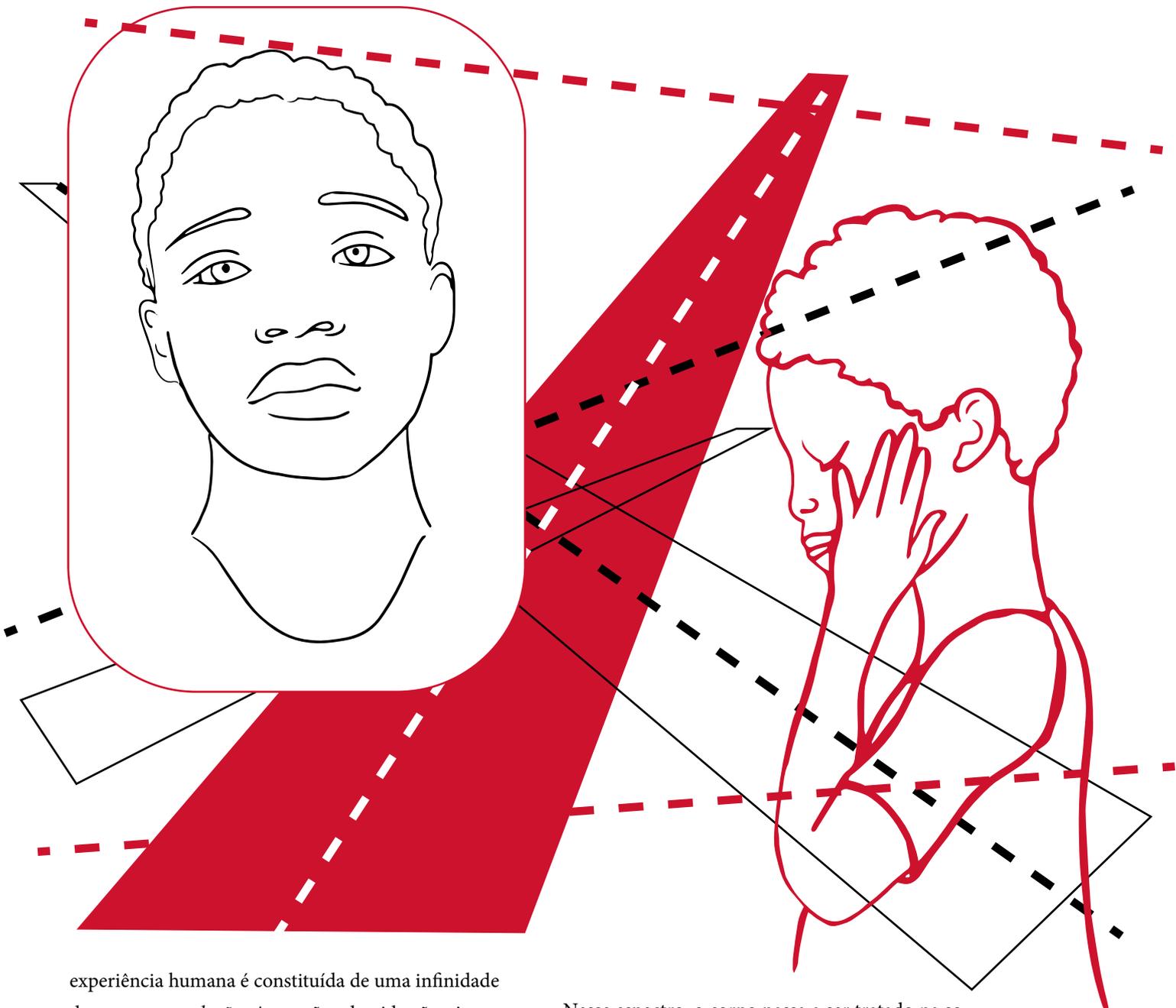
Palavras-chave: Autobiografia. Educação. PIBID-Artes. Teatro Pós-Dramático.

Perspectivas iniciais

O corpo é relacional em sua essência. A capacidade que um corpo tem de afetar e de ser afetado potencializa a sua existência no mundo. Para Espinoza (2009), não há distinção entre razão e afeto. Para tal

autor, o *affectus* revela a porosidade que um corpo tem de transmitir, de receber, de aproximar, de esvaír. O trânsito de estados, de situações, sugere uma atividade intensa entre diferentes trocas de energia de um corpo em relação ao outro.

Para além de uma ideia *biologizante* de corpo, a



experiência humana é constituída de uma infinidade de *corpos em relação*. As noções de vida são vinculadas à experiência dada em um complexo movimento físico e também psicológico. Nesse caminho, a potência de vida pode ser ampliada ou diminuída a partir de diferentes encontros. Concretamente, tantos corpos passam pelos nossos corpos diariamente, atravessando, aproximando, afastando, esbarrando, observando, analisando etc., que se torna difícil apreender satisfatoriamente o que ocorre no meio em que vivemos.

A partir das relações, nosso corpo elabora caminhos que desaguam em diferentes graus de potência. Para Espinoza (2009), os bons encontros trazem alegria, já os maus encontros diminuem a potência, ampliando a passividade diante do mundo. Porém, o encadeamento dos afetos, os deslocamentos das energias e as pulsões de vida instauram diferentes noções acerca dos corpos dos sujeitos.

Nesse espectro, o corpo passa a ser tratado na sociedade contemporânea como algo em permanente (re)construção, tendo sido estudado em diversas dimensões e áreas do saber, em contextos históricos, políticos e sociais díspares. O corpo passa a ser pesquisado muito além da sua estrutura funcional interna, mas também, pela sua conjuntura, pelos lugares em que interage e habita. Como não conseguimos alcançar a totalidade da noção de corpo, o corpo é uma espécie de falta. Ou seja, o corpo é também visto como uma lacuna, como algo inacabado, em constante processo de transformação.

Ao considerar o campo educacional como local ideal para a discussão acerca de corpos – em suas diferentes esferas – e, tendo em vista que grande parte dos corpos é dissidente em relação à heteronormatividade compulsória, pensa-se na educação básica como local privilegiado para o embate de questões

que potencializam o âmbito democrático, na contra-mão da negação dos corpos e de suas formas de cidadania. Nesse sentido, inicia-se esta pesquisa.

Da cena cinematográfica para a problemática dos corpos

Um telão toma conta da pequena sala de aula da Escola Estadual Professora Daura de Carvalho Neto (Ouro Preto, MG), na qual os estudantes encontram-se espalhados pelo espaço, sentados nas cadeiras. Na projeção, passam cenas do curta-metragem “Eu não quero voltar sozinho” (2011)¹, de Daniel Ribeiro, produzido pela Lacuna Filmes. A escolha do filme fez-se de maneira proposital, para que discussões fossem levantadas a partir deste enredo, ainda que o objetivo da atividade fosse estudar as relações entre imagem e som.

Figura 1 - Cena do curta-metragem “Eu não quero voltar sozinho”



Fonte: Andrade (2014)².

Alguns olhos dos alunos concentram-se no enredo do filme, outros distraem-se com bolinhas de papel que voam até a cabeça dos estudantes que prestam atenção ao vídeo. Um caso merece destaque neste momento: um aluno, com olhar curioso, assiste atentamente ao curta-metragem e insiste nos pedidos de silêncio para os seus colegas. O sinal toca. O curta-metragem é finalizado com a tão esperada cena do beijo entre as personagens. Nesse momento, tal aluno, tão curioso, parece desinteressar-se pelo filme, levanta-se rapidamente da cadeira e sai da sala insistindo que “seria um filme tão legal, se não fosse sobre

gays”³. Quando olhadas com atenção, essas palavras podem ser entendidas como um ato de recusa e de exclusão ao que é considerado diferente por aquele sujeito – nesse caso, a homossexualidade.

Este trabalho não se aprofundou nas outras atividades realizadas na escola Estadual Daura de Carvalho Neto – de onde parte o relato que dá início a este artigo –, mas o relato fez surgir a necessidade de abordar a temática da sexualidade, da performatividade de gênero e da indispensabilidade de dialogar sobre a construção de uma sala de aula que dê conta das demandas do sujeito contemporâneo. Essa necessidade surge da seguinte observação: em um país onde o índice de violência contra mulheres, pessoas negras e pessoas LGBTQIAP+ cresce a cada dia, deixar de abordar temas como orientação sexual e pluralidade, ainda que como temas transversais, torna-se um grande problema na constituição de uma educação que pretende construir uma sociedade igualitária, justa e não violenta.

Segundo bell hooks (2017), estamos diante da necessidade de trabalhar uma prática docente que esteja voltada para a valorização da expressão do aluno, que busque uma horizontalidade nas relações entre docente e discente, que permita à/ao aluna/o desestabilizar as violências a que estão submetidas/os, que valorize o processo artístico como fundamental na formação dos sujeitos e que, de modo geral, seja uma educação voltada para a prática de liberdade. Nesse sentido, cabe pensar: como as práticas artísticas podem desestabilizar as violências percebidas na sala de aula e fomentar a autonomia e autoestima das/os estudantes?

O presente artigo irá refletir sobre as reverberações do teatro pós-dramático na escola como possibilidade de metodologia artística que dialoga com as necessidades sociais percebidas na sala de aula e entende essa prática como capaz de, ao mesmo tempo, abordar as questões de gênero e sexualidade e incentivar a experimentação artística do teatro contemporâneo.

Para fomentar essa discussão, o objeto de análise será a experiência vivenciada por meio do PIBID (Projeto Institucional de Iniciação à Docência), mais precisamente do subprojeto Filosofia-Artes (2018-2020), realizado durante o ano de 2018 a 2019, junta-

mente com outros 14 estudantes do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), sob a coordenação dos professores Dr. Marcelo Rocco e Dr. Douglas Garcia Alves Júnior. O subprojeto Filosofia-Artes compreende a junção da Filosofia com as Artes Cênicas como um campo de conhecimento que agrega prática e teoria nas discussões referentes à performatividade e ao corpo, presente nas Artes, culminando no aglutinamento das duas áreas.

As experiências vivenciadas no projeto deram-se na Escola Estadual Izaura Mendes⁴, localizada no bairro Piedade, em Ouro Preto, MG. A escola conta com 10 salas de aula, uma biblioteca (que ocupa o mesmo espaço que a sala dos professores), uma pequena quadra de esportes, um refeitório, banheiros e a sala da direção. Na época, havia ainda uma sala que estava em processo de reforma⁵ e, por isso, não havia cadeiras e mesas, apenas alguns armários. Foi esta sala que abrigou nossas práticas naquela escola.

