

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 75

ANO XXXV • Nº 75 • JANEIRO DE 2025

ISSN 1517 • 1779



A luta por condições de trabalho e carreira docente na defesa do projeto de universidade e de educação para a sociedade brasileira

Se é **ruim** para o
Serviço Público,
É PÉSSIMO
para a **população brasileira**

CONTRA A REFORMA ADMINISTRATIVA

ANDES
SINDICATO NACIONAL

**UNIVERSIDADE
e SOCIEDADE⁷⁵**

ANO XXXV • Nº 75 • JANEIRO DE 2025

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

Brasília

Semestral

A LUTA POR CONDIÇÕES DE TRABALHO E CARREIRA DOCENTE NA DEFESA DO PROJETO DE UNIVERSIDADE E DE EDUCAÇÃO PARA A SOCIEDADE BRASILEIRA

- 08** **Editorial**
- 12** **A Greve das universidades federais:** Uma análise ética e política
Fernando Gaudereto Lamas
- 24** **A Greve docente federal** como luta pela saúde
Pedro Henrique Antunes da Costa

DEBATES

- 40** **Sumidouro e trabalho de escravizados:** Relações Históricas e Contemporâneas
Lohanny Salustiano e Gesiane Rima do Vales
- 52** **Analfabetismo racializado no Brasil:** uma análise sistemática dos processos legislativos da primeira Constituição Brasileira (1824)
Rodrigo Torquato da Silva
- 70** **A implementação da Lei nº 12.990/2014:** uma tipologia dos mecanismos de burla e as faces do racismo institucional
Ana Luisa Araujo de Oliveira, Edmilson Santos dos Santos, Alisson Gomes dos Santos e Luciano Juchem
- 96** **Sindicato de trabalhadores da educação e novos territórios** de luta na defesa coletiva da saúde a partir da pandemia
Alzira Mitz Bernardes Guarany e Katia Reis de Souza

INTERNACIONAL

- 112** **Apresentação da Seção Internacional**
- 114** **A lógica do mercado na educação:** Uma análise crítica
Luis Bonilla-Molina
- 126** **Lógica del Mercado en la Educación:** Un Análisis Crítico
Luis Bonilla-Molina

III CONGRESSO MUNDIAL CONTRA O NEOLIBERALISMO EDUCACIONAL

- 138** **Declaração Final do III Congresso** Mundial contra o Neoliberalismo na Educação
- 140** **Declaración Final del III Congreso** Mundial contra el Neoliberalismo Educativo

REPORTAGEM

- 142** **Greves do Movimento** Docente do Ensino Superior

CONTRIBUIÇÕES PARA PUBLICAÇÃO NA PRÓXIMA EDIÇÃO. Ver página 162

- ▶ 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.

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; Maria Cristina de Moraes; Maria José Feres Ribeiro; Marina Barbosa Pinto; Newton Lima Neto; Paulo Marcos Borges Rizzo; Rivânia Lucia Moura de Assis, Roberto Leher; Sadi Dal Rosso.

Encargatura de Imprensa e Divulgação desta Edição Fernando Lacerda Júnior

Editoria Executiva deste Número

Alexandre Galvão Carvalho, Annie Schmaltz Hsiou, Emerson Duarte Monte, Jennifer Susan Webb e Letícia Carolina Pereira do Nascimento.

Pareceristas Ad Hoc

Antônio de Pádua Bosi, Cláudio Amorim dos Santos, Dennis de Oliveira, Elizabeth Carla Vasconcelos Barbosa, Erasmo Baltazar Valadão, Eunice Léa de Moraes, Flávia Alessandra de Souza, Heleni Duarte Dantas de Ávila, Jonas Rodrigues de Moraes, Muna Muhammad Odeh, Nathália Barros Ramos, Sandra Regina de Oliveira, Wanderson Fábio de Melo, Wanderson Ramonn Pimentel Dantas, William Pessoa da Mota Junior, Erlando Rêses e Luiz Henrique Blume.

Produção Editorial e Revisão Metodológica ANDES - Sindicato Nacional

Coordenação de produção ANDES - Sindicato Nacional

Fotos: Eline Luz/ANDES-SN - Acervo das Seções Sindicais

Editoração e Ilustrações digitais Jimmy Carter F. L.

Revisão ortográfica e gramatical Ayeska Andrade

Tiragem 1.000 exemplares

Impressão 4Cores Gráfica e Editora

Expedição

ANDES - Sindicato Nacional

E-mail: secretaria@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

2025 - Ano XXXV Nº 75

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



LUTAR NÃO É CRIME!