Para dar início às atividades do PIBID-Artes, o professor coordenador Marcelo Rocco e a professora efetiva de Artes da escola, Juliana Conti⁶ (supervisora do projeto e, na ocasião, professora efetiva de Artes da Escola Estadual Izaura Mendes), dividiram o grupo em duplas ou trios. Nessa divisão, o trio Caroline Garcia⁷, Caroline de Moraes Lima⁸ e Bárbara Christine⁹ desenvolveram uma sequência pedagógica para uma turma do 6º ano. A proposta apresentava-se como um modo de aprofundamento e imersão do reconhecimento do ser e de suas necessidades a partir do tema “performatividade de gênero”, pelo qual buscou-se localizar e debater as construções das violências presentes na constituição do sujeito homem e sujeito mulher, amparadas por uma abordagem artística que visou ao desenvolvimento de uma autobiografia que abarcasse aspectos da construção identitária das/os estudantes.

Nesse sentido, o artigo analisará as práticas desenvolvidas no contexto pibidiano, tendo como base dois âmbitos principais: um de caráter social e outro de caráter artístico, ressaltando que os dois não funcionam separadamente; ao contrário, ambos se relacionam.

O âmbito social compreende o modo como as violências de gênero estão presentes nas relações

entre as/os estudantes. Para isso, julga-se necessário compreender fundamentalmente como se dá a construção de identidade dos sujeitos sob a perspectiva da interseccionalidade (CRENSHAW, 2002b), articulando suas ideias com a pesquisadora Guacira Lopes Louro (2014), quando esta compreende a escola como lugar onde as identidades são produzidas.

Já no âmbito artístico, pretende-se refletir sobre as práticas do teatro pós-dramático na sala de aula, tendo como base os estudos de Carminda André (2007). Sua pesquisa compreenderá a noção de Teatro Pós-Dramático na escola e a abordagem de aspectos da arte contemporânea como metodologia no ensino de Artes na escola. Na prática analisada, a associação entre a perspectiva social e artística deu-se mediante o uso da autobiografia (considerando-a um elemento do teatro pós-dramático), meio que tornou possível estabelecer uma relação entre o desenvolvimento da autoestima, a descoberta do próprio corpo, a valorização de histórias de cada aluna/o e a desestabilização das violências de gênero com uma experiência artística voltada para a prática do teatro contemporâneo na escola.

A seguir, o artigo apresenta os dois âmbitos principais abordados nas análises das atividades e, em seguida, analisaremos como os conceitos trazidos nessas duas perspectivas relacionam-se na prática das atividades do PIBID-Artes.

A construção identitária dos sujeitos sob a perspectiva interseccional

Em uma primeira análise, voltada para a perspectiva social, torna-se necessário entender como se dá a construção identitária dos sujeitos, visto que o trabalho apoia-se numa prática autobiográfica, ou seja, perpassa a construção das identidades. Dessa forma, opta-se pela abordagem interseccional para entender que essas identidades estão, a todo o momento, sendo atravessadas por diversas “avenidas identitárias” que, de certa forma, delimitam as identidades dos sujeitos e contribuem para a desvalorização das suas histórias pessoais. De modo breve, a interseccionalidade é definida pela pesquisadora Kimberle Crenshaw (2002b) como:

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAWN, 2002b, p. 177).

Assim, a interseccionalidade consiste na relação de diversos marcadores sociais da diferença (marcadores de identidade como gênero, raça, sexualidade e classe) que definem os diferentes lugares de opressão vivenciados por diversos grupos de pessoas ou sujeitos.

A intersecção é o resultado do cruzamento dessas “avenidas identitárias” (eixos que fazem referência a classe, gênero, etnia, raça e sexualidade). Para transpor essa ideia em uma imagem, pode-se pensar em dois eixos de avenidas que se cruzam e formam um “x” e adiciona-se uma figura no centro dessa intersecção. Nesse caso, a figura central simboliza o sujeito que está sendo atravessado por todas essas avenidas. Nessa imagem, as avenidas podem ser nomeadas como: avenida da diferença de classe, avenida da etnia, da idade e da sexualidade, por exemplo. Como explica Crenshaw (2002a), as linhas que trafegam nessas avenidas são “o tráfego, os carros que trafegam na intersecção” e eles “representam a discriminação ativa, as políticas contemporâneas que excluem indivíduos em função de sua raça e de seu gênero” (CRENSHAW, 2002a, p. 11). Ou seja, esses tráfegos representam atitudes, comportamentos, políticas públicas e todos os mecanismos de exclusão.

Na tentativa de entender como se dá a apropriação dessas avenidas na construção das identidades dos sujeitos, o artigo apoia-se na Professora Doutora Guacira Lopes Louro (2014, p. 145) quando diz: “trata-se de assumir que todos os sujeitos são constituídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita – sempre – a partir de um dado lugar (que se toma como norma ou como centro)”. Assim, ocorre que parte da formação de identidade

do sujeito dá-se a partir da apropriação desse “dado lugar”, ou seja, o sujeito compreende, por meio da sua cultura, quais as normas e regras pré-estabelecidas, comuns e corretas para o convívio social.

Judith Butler (2019) defende ainda que são as repetições desses comportamentos tidos como normais que afirmam (ou reafirmam) as normas-padrões. Por exemplo, ao pensar na lógica do patriarcado¹⁰ para a figura masculina, é comum a sexualização do corpo da mulher e, às mulheres, é comum o silenciamento. Ambos terão suas formações vinculadas a esses determinismos, ou seja: quanto mais o sujeito se apropria das imagens culturais estabelecidas, mais ele passa a reconhecer-se naquelas imagens dominantes e menos ele compreende a sua própria existência e os seus desejos, caminhando em sentido contrário à sua autonomia.

Aqui, é importante atentar-se às formas de violência dadas nas práticas, principalmente nas que são normatizadas, pois nelas estão imbricadas diversas raízes de preconceitos e violências que precisam ser subvertidas para a construção de sujeitos sociais capazes de relacionarem-se de forma menos violenta consigo e com o exterior.

Quando, ao entrar na sala de aula, é possível perceber tantas intersecções que constituem o sujeito-estudante, nota-se que há, nessa educação, um desafio social a ser enfrentado: o de entender e dialogar com as intersecções, a fim de criar um espaço de escuta e aprendizado na prática docente, um espaço de desestabilização dessas violências às quais as/os estudantes são submetidas/os e um espaço onde suas histórias possam ser ouvidas e valorizadas.

Noções sobre o teatro pós-dramático na escola

O planejamento que se seguiu pelo PIBID vai ao encontro do desejo de construção social de uma sala de aula que possibilite as manifestações subjetivas de cada sujeito. Para compor a segunda perspectiva (a artística), tomo como suporte a tese de Carminda Mendes André, intitulada “Teatro Pós-Dramático na Escola” (2007).

De forma breve, André (2007) defende um con-

texto educacional que aproxime a vida da arte. Nas palavras dela:

O trabalho do educador, dentre outros, é o de recolher signos que ainda vivem na vida cultural e acadêmica para serem submetidos a tensões criadas por aproximações, por exemplo, entre cultura e cotidiano, com a finalidade de mover os sujeitos envolvidos a ponto de abalar a fixidez dos valores consensuais que carregam consigo (ANDRÉ, 2007, p. 120).

Segundo a autora, esse deslocamento dos sujeitos se dará a partir da experimentação do teatro pós-dramático como metodologia na prática das artes na escola, pois o teatro pós-dramático, sendo um elemento do teatro contemporâneo, carrega características que permitem uma abertura às subjetividades das/os estudantes. Esse processo abre espaço para que as questões do cotidiano estejam mais presentes na elaboração das aulas.

Sua reflexão parte do entendimento de que a escola deveria ser o espaço para reescrever os princípios da educação e das relações sociais, a fim de ajudar na construção individual e coletiva dos sujeitos que compõem a sociedade. Para André (2007), é necessário pensar um novo método de proposições da arte no espaço educacional que aproxime a ação cultural da ação educativa.

A ação cultural diz do modo como as relações sociais intervêm na produção de cultura. Já as ações educativas são as relacionadas aos modos de produção do conhecimento, “aquelas que intervêm nas práticas relacionadas aos modos e meios de produzir conhecimento e, portanto, ações que se relacionam aos modos de se criar e dominar as coisas, como também os estudos de seus usos” (ANDRÉ, 2008, p. 133). Para que essa aproximação se dê, Carminda André propõe “[...] um programa de ensino em arte que objetive a experiência criativa, não conduza alunos para a realização de uma finalidade técnica ou concludente e não objetive a realização de um produto acabado” (ANDRÉ, 2008, p. 126).

Nesse ponto, a pesquisadora propõe uma transformação no planejamento das aulas e passa a considerar o planejamento uma “programação de eventos da arte na educação”: “programação porque não se trata mais de uma educação que tem por proposta a elabo-

ração de um projeto capaz de englobar as origens e as objetividades do teatro (mundial ou ocidental, ou sul-americano, ou nacional) na educação” (ANDRÉ, 2007, p. 120); trata-se de assumir as aulas como programas abertos, flexíveis, que permitam a escuta das subjetividades de cada sujeito e que abordem algumas noções do teatro contemporâneo, como o pós-dramático, na elaboração das práticas artísticas. Ou seja, os conteúdos e objetivos aprendidos são efeitos de aproximações entre elementos do cotidiano com os conteúdos pretendidos.

A autora percorre um histórico do teatro dramático a fim de compreender as características do teatro pós-dramático. Segundo André (2007), o drama compreende as experimentações teatrais que têm como características principais a prioridade do diálogo em cena, a interpretação de personagens com estruturas psíquicas fechadas e coerentes, apresentações em espaços cênicos com divisão entre palco e plateia e, conseqüentemente, uma noção de espectador assistente (como aquele que apenas contempla a obra).

À medida em que essas estruturas são repensadas pela classe artística¹¹, novas experimentações passam a compor o cenário teatral a fim de dar lugar às novas necessidades desse sujeito contemporâneo. Assim, o teatro pós-dramático compreende as mudanças na forma de experienciar o teatro, antes dramático, e passa a compreender outras dimensões do fazer teatral, a partir da mudança nas relações entre os espectadores, o espaço cênico, a linguagem dramaturgical e a relação com o processo criativo.

André elenca as propostas intervencionistas e performáticas como elementos do pós-dramático e denomina seu uso na ação artística-educativa como uma “tática da invenção”. Vejamos:

O intervencionista tem o propósito de abrir espaços no local de um próprio; o performático tem o propósito de expor os modos como o artista cria a sua linguagem teatral, como ele faz seu teatro. No primeiro, a relação direta com o mundo material produz uma cena constituída no espaço físico – é um relato de espaço; no segundo, é um texto cênico ou sobre seu corpo que escreverá a cena, é um relato de alteridade, entendendo-a como uma experiência de abrir clareiras na linguagem escrita ou no corpo

narcísico criado pela hiperexposição imposta pela espetacularização da vida moderna – câmeras de vídeo por todos os lados, programas de televisão que exploram a exposição de pessoas comuns, a identidade a partir da moda etc. É disso que se trata a arte como invenção no ambiente escolar (ANDRÉ, 2007, p. 151).