PELO DIREITO DE GREVE
CONTRA A CRIMINALIZAÇÃO DAS LUTAS

ANDES
SINDICATO NACIONAL

Editorial



A Revista Universidade e Sociedade chega a sua 75ª edição elevando a temática das condições de trabalho em articulação com a carreira docente, em direção à defesa de um projeto de educação superior. No ano de 2024, o movimento docente realizou várias greves em nível nacional, tanto no conjunto do setor das federais, em unidade com as demais categorias da educação federal, quanto em algumas universidades estaduais que contemplam os estados da Bahia, Ceará, Goiás, Minas Gerais, Pará e Piauí.

Este cenário é motivo para realizarmos uma grande saudação à categoria docente que permanece, de modo vívido, atenta e combativa frente às políticas de desmonte da educação pública e gratuita. De igual modo, a uma categoria que dialogou democraticamente, desde as assembleias de base, em processo de atualização necessária do seu projeto de carreira docente da única ferramenta legítima que organiza nacionalmente as e os docentes do magistério superior público – o ANDES-SN.

O momento presente nos possibilita recordar a história de fundação deste Sindicato Nacional que nos indica a presença da defesa inquebrantável do princípio de autonomia sindical como base para o permanente processo de mobilização e

ação da categoria docente a partir das suas bandeiras de lutas.

A garantia da autonomia sindical, e, conseqüentemente, da independência político-programática perante governos, partidos políticos e reitorias, é a fórmula para o uso de estratégias de luta autenticamente construídas pela classe trabalhadora. A sua máxima expressão se apresenta nas ações grevistas, em nítida manifestação do sindicalismo de confronto, em oposição ao sindicalismo burocrático e pelego que algumas direções sindicais de fachada alçam a partir de seus fantoches.

Em um cenário internacional de aprofundamento das contradições do modo de produção do capital, com a presença de guerras financiadas pelos países do capitalismo central e do genocídio perpetrado contra o povo palestino pelo estado de Israel, a garantia da existência de uma ferramenta coletiva de organização, mobilização e combatividade permanente é uma necessidade da classe trabalhadora.

Na presente edição da Revista Universidade e Sociedade, o tema central é trabalhado por dois artigos, os quais analisam a greve do setor das federais realizada em 2024, e chegam à importante síntese de que o movimento paredista é legítimo, por defender a recuperação das perdas salariais e a

75

Editorial

melhoria nas condições de trabalho, ensino e pesquisa nas instituições federais de ensino.

Na sequência, os artigos caminham na direção do combate ao racismo, presente em edições especiais e outras edições da nossa revista. Um debate que se potencializou no ANDES-SN, principalmente, a partir da criação do Grupo de Trabalho de Políticas de Classe, questões Étnico-raciais, Gênero e Diversidade Sexual (GTPCEGDS) que tem possibilitado circular esse e demais temas no interior nas instituições de ensino superior por todo o país.

O artigo que fecha a seção de debates expõe a centralidade que os sindicatos possuem na defesa da saúde pública, com foco para o que se viveu no período da pandemia, e as estratégias de comunicação utilizadas nesse período para fazer frente às ações de sabotagem da pandemia realizadas pelo governo genocida que esteve à frente do país no período da COVID-19.

A edição 75 da Revista Universidade e Sociedade inaugura a seção Internacional que se configura como espaço em direção ao fortalecimento dos laços de unidade sindical com professoras e professores de outros países que atuam em organizações de defesa da educação superior. E, nesta edição, temos uma importante análise a respeito da mercadorização da educação realizada pelo Professor Luis Bonilla-Molina, seguida pela Declaração Final do III Congresso Mundial contra o Neoliberalismo na Educação, realizado em novembro de 2024, na cidade do Rio de Janeiro e organizado pelo ANDES-SN em conjunto com *Otras Voces*

en Educación, FASUBRA, SINASEFE, ASDUERJ, SEPE-RJ, ANPG e FENET.

O fechamento da Revista é marcado pelo mosaico de fotos das Seções Sindicais do ANDES-SN que registraram as greves do movimento docente ao longo da sua história e, especialmente, daquelas que ocorreram no ano de 2024, no setor das IEES/IMES/IDES e no setor das IFES.