Transpondo essa discussão para a educação, André (2008) compreende que não há sentido em ensinar técnicas de fazer teatro se o que se pretende é trabalhar com a busca do conhecimento a partir das necessidades dos sujeitos. Assim sendo, defende uma ação docente que provoque/instigue os sujeitos a buscarem novas “maneiras de fazer” teatro sem pautarem-se numa orientação dada e concreta. Pensar a educação sob a perspectiva da invenção abre espaço para o fluxo do processo das produções artísticas, para o experimento, a partir de fragmentos de contextos diferentes, para a aglutinação das necessidades do cotidiano contemporâneo nas produções das ações educativas, para, assim, englobar as artes pós-modernas na construção dos programas de ensino.

A fim de aproximar o conceito de invenção e buscando uma alternativa prática para abarcar algumas noções do teatro pós-dramático na escola, o trio já mencionado (Caroline Garcia, Caroline de Moraes e Bárbara Cristine) utilizou como temática principal, durante as atividades do PIBID, a noção de autobiografia.

De modo geral, a autobiografia surge como elemento que permite o deslocamento do real-ficcional, sendo uma escrita sobre si que carrega diversas possibilidades de criação para dentro da sala de aula, bem como abre caminho para o trabalho do teatro pós-dramático na escola.

No teatro, a autobiografia configura-se como um elemento do contemporâneo, visto que nela está implícita uma tensão entre realidade e ficção. Até então, como drama, o teatro configurava-se a partir de técnicas interpretativas, que priorizavam o texto dramático, prevalecendo o caráter ficcional da trama. Porém, com o advento do teatro pós-dramático, que realoca algumas características do fazer teatral dramático, a relação antes estável entre o real e ficcional do teatro é desestabilizada. Se antes havia uma clara separação entre o que era real e o que era ficção no

teatro, agora, essa relação desloca-se e dilui-se, abrindo caminho para a autobiografia como elemento do fazer teatral.

A seguir, serão analisadas algumas atividades realizadas com essas linguagens, tendo como base a noção de teatro pós-dramático na escola, a fim de entender como o processo dessa inserção contribui para a criação de uma sala de aula voltada para a construção de um sujeito que busca seu espaço no mundo e estabelece relações interpessoais com os outros sujeitos e a comunidade à sua volta, bem como abre espaço para discutir as intersecções diante das quais os sujeitos estão colocados.

PIBID-Artes: reverberações do espaço cotidiano na prática docente

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência¹²) tem como principal objetivo, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública” (BRASIL, 2018). A proposta é criar uma parceria entre estudantes da licenciatura e professores e professoras da educação básica, a fim de promover uma experiência pedagógica prática e reflexiva sobre a área de atuação do magistério, conforme visa o edital de seleção de bolsistas (OURO PRETO, 2020).

Assim, a estrutura do programa parte, primeiramente, da inscrição de um projeto institucional que descreve as atividades que serão desenvolvidas, bem como compreende a divisão dos subprojetos referentes à atuação de cada área específica. Posteriormente, através de uma indicação da reitoria, o projeto conta com uma pessoa responsável pela coordenação geral do PIBID (coordenadora/coordenador institucional), que será responsável por assinar a abertura do edital de seleção para os próximos cargos, sendo estes: coordenação do subprojeto (coordenadora/coordenador de área da UFOP), professora ou professor da educação básica (supervisora/supervisor) e as/os bolsistas do projeto (estudantes da licenciatura).

A fim de proporcionar às alunas e aos alunos do 6º ano da Escola Municipal Izaura Mendes (Ouro Preto, MG) uma experiência artística que criasse um

espaço de discussão acerca das suas vivências pessoais, optou-se por realizar um planejamento que fosse construído ao longo das aulas. Assim, as aulas foram construídas à medida que eram observadas as necessidades das/os estudantes – meio de planejamento baseado em Carminda André ao afirmar: “quando se tem finalidades, mas não objetividades, as ações que tecem a aula brotam das necessidades, da realidade que vai se constituindo dela” (ANDRÉ, 2007, p. 121).

Tendo por objetivo principal o desenvolvimento do autoconhecimento das/os alunas/os através do contato do real na cena, da performance e das questões de gênero e como modo de facilitar o processo de reconhecimento de suas identidades, a valorização de suas histórias e seus corpos por meio da autobiografia, propiciando também o respeito ao próximo através de narrativas pessoais, o trio de educadoras iniciou o desenvolvimento das atividades do PIBID com as/os alunas/os do 6º ano.

A primeira atividade a ser analisada foi a prática do autorretrato: as/os estudantes eram convidados/as a espalharem-se pelo espaço da maneira que preferissem, fechar os olhos e realizar um “scanner” pelo seu próprio rosto através do toque. A orientação conduzia-os a sentir cada osso que compõe o rosto, cada músculo, cada curva e relevos. Esse exercício procurou incitar a noção de consciência corporal nas/os estudantes, tendo como objetivo o reconhecimento corporal por meio do toque, para que eles pudessem criar um primeiro contato com seus próprios corpos, visto que o corpo é o objeto principal da autobiografia.

A experiência sensorial do reconhecimento do próprio corpo surge como uma noção teatral, visto que o corpo é peça fundamental para a construção de uma experiência que tem como base o discurso da performance. A noção de consciência corporal surge nessa atividade, uma vez que o corpo passa a ser compreendido como um espaço de acontecimentos, ou seja, pertencendo a uma época e a uma cultura, o corpo manifesta as subjetividades dos sujeitos.

Experienciar o próprio corpo, que surge como um “relato de alteridade” (ANDRÉ, 2007) através do toque, foi uma “estratégia de aproximação” (ANDRÉ, 2007) encontrada para provocar nas/os estudantes, primeiramente, uma ampliação do reconhecimento das suas próprias formas e aparência externa para,

em seguida, propor que esse reconhecimento externo se materializasse em papel.

A continuidade do exercício deu-se pela composição de um desenho do rosto de cada uma/um tendo como base as sensações que tiveram ao tocar a si mesmos, utilizando materiais diversos, como algodão, tecidos, tintas, barbantes e canetas coloridas. Essa segunda parte da atividade tinha por objetivo propor um espaço de criação artística através do recurso das artes plásticas, bem como exercitar a materialização de sensações e percepções das/os estudantes com seus próprios corpos, a fim de criar um primeiro material autobiográfico.

Figura 2: Confeccionando os autorretratos



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao propor esse jogo, foi possível observar algumas características interessantes no que diz respeito à relação das/os estudantes com o próprio corpo. Segundo Carminda André (2007, p. 98), “[o jogo lúdico] parece possibilitar aos educadores a observação e a sistematização das *tendências naturais* que podem ser diagnosticadas nas dramatizações infantis”. Pode-se perceber que algumas composições ultrapassaram a proposta inicial de materializar as características físicas do rosto e revelaram aspectos da subjetividade de cada aluna/o. Foi possível perceber que há um cruzamento nos limites entre o entendimento do próprio corpo e as imagens estabelecidas e apropriadas por esses sujeitos, que surgem de maneira externa a eles, ou seja, as imagens que eles materializaram são reflexos das influências externas que cada estudante tem de si mesma/o. Pode-se perceber esse movimento, pois, durante a confecção dos autorretratos, as/os estudantes levantaram aspectos relacionados à autoestima, principalmente as alunas, que, durante a

realização da atividade, evidenciavam aspectos negativos de seus próprios corpos, fazendo comentários sobre seus cabelos, peles, peso etc. De modo geral, as meninas incluíram em suas imagens objetos representativos do ser feminino, como brincos, adereços e maquiagem, enfatizando a construção de uma feminilidade baseada em estética, reforçando os estereótipos do gênero feminino, enquanto os meninos reproduziram imagens mais neutras e com menor teor detalhista. Alguns ainda acrescentaram elementos de vestuário, como uma gravata.

Nesse sentido, cabe retomar o conceito de interseccionalidade, à proporção que se notou que a intervenção das diversas avenidas identitárias (principalmente as relacionadas à gênero e à raça) que atravessam a construção das imagens desses sujeitos era refletida na maneira como elas/es se representavam nas composições, vide a figura 3:

Figura 3: Autorretratos



Fonte: Arquivo pessoal.

A autobiografia surge à medida em que o processo do exercício permite, inicialmente, um contato físico (do toque) dos sujeitos para com o próprio corpo e, posteriormente, surge na materialização das observações pessoais a partir da utilização de materiais. Tais materiais criaram texturas e sentidos diferentes às próprias representações, ou seja, as características físicas sofreram alteração a partir da escolha do material, como é possível observar, por exemplo, na utilização de tecido para compor o cabelo ou na utilização de arames para fazer os brincos.

O segundo objeto de análise é a ação exercida através de uma instalação interativa. Como proposta de finalizar o semestre do PIBID-Artes na Escola Estadual

Izaura Mendes, o professor coordenador do projeto Marcelo Rocco, juntamente com a professora Juliana Conti, propuseram um circuito de oficinas no qual as/os alunas/os bolsistas deveriam oferecer uma espécie de oficina baseada nas atividades desenvolvidas com suas respectivas turmas. Essas oficinas seriam ofertadas para todas as turmas de ensino fundamental (6º ao 9º ano) da E. E. Izaura Mendes durante o período das aulas da manhã. As oficinas funcionaram como uma espécie de circuito: cada dupla ou trio, já formado anteriormente, instalava-se em uma sala de aula e tinha 20 minutos para propor jogos/atividades às/os colegas. Após esses 20 minutos, as/os estudantes deslocavam-se para outra sala, onde teriam uma nova oficina ofertada por outra dupla ou trio.

Nesse contexto, a oficina pensada pelo trio formado por Caroline Moraes, Bárbara Christine e Caroline Garcia deu-se baseada no conceito de instalação e funcionou da seguinte forma: juntamente com as/os alunas/os do 6º ano, construímos coletivamente uma instalação que era composta por uma série de frases, retiradas de letras de rap, espalhadas pela sala de aula. A sala estava ambientada com uma caixinha de som que reproduzia algumas das músicas de rap das quais retiramos as frases e outras mais. No centro da sala havia uma série de canetas, lápis, canetinhas e papéis com os quais as/os alunas/os transeuntes poderiam escrever observações, sensações, frases ou reflexões que obtiveram a partir da experiência da instalação.