Com isso, esperamos que possamos manter a categoria docente com esperança nas suas ações, individuais e coletivas, em direção a defesa de um projeto de educação e de sociedade que atenda aos interesses da classe trabalhadora, na garantia dos direitos sociais a todas, todes e todos. Portanto, a ruptura com o modo de produção de capital permanece como uma necessidade para a manutenção da vida no mundo e da humanidade.

Nesta direção, impulsionar este sentimento não pode ser desarticulado da presença das organizações da classe trabalhadora fortalecidas, em plena articulação com os movimentos sociais, em nível nacional e internacional, na defesa da educação pública e gratuita. Portanto, devemos ampliar a união com as demais entidades da educação nacional, da educação básica à educação superior, para fazer frente aos diversos ataques ao direito constitucional à educação pública e gratuita que ainda segue presente.

Com essa exposição, convidamos todas, todes e todos à leitura desta edição 75 da Revista Universidade e Sociedade que se configura como uma ferramenta histórica de formação e informação do movimento docente brasileiro.

75

A Greve das universidades federais: uma análise ética e política

Fernando Gaudereto Lamas

Doutor em História (UFF) Colégio de Aplicação da UFJF
E-mail: fernando.lamas@ufjf.br

Resumo: As críticas sofridas normalmente pelo movimento grevista dos professores federais, inclusive pelos próprios colegas, possuem uma origem social que reflete a penetração de ideais neoliberais na sociedade brasileira. Nesse sentido, a ética de solidariedade que norteava as ações grevistas vê-se ultrapassada por uma ética individualista, voltada para a defesa de interesses próprios, muitas vezes mascarados como interesses coletivos. Tal fato nos impõe uma reflexão a respeito não somente do conceito de greve como também de sua natureza política e social, ressaltando, portanto, sua relevância para a criação de solidariedade entre os membros de uma categoria profissional e reforçando seu caráter ético na luta por melhores condições de trabalho.

Palavras-chave: Greve; Neoliberalismo; Professores

Introdução:

A eclosão de uma série de greves no funcionalismo público federal ao longo do ano de 2024 fez ressurgir um debate a respeito do papel da greve como ação do movimento dos trabalhadores organizados. As reflexões a respeito da atualidade ou não de ações relacionadas à reivindicação por direitos, condições de trabalho e salário são, evidentemente, sempre bem vindas. Contudo, não foi o que ocorreu quando a categoria profissional dos professores federais fez a opção pela deflagração de uma greve. Os argumentos apresentados para se posicionar contrariamente à greve foram de natureza individual e não contribuem em nada para a melhoria das formas de luta dos trabalhadores.

Este artigo, portanto, nasce de um sentimento de angústia frente às declarações contrárias à greve que indicam muito mais uma individualização do entendimento das relações de trabalho do que um avanço na luta contra as variadas formas de opressão que atualmente se presencia no mundo do trabalho. Logo, dentro desse contexto, faz-se necessário, senão urgente, refletir sobre a função da greve para uma categoria profissional que, no passado, nem tão distante assim, ganhou muito com as greves, mas que atualmente parece não reconhecer tais ganhos e, ainda por cima, nega a força e a função do movimento grevista.

A nova razão do mundo? Individualismo e o desafio do movimento grevista:

Em um artigo publicado em 17 de julho de 1989, no jornal Folha de São Paulo, o sociólogo Florestan Fernandes, analisando uma greve de professores estaduais, salientou que

“alunos, pais de alunos, funcionários, pessoas alheias ao ensino endossaram opiniões favoráveis às reivindicações dos professores” levando à compreensão de que a solidariedade da sociedade em relação à greve era alta (Fernandes, 2020, p. 84). No mesmo ano em que se estabeleceu o que ficou conhecido como Consenso de Washington, a percepção de um dos maiores sociólogos brasileiros naquele momento era de que a sociedade era empática à greve dos professores. Atualmente, é muito mais difícil percebermos o apoio da população, seja ela alheia às causas da educação, como disse Fernandes, ou mesmo entre estudantes e pais de estudantes e até mesmo entre professores, conforme destacamos no início deste artigo. O próprio conceito de greve tem passado, nos dias atuais, por severas críticas que vão desde a pouca ou nenhuma função, chegando ao ponto de dizer que “serve apenas para atrapalhar a vida alheia”, como se uma greve fosse pensada nestes termos. Em outras palavras, a solidariedade destacada por Florestan Fernandes no trecho acima, hoje parece-nos impensável.