Figura 4: Instalação interativa

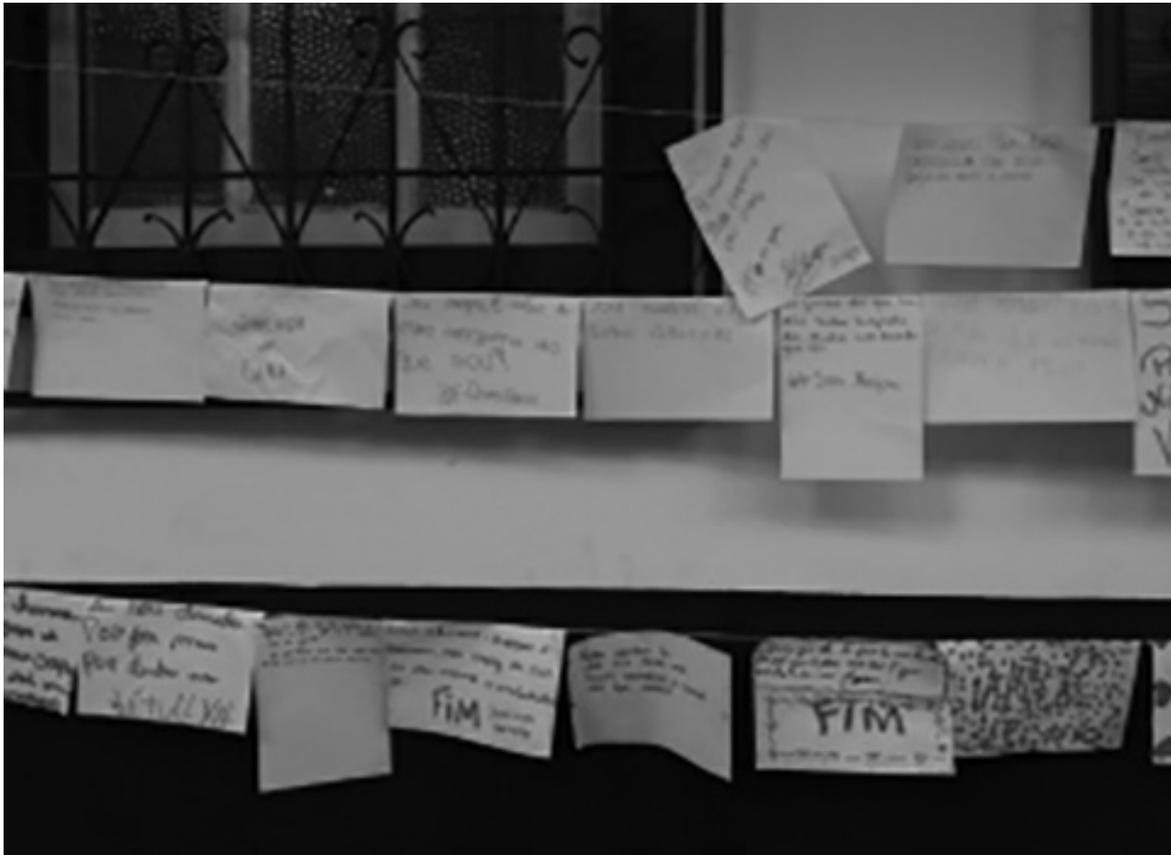


Fonte: Arquivo pessoal.

Ao final, tendo escrito algo nos papéis, as/os estudantes dirigiam-se para o lado de fora da sala, onde havia um varal de barbante (figura 5), onde poderiam pendurar seus papéis. A prática da ins-

talação teve como objetivo fundamental desenvolver uma experiência artística que fosse diferente da usual, já conhecida pelas/os alunas/os – tanto para o 6º ano (que auxiliou na construção da sala) quanto para as/os estudantes que fariam parte da oficina ao longo do dia.

Figura 5: Varal poético



Fonte: Arquivo pessoal.

Guacira Lopes Louro, em seu livro *Gênero, educação e sexualidade* (2014), propõe atentar os sentidos para os ambientes escolares, a fim de que se percebam os pequenos indícios dos jogos de poder instalados naqueles espaços. Ainda que a instalação seja um elemento das Artes Plásticas, ela se configura aqui como um elemento contemporâneo essencial para aproximar a ação educativa da ação cultural, como propõe Carmina André (2007), pois funciona como um jogo intervencionista no qual as relações do corpo no espaço são deslocadas, permitindo que os corpos se manifestem livremente e interajam nesse espaço desconhecido e, nesse caso, interajam também através da escrita que era proposta.

Os escritos funcionaram também como um ma-

terial autobiográfico, pois muitos continham relatos pessoais escritos a partir das frases lidas, como por exemplo: “sou negra e não me envergonho do que sou”; “família brasileira, dois contra o mundo, mãe solteira, de um promissor vagabundo¹³ [gostei dessa frase pq (sic) isso é o que mais acontece e pq (sic) isso aconteceu com minha vó, a quem hoje eu admiro

muito]”; e “sou negro sim, tenho orgulho, um dia essa raça vai mudar o mundo”. Nota-se, mais uma vez, as avenidas identitárias que atravessam esses sujeitos; dessa vez, com ênfase nas questões raciais. A experiência da instalação permitiu que as/os estudantes identificassem aspectos de seu cotidiano, a valorização de suas histórias e cultura, bem como aventou a possibilidade de trabalhar a autoestima.

Diante dos atravessamentos tidos nessas experiências, é possível perceber que repensar a estrutura do planejamento sob uma perspectiva pós-dramática possibilitou uma maior integração das/os estudantes durante as aulas, pois, juntamente com a autobiografia, abriu caminhos para a manifestação das subjetividades e, conseqüentemente, permitiu que as/

os estudantes entrassem em contato com suas identidades. Esse processo contribui significativamente para a elaboração de uma educação como prática de liberdade: a educação como prática de liberdade busca valorizar a expressão das/os alunas/os, incentivar o pensamento independente, transgredir as fronteiras do ensino voltado para uma linha de produção e desestabilizar violências. Ou seja, busca tornar as/os estudantes protagonistas de suas próprias histórias.

Perspectivas finais

O dismantelamento da educação através da falta de políticas públicas, cortes de verbas, discursos que propagam ideias errôneas sobre o papel da/do educadora/or e atraso no pagamento do salário das/os professoras/es, entre outros, são fatores que denunciam um descaso da política atual com a educação brasileira. Soma-se a isso a desvalorização da Arte como disciplina essencial na formação do sujeito e a omissão de certas temáticas na escola, como gênero e sexualidade, e tem-se como resultado um sistema educacional que desconsidera a pluralidade, as identidades e a subjetividade dos sujeitos.

Pensando nisso, foi possível concluir que trabalhar com a autobiografia possibilitou às/aos estudantes abrir espaços para a construção de diálogos sobre gênero, sexualidade e raça na escola, como também para a manifestação de suas subjetividades, caminhando no sentido de uma educação que visa ao engajamento na busca pela livre expressão das/os alunas/os. Aproximar uma metodologia de ensino que se pretende aberta às questões do cotidiano também surge como uma estratégia possível para dar conta desta necessidade de transformar a sala de aula em um espaço de troca de experiências e de experimentação artística. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância de pensar uma experiência artística que não se configure sob o signo da reprodução, mas que, ao contrário, seja passível de inventos.

Deixo registrada também a importância de projetos de extensão como o PIBID na formação docente. O PIBID possibilita uma imersão no cotidiano escolar e oferece suporte teórico, experimental e pedagógico para as/os futuras/os docentes. Foi através

dele que pude entrar em contato com a eu-docente que habita em mim e, principalmente, experimentar a educação na sua mais pura prática. Por esse motivo, agradeço a todas e todos que fizeram parte desta experiência.

Concluo esta escrita buscando refletir sobre como as práticas artísticas podem contribuir na construção de uma educação como prática de liberdade. E, ainda, proponho pensar em quais práticas docentes podem desestabilizar as formas de violências existentes na construção dos sujeitos, tanto no modo como as aulas são conduzidas quanto no conteúdo e na experiência artística que faz parte do conteúdo da disciplina Artes. **US**

notas

1. O curta-metragem conta a história da vida de Leonardo, um adolescente cego que percebe mudanças em seu próprio comportamento com a chegada de um novo aluno, Gabriel, em sua escola. Leo e sua amiga Giovana se aproximam do novo colega, mas Leo mostra indícios de uma paixão por Gabriel. O curta finaliza com uma cena em que Gabriel passa na casa de Leo para buscar a blusa que esqueceu no dia anterior, mas Leo, achando que está falando com Giovana, revela seu amor pelo amigo, que o beija.

2. Disponível em: <https://ambrosia.com.br/filmes/hoje-eu-quero-voltar-sozinho-e-uma-universal-declaracao-de-amor/>. Acesso em: 4 set. 2019.

3. Arquivo pessoal. Não cabe ao escopo do presente trabalho a reverberação de tal questão, uma vez que foi apenas o gatilho inicial para a pesquisa.

4. Rua do Logradouro, 585 - Piedade - CEP 35400-000 - Ouro Preto - MG

5. A sala de aula estava em processo de reforma, por isso não havia carteiras nem mesas na sala, somente um grande armário onde estavam guardados alguns materiais da direção pedagógica. A sala contava então com um espaço vazio e grande, uma lousa e apenas uma mesa. Isso possibilitou a prática das atividades que propusemos.

6. Juliana Conti é professora da rede municipal de Ouro Preto, formada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto. É artista e proponente de atividades artístico-culturais na cidade. No PIBID, Juliana exercia a função de supervisora, uma vez que era professora efetiva da Escola Estadual Izaura Mendes e ministrava as aulas de Artes para as/os estudantes.

7. Graduada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto. Atua no teatro desde 2013, realizando espetáculos infantis e peças adultas. Formada em Teatro pelo Senac São Paulo em 2016. É artista-educadora, performer e fotógrafa. Na universidade, atuou em projetos como Museu Educa, fazendo parte dos bolsistas atuantes no projeto educativo do Museu de Ciência e Técnica da Escola de Minas (MCT-UFOP), no projeto PIBID, em 2018-2019, e no Programa de Residência Pedagógica, em 2020, atuando nas escolas estaduais de Ouro Preto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/776498359304372>.

notas

8. Graduada em licenciatura em Artes Cênicas na Universidade Federal de Ouro Preto. Artista educadora, produtora, performer e pesquisadora em arte-educação, gênero, feminismo e cena artística contemporânea. Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em 2019 e no Núcleo de Investigações Feministas (NINFEIAS) em 2020, onde segue pesquisando feminismo decolonial e interseccional, além de práticas pedagógicas feministas em escolas públicas de Ouro Preto e distritos via projetos NINFEIAS nas escolas: gênero e educação pela igualdade desde 2019. Autora da cartilha Para Todes, publicada mensalmente junto ao Programa de Incentivo à Diversidade e Convivência/PIDIC da UFOP em 2021. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9154366851192336>.