A ideia de que o neoliberalismo se tornou uma nova razão de mundo foi defendida pelos sociólogos franceses Pierre Dardot e Christian Laval. Em sua obra eles defendem que o neoliberalismo deixou de ser meramente uma corrente teórica de economia e tornou-se uma razão de mundo, ou seja, penetrou nos meandros da sociedade e trouxe à tona um novo entendimento acerca das relações sociais, marcado profundamente, diga-se de passagem, pelo individualismo exacerbado. Mais do que isso, Dardot e Laval (2016, p. 17) defendem que o “neoliberalismo pode ser definido como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. Em outros termos, uma lógica de mercado penetrou

nas relações sociais, mesmo naquelas que mantinham pouca relação com o mercado, implodindo-as e colocando em seu lugar uma nova perspectiva.

No atual contexto de penetração do ideário neoliberal na sociedade, a ação grevista passou a ser entendida dentro de uma lógica de mercado, ou seja, a greve atrapalha o bom andamento do mercado, compreendido nesses termos a partir da perspectiva neoliberal, na qual mercado e sociedade são sinônimos (Mises, 1987, p. 123). Essa visão anômica da greve encontra respaldo jurídico e político nas reformas perpetradas recentemente no Brasil, particularmente a partir de 2016, que visavam diminuir os direitos trabalhistas e sociais duramente conquistados pela Constituição Federal de 1988 e ainda nem totalmente garantidos. Contudo, o contexto em que tais reformas ocorreram, sinaliza uma naturalização da exploração (financeira e do trabalho), pois, no entendimento desse novo sujeito neoliberal, tais questões nada mais são do que parte da vida competitiva. Logo, esse sujeito neoliberal é um sujeito ativo, comprometido com a ética do trabalho atual, ou seja, ele se encontra totalmente envolvido. Nas palavras de Dardot e Laval (2016, p. 327), “a vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o “colaborador” da empresa, enfim, o desejo com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder”.

Nesse sentido, trata-se de uma ética do trabalho capitalista revigorada, na qual as agruras e dificuldades impostas pelo sistema não são escamoteadas, mas ao contrário são vangloriadas como parte da competição da qual somente os melhores se sobressaem. Não se pode confundir essa ética do trabalho neoliberal com aquela analisada por Max Weber, pois enquanto nesta a ética do trabalho vem associada com o comportamento ascéti-

co, na atual, ao contrário, a ética do trabalho vem acompanhada por um consumo compulsório, sustentado não pelo salário, mas pelo endividamento pessoal. O comportamento ascético destacado por Weber (1974) em sua obra, associa três elementos essenciais ao capitalismo, a saber: trabalho, tempo e moral. O trabalho rotineiro e constante, o tempo, necessário, tanto para dormir, quanto para viver e trabalhar e que não pode ser gasto à toa, e a moral, que fundamenta o comportamento no mundo do trabalho e fora dele (Weber, 1974, p. 209-210).

Na perspectiva apresentada por Weber (1974), o controle do tempo era essencial e tal não poderia ter sido feito sem os aperfeiçoamentos técnicos do relógio. Segundo Thompson (1998, p. 280), “a atenção ao tempo de trabalho depende em grande parte da necessidade de sincronização do trabalho” e na indústria moderna, surgida com o Capitalismo, a contagem desse tempo pelo relógio era essencial para a produção e, consequentemente, para o controle do trabalhador. Se a religião, como mostrou Weber (1974), servia como controle ideológico, o relógio, como demonstrou Thompson (1998, p. 279), atuava no controle cotidiano do trabalho, assim como promessa de uma vida melhor, na medida em que sempre que um trabalhador melhorava de vida, adquiria um relógio.

As análises de Weber e Thompson nos indicam que o controle da vida do trabalhador extrapola o mundo do trabalho, adentrando a vida doméstica, na medida em que esta precisava ser regulada pelo bem da vida laboral. Contudo, quando nos referimos aos trabalhadores e às suas reivindicações coletivas, a disciplinarização imposta pelos industriais acabou por forjar um trabalhador capaz de se organizar em oposição à exploração então vivida (Hobsbawm, 1988, p. 236-237). Em outros termos, a lógica de exploração do



trabalhador pelo capitalista no passado, parecia dar razão à Marx, isso significa que o germe da destruição do capitalismo estava nele mesmo e não fora, uma vez que ele colocava o trabalhador (agora disciplinado) na condição de autor da própria libertação. Daí, a famosa frase de Marx que afirma encontrar o germe da destruição do Capitalismo dentro do próprio sistema.

O que analisamos acima pode ser, resumidamente falando, compreendido como o desenvolvimento de formas coletivas de trabalho e de controle do mesmo, dado que os trabalhadores necessitavam estar todos concentrados em um único lugar e, portanto, precisavam de uma forma de controle coletiva. Daí a análise de Hobsbawm (1988) que frisava que a disciplina de controle criava um trabalhador disciplinado o suficiente para

se contrapor a tal controle e ao sistema que o criou. Contudo, a ética de trabalho do neoliberalismo não pressupõe o trabalho organizado coletivamente, mas individualmente, o que não somente corrói a lógica anterior, como também traz à tona uma nova lógica, mais individualista e propensa a se colocar como subalterna ao mercado, agora entendido como mediador da ética do trabalho.

Além do mercado como mediador, o contexto proporcionado pelo neoliberalismo traz outras novidades para o trabalhador, uma vez que essa nova ética do trabalho vem dentro de um cenário que além da, já esperada, desregulamentação da legislação trabalhista, apresenta também a desregulamentação do sistema financeiro. O que proporcionou uma mudança nas economias centrais, ainda na década de 1980, chegando tardiamente

para nós, que é o endividamento individual. Em outros termos, o que a desregulamentação do sistema financeiro propiciou foi uma individualização de uma prática que já era corriqueira na relação entre bancos e países e que marcou indelevelmente os chamados países do Terceiro Mundo durante a década de 1980, a saber: o endividamento. Como frisou Mauricio Lazzarato, categorias como o trabalho, o social e o político são atualmente atravessados pela dívida e, em grande medida, redefinidos por ela (Lazzarato, 2013, p. 13). Este novo trabalhador regido pela ética do trabalho neoliberal, portanto, é um sujeito endividado e mergulha no trabalho buscando sair do seu endividamento, acreditando que se realmente incorporar a lógica competitiva do mercado, sairá vitorioso e deixará a dívida para os outros, ou seja, para os perdedores.

Mesmo o aspecto religioso que sempre andou *pari passu* com a ética do trabalho capitalista, como mostraram Weber e Thompson, adaptou-se à mudança para acompanhar esta nova ética típica do neoliberalismo, como fica claro quando analisamos a Teologia da Prosperidade. Tal é a percepção de Doney Corteletti Stinguel (2020, p. 76-77) ao afirmar que “para os teólogos da prosperidade, a pobreza não é decorrente de causas socioeconômicas, mas na verdade é oriunda da falta de fé” e, o mesmo autor, baseando-se em uma frase do bispo Edir Macedo, destacou que, para essa nova corrente teológica, a vida do fiel não depende da economia, do governo, do patrão, de nada, apenas de sua fé, entendida como uma atitude prática. O que o discurso da Teologia da Prosperidade mostra é que a lógica individualista penetrou o âmbito religioso adaptando-o à realidade socioeconômica atual.

O que fica claro para análises acima apresentadas, é que na ordem socioeconômica neoliberal o individualismo se acirra e

o sujeito se submete à lógica do mercado em todos os aspectos, mesmo no religioso, tornando qualquer perspectiva coletivista, se não totalmente inviável, ao menos bastante difícil de ser compreendida, quanto mais de se realizar. Em outros termos, se é pelo prisma de uma nova ética (a do trabalho) que devemos compreender os limites da atual sociedade, é também a partir da ética (da greve) que devemos compreender o movimento máximo de crítica ao trabalho e às condições que ele se nos apresenta na sociedade capitalista.

A greve sob o prisma da ética:

Em um cenário tão marcadamente individualista como o atual, como um movimento tipicamente coletivo como uma greve pode sobreviver? Qual a lógica em se fazer greve nos dias atuais? Estas perguntas têm aparecido repetidamente na boca de pessoas que deveriam, em tese pelo menos, compreender o valor e o significado de uma greve. Se não percebem, é porque, como mostramos acima, os valores éticos da atualidade não correspondem aos valores éticos defendidos pelo movimento grevista. A percepção de que há uma ética no movimento grevista é tributária da percepção de que existe uma ética nos movimentos sociais em geral e, em particular, no movimento sindical. Contudo, o desenvolvimento dessa ética não é natural e nem mesmo inerente aos movimentos sociais, sejam eles quais forem, e isso fica claro quando Agnes Heller (2016, p. 162) destaca que “para que em um movimento se forme uma ética, é necessário que nele exista uma consciência de si, uma autoconsciência, uma autocrítica”.