9. Graduanda em Artes Cênicas (licenciatura) pela Universidade Federal de Ouro Preto. Desenvolveu trabalhos na área da educação vinculada ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) entre os anos de 2018-2019 e participou do NINFEIAS (Núcleo de Investigações Feministas) da UFOP durante os anos de 2018-2020. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8778589780453850>.

10. “PATRIARCADO: sistema social onde os homens estão no centro, como chefes de família, na vida social e política, na transmissão de valores patrimoniais pelo lado paterno” (DICIO, 2021).

11. A partir de uma nova noção de sujeito, obra de arte e linguagem discursiva surgem da influência das tecnologias na vida cotidiana que ampliaram “as capacidades comunicativas para além das discursivas, representadas exemplarmente pelo teatro dramático” (ANDRÉ, 2007, p. 56).

12. Trata-se de um programa pensado pelo então presidente da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior) Professor Dr. Jorge Almeida Guimarães e aprovada pelo então Ministro da Educação Professor Dr. Fernando Haddad, no ano de 2012.

13. ROCK, BROWN, 2002.

ANDRADE, Renan de. **“Hoje eu quero voltar sozinho” é uma universal declaração de amor.** Ambrosia Cultural Colaborativa. 2014. Disponível em: <https://ambrosia.com.br/filmes/hoje-eu-quero-voltar-sozinho-e-uma-universal-declaracao-de-amor/>. Acesso em: 4 set. 2019.

ANDRÉ, Carminda Mendes **Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola.** Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 48, p. 125-141, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n48/n48a07.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2020.

_____. **O teatro pós-dramático na escola.** 2007. Dissertação (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-092024/pt-br.php>. Acesso em: 7 jan. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 dez. 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Trad. Renato Aguiar. 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero.** Painel 1 - Cruzamento: raça e gênero, p. 7-16, 2002a. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4587063/mod_resource/content/1/Kimberle-Crenshaw.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

_____. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** Revista Estudos Feministas, Santa Catarina, v. 10, nº 1, 2002b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/8774>. Acesso em: 12 jan. 2020.

EU NÃO QUERO VOLTAR SOZINHO. Direção Daniel Ribeiro. São Paulo: **Lacuna Filmes**, 2011. 1 vídeo (17:01 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbI>. Acesso em: 4 set. 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 16ª ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

OURO PRETO (MG). **Edital Prograd nº 47.** 2020. [Seleção de Bolsistas para o Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à docência]. PROGRAD/UFOF, 4 de setembro de 2020.

ROCK, Edy; BRONW, Mano. **Negro Drama.** In: MC's, Racionais. Nada como um dia após o outro. Gravadora Boogie Naípe. 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u4lcUooNNLY>. Acesso em: 10 out. 2019.

ESPINOZA, B. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1677/2009.

referências

O doce ardor da docência

Miguel Almir

Professor da Universidade Estadual de
Feira de Santana (UEFS)
E-mail: malmir2@gmail.com

Educação é o cultivo da civilidade
no lapidar do sentir e do pensar
no instigar o espírito crítico-criante
no fazer a ecocidadania despontar
cuidar de nossa boniteza e dignidade.

O exercício tão nobre da docência
implica em muita coragem e paixão
no içar os estandartes das utopias
liberdade, equidade e fraternização
no insuflar a busca de sapiência.

Supõe autoeducação permanente
processo vigoroso de pesquisa
atravessar ventanias das travessias
das curvas das sagas, da sagração
com altivez do espírito irreverente.

Com tanto descaso e desrespeito
para com tão magnífica profissão
urge o brio dos combates coletivos
nos levantes-fachos de libertação
nossa defesa ingente de direitos.

Em tempos de tamanha devastação
do homo stupids, do obscurantismo
da pandemonia do fascismo torpe
voragem medonha do autoritarismo
educação é alvo mor de perseguição.

Os rasgos atônitos da pandemia
nos impõem espinhosos desafios
nas vias opacas do ensino remoto
nas malhas das telas, do fugidio,
fardos do trabalho em demasia.

No mundo Paulo Freire é celebração
mas no MECBrasil é excomungado
pelos tribunais toscos da ignorância.
Nas cavernas da rudeza é abominado
o educar como arco da emancipação.

Quem só tem poder do armamento
da tal força bruta e da prepotência
não suporta emblemas da civilidade
da arte, do pensamento, da ciência
da força do espirituoso, do amamento.

A magnitude da arte da docência
traduz doce ardor, saber e sabor
o vigorar das liberdades humanas
da fineza, altruísmo e destemor
da flor da decência, da sapiência.

Urge nossos sonhos descortinar
afinando nosso espírito e coração
nossas auroras educantes vicejar
na ciranda entrelaçante do mutirão
nosso destinar altaneiro constelar.



Marten de Vos
Antuérpia (1532-1603)

La Tierra, séc. XVI
Óleo sobre tela, 186 x 148 cm
Serie Los Cuatro Elementos
Procedência: Coleção Real - Museu do Prado, Madri

Lavando as mãos no oceano

Ouvi dizer que estais arrependido,
Que, diante das trevas, pediu desculpas.
Estou tranquilo, calmo como um vulcão,
Então, respiro fundo, medito e digo: não.

Não quero tuas desculpas
Que sintas o peso da culpa na nuca
Para que andes curvado
Olhando para a rua em que nos massacraram

Quero que se afogue em tuas mentiras
Até soluçar verdades que te encarem
Com a força de um açoite de luz
Até que possas ver o que não via

Quero que toda manhã olhe tuas mãos
Empapadas do sangue dos nossos
E que toda a água dos oceanos seja pouco
Para ver-te esfregando as mãos como um louco

Quero que te cales, que ao tentar falar
As palavras saiam de tuas entranhas
Como cactos, rasgando teu silêncio cúmplice
Como catarros mortos como tua alma

Não quero tuas desculpas, teu arrependimento
Quero mestre Moa vivo abraçando Marielle
Quero que árvores mortas pelo fogo
Chorem lágrimas vivas para o céu

Quero todos os anos que as crianças não viveram
Quero que haitianos mortos saiam de suas tumbas
Para cobrar justiça de certos generais brasileiros
Quero de volta os anos roubados pelo bloqueio

Quero que jovens chilenos voltem para casa
Com cheiro de empanada e sabor a vinho
Abraçam calorosamente seus amores
Que os beijarão com carinho

Se não podeis me dar isso,
Ora... então, que te cales e sofra.
É muito menos do que tu
Sabes que mereces.

Mauro Luis Iasi

SBC, outubro de 2019

Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

E-mail: mauroiasi@gmail.com



*Autor Anónimo
(Cópia de Tiziano, Vecellio di Gregorio)*

*Andrómeda y el dragón, séc. XVI
Óleo sobre tela, 204 x 178 cm
Procedência: Coleção Real - Museu do Prado, Madri*

Vermelho de tintas, sangue e bandeiras

Lembra-se da tinta vermelha jogada sobre o rosto e corpo da prefeita Patrícia Arce?

Não esquece!

Não deixa para trás nenhum detalhe

Vermelho

Os fascistas tentaram nos envergonhar com o nosso vermelho

Vermelho de todo sangue derramado para manter uma corja de parasitas no poder

Dos povos originários em toda América

Dos povos africanos torturados nos navios negreiros

Dos palestinos

Do povo negro nas periferias brasileiras e nos guetos estadunidenses

Dos vietnamitas que derrotaram o “Império”

Dos cubanos atravessando em pequenos barcos o mar

De olhos de manifestantes no Chile, na Colômbia, no Brasil

Das jovens que se suicidam após o estupro

Dos soldados em guerras que não eram dos soldados

Quanto vermelho?

Pela seiva derramada do pau-brasil

Pelo mel de rapadura do engenho

Pelos minerais de Mallku Kota

Pelos vultosos lucros gerados em Brumadinho e Mariana

Pelos bilhões pagos pela dívida pública

Ana Karen

5 de julho de 2021,

em uma manhã chuvosa e nublada

Professora da Universidade Estadual

de Feira de Santana (UEFS)

E-mail: karenuibai18@yahoo.com.br

Vê todo esse vermelho?

Ele é a cor das bandeiras que balançam nas ruas

Vê todo esse vermelho?

É devido a ele que lutamos

Vê todo esse vermelho?

Ele não é natural como o sangue que corre em tuas veias

Vê todo esse vermelho?

Ele é litros, e litros, e litros, mais volumoso que o sangue “azul” dos exploradores

Vê todo esse vermelho?

Ele já foi derramado de quase 4 milhões em uma pandemia

Vê todo esse vermelho?

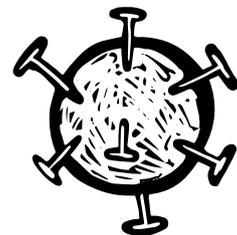
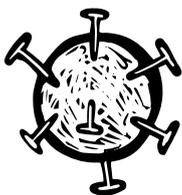
Ele não tem fronteiras para ser explorado

E também não tem para derrotar o inimigo



Francisco de Goya y Lucientes
(Espanha 1746 - França 1828)

Vuelo de brujas, circa 1798
Óleo sobre tela, 30,5 x 43,5 cm
Série: Asuntos de Bruxas para o Duque de Osuna
Procedência: Duque de Osuna, Palacete da Alameda, Madri, 1798
Museu do Prado, Madri



Cordel da Covid-19

Clara Rosa Cruz Gomes

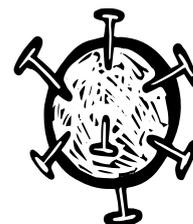
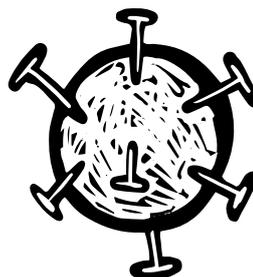
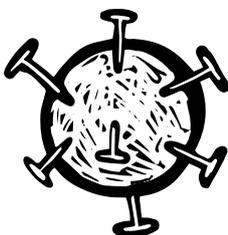
Professora de Artes da Secretaria de Educação do GDF

E-mail: clararosaenatureza@gmail.com

Kita Telles

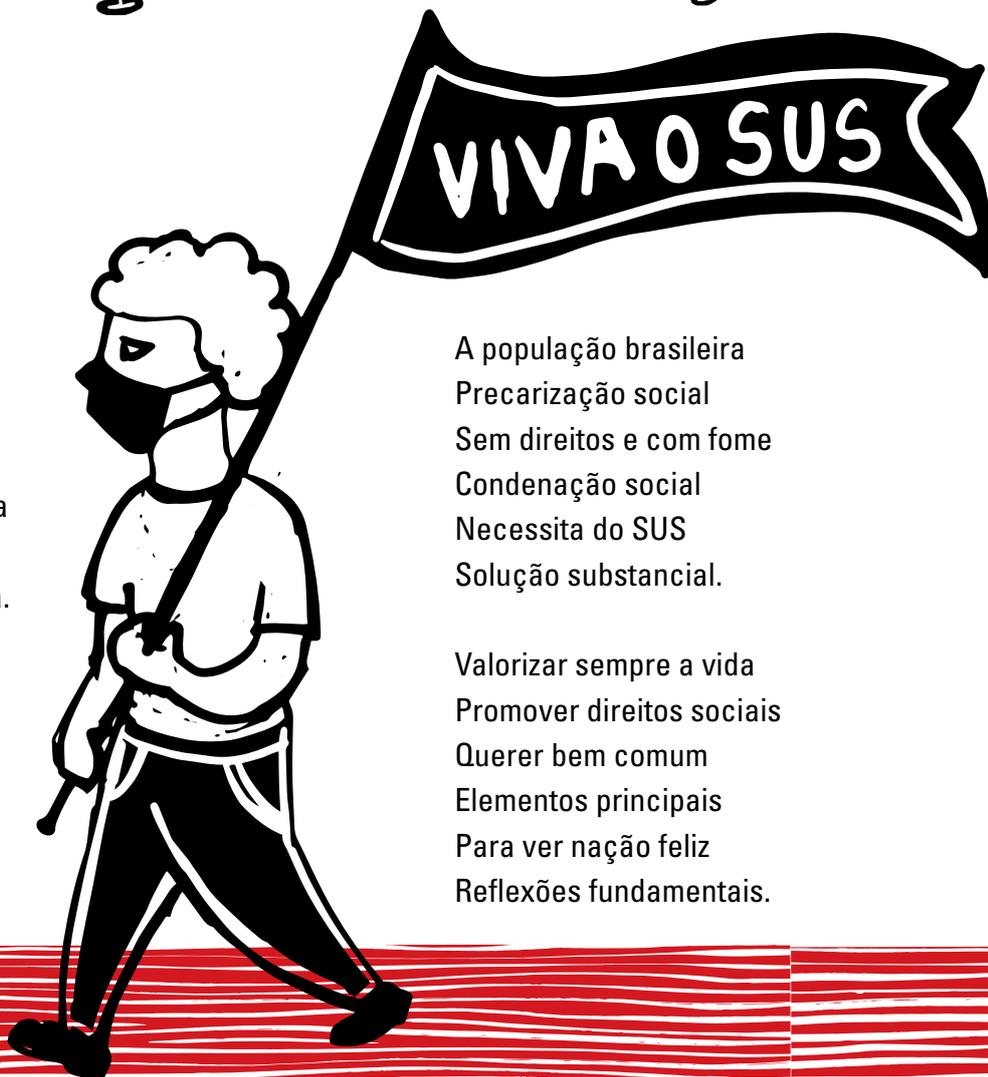
Ilustrações

Este cordel traz reflexão
De uma crise sanitária
Nessa época difícil
Que não é temporária
Precisa pôr um fim
A tanta tristeza diária.



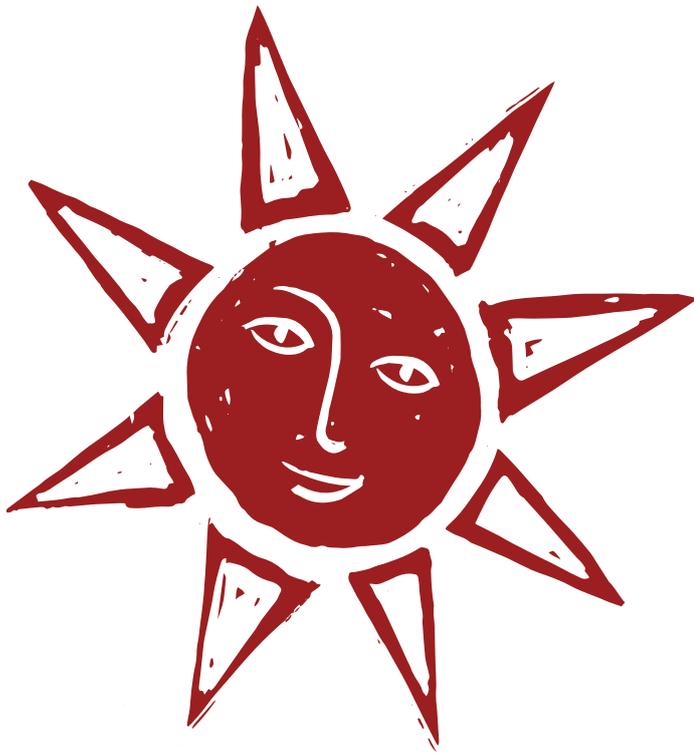
Política genocida
Do governo federal
Negacionista da ciência
E da saúde geral
Contra o SUS levanta
Tragédia nacional.

A interdição do SUS
Aprofundou a pandemia
Política neoliberal
Respirador não é mordomia
Não comprou quase nada
Assim não se faz economia.



A população brasileira
Precarização social
Sem direitos e com fome
Condenação social
Necessita do SUS
Solução substancial.

Valorizar sempre a vida
Promover direitos sociais
Querer bem comum
Elementos principais
Para ver nação feliz
Reflexões fundamentais.

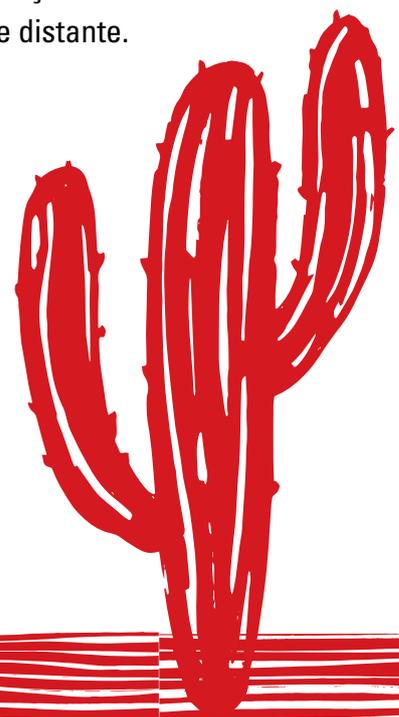
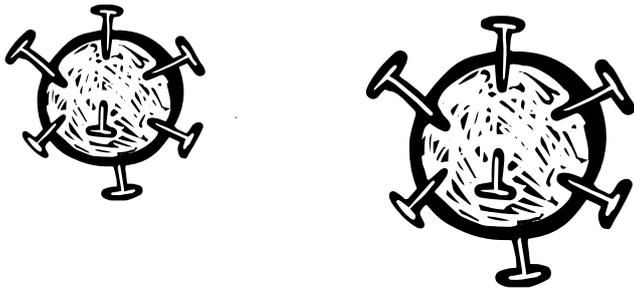


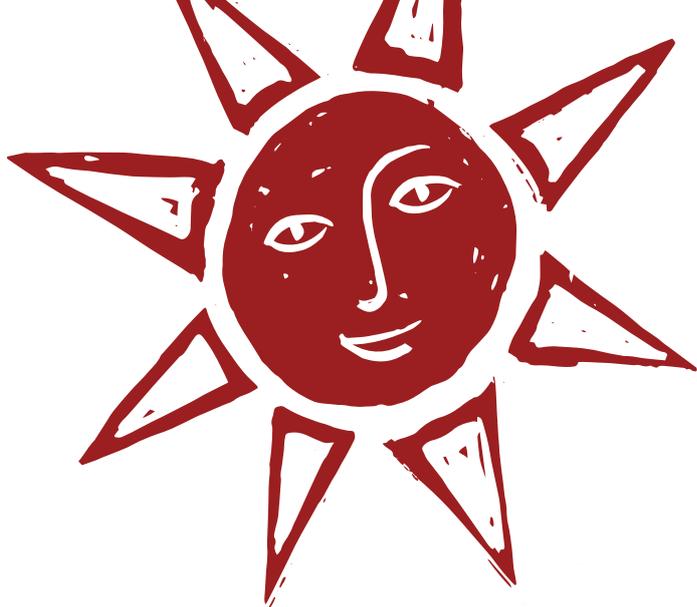
Diferente de tudo isso
Corrupção acontecendo
Privatização, terceirização
Covid-19 se estabelecendo
Exploração e opressão
Classe trabalhadora sofrendo.

SUS melhor do mundo
100% público, gratuito e estatal
Sofre corte drástico
Que pode ser fatal
Para combater pandemia
Culpa do Congresso Nacional.

Retirada de direitos
O povo enfraqueceu
Precarização de trabalho
Assim se sucedeu
Emancipação humana
Ainda não aconteceu.

O que o SUS teve que enfrentar
Para a crise mostrou importante
Políticas de distanciamento social
Também muito relevantes
Importação e produção de vacina
Não são realidade distante.



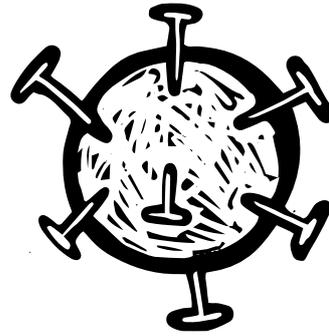
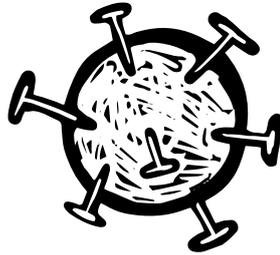


À ciência mostra descaso
Uma política negacionista
Saúde, educação e meio ambiente
Metas negadas em lista
Confunde a população
Política governamental prevista.

Ensino remoto emergencial
Aulas em plataformas digitais
Google e Microsoft dominam
Patentes de direitos intelectuais
Dependência de consumo
Lógica de bens de capitais.

Flexibilização de trabalho
Aumento da individuação
Relações solidárias e coletivas
Tudo isso em redução
Distanciamento sindical
Desmonte de legislação.

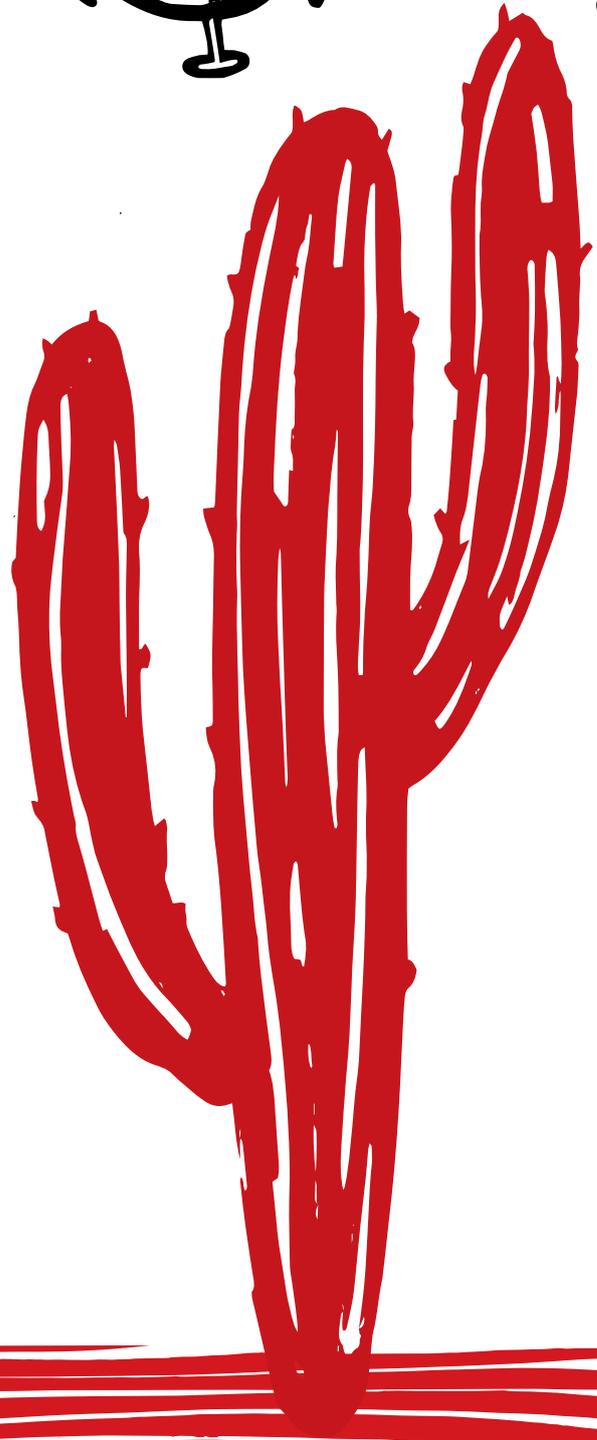
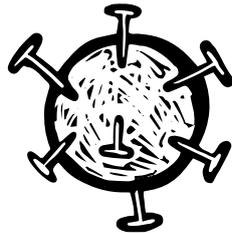
Trabalho se agrava
Docentes, intensificação
Condições inadequadas
Docentes, exploração
Esgotamento de saúde
Docentes, à exaustão.



Ser a favor da vida
Resgatar defesa da ciência
Quem produz riqueza:
Trabalhadores, consciência
Políticas governamentais
Precisam de inteligência.

No centro de agenda política
Para fazer enfrentamento
Luta anticapitalista
Essencial elemento
Nesta crise sanitária
Precisa união, complemento.

Se para Covid prevenir
Agora é nosso dever
Uma boa alimentação obter
Demais a tudo isso unir
Estudo, saneamento existir
Sem esquecer de moradia
A renda e emprego no dia
Uma coisa importante é lazer
De pesquisas sérias querer
E desigualdades diminuir.



Seções Sindicais do ANDES-SN 40 anos de história

Na reportagem fotográfica deste número, você poderá conferir nossa luta por meio dos registros das seguintes Seções Sindicais do ANDES-SN: ADUA (Universidade Federal do Amazonas), ADUFOP (Ouro Preto, MG) e SindoIFSSind.Rio Grande do Sul (*Campus* Porto Alegre, RS).

Esta seção cumpre o papel de publicizar o movimento docente apresentando em cada número da Revista *Universidade e Sociedade*, parte das lutas protagonizadas pelas 124 Seções Sindicais do ANDES-SN.

São as professoras e os professores que fazem a história do ANDES-SN!
Os atos 'Fora Bolsonaro' iniciaram antes da pandemia da Covid-19 e se espalharam pelo país em uníssono.



A ADUA foi criada durante a Ditadura Civil-Militar Brasileira, em 28 de outubro de 1978. A fotografia de 1984 marca o início da luta pela redemocratização da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e pelas eleições diretas para reitor(a).



Ato público da ADUA intitulado "Negocia MEC", realizado durante a Greve Nacional dos(as) Docentes das Instituições Federais de Ensino Públicas. A greve, deflagrada em abril de 2015, exigia melhores condições de trabalho, garantia de autonomia, reestruturação da carreira e reajuste salarial para ativos(as) e aposentados(as).

Ato realizado pela comunidade acadêmica da UFAM no dia 15 de maio 2019 pelo dia de Greve Nacional da Educação. Na ocasião, os(as) manifestantes se concentraram em frente à sede da instituição, em Manaus, e saíram em passeata pela avenida.

Auto dos 30 dias de greve dos docentes da Ufam. A atividade foi realizada no dia 15 de julho de 2015 e contou com uma encenação com caixões que simbolizavam o fim de importantes programas para o ensino público e “zumbis” que representavam os(as) professores(as) da instituição, que, naquele ano, não aderiram ao movimento paredista.



Foto: Daisy Melo/ADUA



Foto: Annyelle Bezerra/ADUA

Foto: Anderson Vasconcelos/ADUA

Assembleia Geral realizada em 29 de maio de 2012. Nesse ano, os(as) docentes da Universidade e os(as) técnicos(as)-administrativos(as) em educação realizaram a mais longa greve da história da UFAM, que durou 120 dias. O movimento foi realizado em protesto ao desmonte do ensino público, à precarização das condições de trabalho e ao corte orçamentário.





Foto: Larissa Lana/ADUFOP

Maniferação do dia 3 de julho de 2021 pelo "Fora Bolsonaro". Ouro Preto, MG.

Maniferação do dia 3 de julho de 2021 pelo "Fora Bolsonaro", com a participação da Professora Joana Amaral, diretora da ADUFOP. Ouro Preto, MG.



Foto: Larissa Lana/ADUFOP



Manifestação do dia 3 de julho de 2021 pelo "Fora Bolsonaro". Ato simbólico com cruzes na Praça Tiradentes. Ouro Preto, MG.

Manifestação do dia 30 de maio de 2019 contra os cortes na educação. Mariana, MG.

Foram inúmeros os atos em defesa da educação pública, pois, mesmo correndo riscos por conta da pandemia, entendeu-se que o presidente do país era mais perigoso que o vírus. Por este motivo, fomos às ruas e reafirmou-se que a EDUCAÇÃO precisa RESISTIR. Slogans como 'Vacina, pão, saúde e educação' e 'Em defesa da vida' foram destaque nesses atos.

II Encontro Nacional do ANDES-SN sobre carreira EBTT, em novembro de 2019. *Campus* Porto Alegre do IFRS.



Fotos: acervo do Sindolf-SSind

Ato em Porto Alegre, em março de 2019. Foto no final do ato de 14 de março, junto ao Largo Zumbi dos Palmares. "Quem matou Marielle?"



Ato em maio de 2019, com o fechamento de um dos acessos do *Campus* Porto Alegre do IFRS por parte das militantes do SindOLF SSind (docentes) e da Assufrgs Sindicato (técnicos(as)-administrativos(as) em educação).



Ato "Fora Bolsonaro e Mourão", em maio de 2021. Largo da Prefeitura, Porto Alegre.





Passeata nas ruas do centro de Porto Alegre, em maio de 2019, com destaque para as faixas confeccionadas por estudantes do IFRS com apoio material do Sindof SSind.

A tônica foi o 'Fora Bolsonaro e Mourão', por entendermos que um governo negacionista, que não tem apreço pelo seu povo, não poderá continuar ceifando vidas com políticas genocidas.

A educação sofreu inúmeros ataques desde os cortes no orçamento ao contingenciamento de recursos. Por isso, dizemos: 'Bolsonaro, tira as mãos da educação!'. **US**

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

Objetivos

- Constituir-se em fórum de debates de questões que dizem respeito à educação superior brasileira, tais como: estrutura da universidade, sistemas de ensino, relação entre universidade e sociedade, política universitária, política educacional, condições de trabalho etc.;
- Oferecer espaço para apresentação de propostas e sua implementação, visando à instituição plena da educação pública e gratuita como direito do cidadão e condição básica para a realização de uma sociedade humana e democrática;
- Divulgar trabalhos, pesquisas e comunicações de caráter acadêmico que abordem ou reflitam questões de educação pública e gratuita de ensino e aprendizagem, 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;

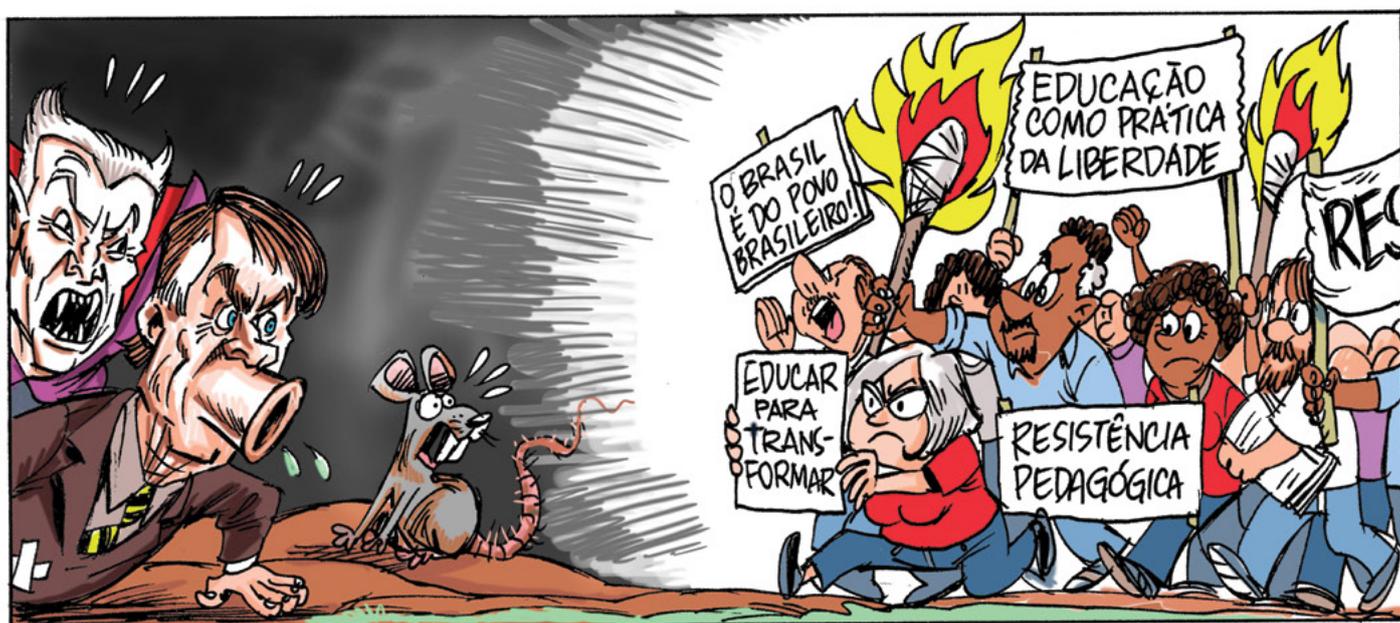
2 - Os conceitos e afirmações contidos no texto, bem como a respectiva revisão vernacular, são de responsabilidade do(a) autor(a);

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: andessp@andes.org.br;

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



EXECUTIVA NACIONAL

PRESIDENTA
Rivânia Lucia Moura de Assis (UERJ)

1º VICE-PRESIDENTE
Milton Pinheiro (UNEB)

2ª VICE-PRESIDENTA
Zuleide Fernandes de Queiroz (URCA)

3º VICE-PRESIDENTE
Luiz Araujo (UNB)

SECRETÁRIA GERAL
Maria Regina de Avila Moreira (UFSC)

1ª SECRETÁRIA
Francieli Rebelatto (UNILA)

2º SECRETÁRIO
Luiz Henrique dos Santos Blume (UESC)

1º TESOUREIRO
Amauri Fragoso de Medeiros (UFCG)

3ª TESOUREIRA
Jennifer Susan Webb Santos (UFPA)

REGIONAL NORTE I

2º VICE-PRESIDENTE
José Sávio da Costa Maia (UFAC)

1ª SECRETÁRIA
Marilsa Miranda de Souza (UNIR)

2ª SECRETÁRIA
Madge Porto Cruz (UFAC)

1º TESOUREIRO
Ana Lucia Silva Gomes (UFAM)

2ª TESOUREIRA
Mariana Cunha Pereira (UFRR)

REGIONAL NORTE II

1ª VICE-PRESIDENTA
Joselene Ferreira Mota (UFPA)

2º VICE-PRESIDENTE
Rigler da Costa Aragão (UNIFESSPA)

1ª SECRETÁRIA
Zaira Vakeska Dantas da Fonseca (UEPA)

2ª SECRETÁRIA
Sueli Pinheiro da Silva (UEPA)

1º TESOUREIRO
Andréa Cristina Cunha Matos (UFPA)

2ª TESOUREIRA
Dulcideia da Conceição (UFRA)

REGIONAL NORDESTE I

1ª VICE-PRESIDENTA
Sambara Paula Francelino Ribeiro (UECE)

2º VICE-PRESIDENTE
Cláudio Anselmo de Souza Mendonça (UFMA)

1º SECRETÁRIO
Gisvaldo Oliveira da Silva (UESPI)

2ª SECRETÁRIA
Olívia Dias de Araujo (UFPI)

1º TESOUREIRO
Luiz Eduardo Neves dos Santos (UFMA)

2º TESOUREIRO
Carlos Diego Rodrigues (UFC)

REGIONAL NORDESTE II

1ª VICE-PRESIDENTA
Cristine Hirsch Monteiro (UFPB)

2º VICE-PRESIDENTE
Alexsandro Donato Carvalho (UERJ)

1º SECRETÁRIO
Nelson Aleixo da Silva Júnior (UEPB)

2ª SECRETÁRIA
Jusciane da Costa e Silva (UFERSA)

1º TESOUREIRO
Marco Antonio Fidalgo Amorim (UFPE)

2º TESOUREIRO
Cauê Guion de Almeida (ADUFERPE)

REGIONAL NORDESTE III

1º VICE-PRESIDENTE
Marcos Antonio Tavares Soares (UESB)

2ª VICE-PRESIDENTA
Sandra Maria Marinho Siqueira (UFBA)

1ª SECRETÁRIA
Zózina Maria Rocha de Almeida (UNEB)

2ª SECRETÁRIA
Reinalda Souza Oliveira (UEFS)

1º TESOUREIRO
Marcos Antônio da Silva Pedroso (UFS)

2º TESOUREIRO
Carlos Vitório de Oliveira (UESC)

REGIONAL PLANALTO

1ª VICE-PRESIDENTA
Neila Nunes de Souza (UFT)

2º VICE-PRESIDENTE
Luis Augusto Vieira (UFG)

1º SECRETÁRIO
Fernando César Paulino Pereira (UFG-Catalão)

2º SECRETÁRIO
Paulo Henrique Costa Mattos (UNIRG)

1ª TESOUREIRA
Gardênia de Souza Furtado Lemos (UFG)

2ª TESOUREIRA
Helga Maria Martins de Paula (UFG-Jataí/UFJ)

REGIONAL PANTANAL

1ª VICE-PRESIDENTA
Raquel de Brito Sousa (UFMT)

2ª VICE-PRESIDENTA
Adma Cristhina Salles de Oliveira (UEMS)

1ª SECRETÁRIA
Haya Del Bel (UFMT)

2º SECRETÁRIO
Cláudio Freire de Souza (UFGD)

1º TESOUREIRO
Breno Ricardo Guimarães Santos (UFMT)

2º TESOUREIRO
Luís Antônio Shigueharu Ohira (UNEMAT)

REGIONAL LESTE

1º VICE-PRESIDENTE
Mario Mariano Ruiz Cardoso (UFVJM)

1º SECRETÁRIO
Gustavo Seferian Scheffer Machado (UFMG)

1º TESOUREIRO
Ricardo Roberto Behr (UFES)

2ª TESOUREIRA
Clarissa Rodrigues (UFOP)

REGIONAL RIO DE JANEIRO

1ª VICE-PRESIDENTA
Elizabeth Carla Vasconcelos Barbosa (UFF)

2ª VICE-PRESIDENTA
Rosineide Cristina de Freitas (UERJ)

2º SECRETÁRIO
Markos Klemz Guerrero (UFRJ)

1ª TESOUREIRA
Sonia Lucio Rodrigues de Lima (UFF)

REGIONAL SÃO PAULO

1º VICE-PRESIDENTE
Osvaldo Luis Angel Coggiola (USP)

2ª VICE-PRESIDENTA
Ana Paula Santiago do Nascimento (UNIFESP)

1ª SECRETÁRIA
Michele Schultz Ramos (USP)

2º SECRETÁRIO
Eduardo Pinto e Silva (UFSCAR)

1º TESOUREIRO
César Augusto Minto (USP)

2ª TESOUREIRA
Débora Burini (UFSCAR)

REGIONAL SUL

1º VICE-PRESIDENTE
Edmilson Aparecido da Silva (UEM)

1º SECRETÁRIO
Fernando Correa Prado (UNILA)

2ª SECRETÁRIA
Sílvia Alapanian (UEL)

1º TESOUREIRO
Altemir José Borges (UTFPR)

2º TESOUREIRO
Gilberto Grassi Calil (UNIOESTE)

REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

1º VICE-PRESIDENTE
Carlos Alberto da Fonseca Pires (SEDUFSM)

2ª VICE-PRESIDENTA
Manuela Finokiet (IFRS)

1º SECRETÁRIO
Cesar André Luiz Beras (UNIPAMPA)

2ª SECRETÁRIA
Sueli Maria Goulart Silva (UFRGS)

1º TESOUREIRO
Cristiano Ruiz Engelke (FURG)

2ª TESOUREIRA
Flávia Carvalho Chagas (UFPEL)

SEDE NACIONAL

Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedro II, 5º andar, Bloco C - Brasília - DF - CEP 70302-914

Tel.: (61) 3962-8400

E-mails: Secretaria - secretaria@andes.org.br / Tesouraria - tesouraria@andes.org.br / Imprensa - imprensa@andes.org.br

ESCRITÓRIOS REGIONAIS

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE I

Av. Djalma Batista, 1719, Prédio Atlantic Tower, Torre Business, Sala 604 - Chapada - Manaus - AM - CEP 69050-010

Tel.: (92) 3237-5189

E-mail: andesnorte1@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE II

Av. Augusto Correia, 1 - Guamá - Campus Universitário da UFPA - Setor de Recreações - Altos

Caixa Postal 8603 - Belém - PA - CEP 66075-110

Tel.: sem telefone no momento

E-mail: andesnorte2@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE I

Rua Tereza Cristina, 2266, Salas 105 e 106 - Benfica - Fortaleza - CE - CEP 60015-038

Tel.: (85) 3283-8751

E-mail: andesnordeste1@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE II

Rua Dr. José Luiz da Silveira Barros, 125, Ap. 02 - Espinheiro - Recife - PE - CEP 52020-160

Tel.: (81) 3037-6637

E-mail: andesnordeste2@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE III

Av. Anita Garibaldi, 1279, Edifício Ernesto Weckerle, Sala 302, 1632 - Federação - Salvador - BA - CEP 40210-750

Tel.: (71) 3264-2955 / (71) 3264-3063

Email: andesnordeste3@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL LESTE

Av. Afonso Pena, 867, Salas 1012 a 1014 - Belo Horizonte - MG - CEP 30130-002

Tel.: (31) 3224-8446

E-mail: andesleste@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PLANALTO

Alameda Botafogo, 136, Quadra A, Lt. 10, Casa 02 - Centro - Goiânia - GO - CEP 74030-020

Tel.: (62) 3213-3880

E-mail: andesplanalto@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PANTANAL

Rua 34 NR Casa 92 - Boa Esperança - Cuiabá - MT - CEP 78068-445

Tel.: (65) 3627-7304 / (65) 3627-6777

Email: andespantanal@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO

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

Tel.: (11) 3061-0940

E-mail: andesssp@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL RIO DE JANEIRO

Av. Rio Branco, 277, Sala 1408 - Centro - Rio de Janeiro - RJ - CEP 20040-904

Tel.: (21) 2510-4242

E-mail: andesrj@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SUL

Rua Emiliano Perneta, 424, Conj. 31 - Edifício Top Center Executive - Centro - Curitiba - PR - CEP 80420-080

Tel.: (41) 3324-6164

E-mail: andesul@andes.org.br

ANDES-SN - SINDIPROL/ADUEL

Praga La Salle, 83 - Jd. Canadá - Londrina - PR - CEP 86020-480

Tel.: (43) 3324-3995 / (43) 99994-3995

E-mail: sindicato@sindiproladuel.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

Av. Protásio Alves, 2657, Sala 303 - Petrópolis - Porto Alegre - RS - CEP 90410-002

Tel.: (51) 3061-5111

E-mail: andesrs@andes.org.br

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria da fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consolida e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por esse saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.”

(FREIRE, Paulo, Pedagogia da Autonomia, 1996)

100 anos de Paulo Freite





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

https://www.andes.org.br/sites/universidade_e_sociedade

www.andes.org.br