Essa consciência a qual se refere Heller não é natural aos movimentos sociais em si, mas se desenvolve à medida que os membros

de tal movimento social (para nosso caso, o movimento sindical em geral e, em particular, a ação grevista) se deslocam em oposição às variadas formas de opressão sofridas pela categoria em questão. É justamente neste movimento de oposição que nasce e se desenvolve a consciência, a autoconsciência e a autocrítica referidas acima por Heller, pois é neste momento que os indivíduos participantes da luta se percebem como mais do que meros indivíduos, mas como representantes de uma luta maior, uma luta de uma categoria, ou seja, de uma luta social.

Tal percepção acarreta, invariavelmente, um choque, visto que se percebe as diferenças de valores entre o que o movimento almeja e o que a sociedade, ou parcela dela, defende. Como a proposta do artigo é abordar o movimento grevista, logo, cabe a pergunta, uma greve é ética? Evidentemente a resposta não é simples, especialmente porque se trata de um movimento social de reivindicação e de contestação. Contestar alguma coisa e reivindicar algo pode soar fácil, mas nenhuma greve é desejada, pois nenhuma greve é fácil. Toda e qualquer greve surge de um contexto social, político e econômico peculiar e o momento atualmente vivenciado traz à tona uma luta não somente por melhores salários ou melhores condições de trabalho, mas também uma luta que se contrapõe a uma ética do trabalho neoliberal que não somente ignora as reais condições de vida e de trabalho, mas que impõe um regime de endividamento e mediação via mercado que sufoca as possibilidades alternativas. Só é possível se contrapor a uma ética do trabalho com outra e, nesse sentido, o movimento grevista coloca na mesa outra ética de trabalho.

A ética que a greve coloca na mesa é de cunho coletivo e é perceptível na forma de organização da mesma, caracterizada pelos Comandos Locais e Nacional de Greves. Tal

forma de organização pressupõe uma forma coletiva de trabalho da organização da greve, mas indica também uma forma de criticar a atual organização das Instituições de Ensino Superior e dos IFEs e Colégios de Aplicação, na medida em que estes terminam, muitas vezes, por seguir o modelo do Ensino Superior, de organização departamental, ou seja, formas apartadas de organização que, na maioria das vezes, não somente dificulta, como até mesmo impede o debate entre diferentes segmentos das Instituições.

Dentro dessa perspectiva, a greve, além de um movimento social ético, é também um movimento social educativo, na medida em que educa pela luta. Nessa perspectiva, as palavras de Fernando José Martins (2013, p. 132) são elucidativas:

Vale ressaltar o caráter educativo de um movimento como a greve, os processos de formação, debates, deliberações que são presentes entre os sujeitos que participam. E, o que é mais importante, a relação que se deve buscar com a sociedade como um todo. Fazer greve é dolorido para os sujeitos que participam e, por isso, as estratégias de ação devem amenizar esse sofrimento. Ao socializar os motivos e objetivos da greve é necessário também socializar a função social da instituição na qual estamos inseridos. É importante aproximar a Universidade da sociedade local e contar com a adesão dela nesse processo de luta, partilhar, não só as pretensões que a mídia veicula: salários! Mostrar que a greve, além do plano de cargos, carreira e salário, quer ajudar no processo de demo-

cratização da universidade e, conseqüentemente, tornar essa universidade, instituto, faculdade, cada vez mais importante para a sociedade.

A análise de Martins (2013) é fundamental para a compreensão de qualquer greve, à medida que é justamente nesse momento que a solidariedade de uma categoria se manifesta de forma mais clara e evidente. Assim como é também neste momento que se apresentam de maneira mais evidente aqueles que, apesar de se situarem na mesma categoria, se mostram mais próximos do discurso patronal, seja ele privado ou estatal. A mesma análise nos remete às questões típicas de uma ética, ou seja, típicas de valores que extrapolam a questão salarial, uma vez que as greves das federais invariavelmente trouxeram à tona outras questões que não es-

tavam relacionadas a salários e que possuíam íntima relação com a qualidade da produção acadêmica e do ensino por elas proporcionados.

As conquistas obtidas nas greves ocorridas ao longo da década de 1980, acentuam aquele que talvez seja o traço mais marcante das greves: uma ação coletiva instrumental de caráter conflitual (Cattani, 1997, p. 120), mas que como destacou acima Martins (2013), possuem também uma proposta de construção de algo. Ambas as questões são importantes e precisam ser tratadas com seriedade se quisermos realmente analisar o papel das greves para o movimento docente federal. A relevância em se tratar de maneira um pouco mais detida sobre estes dois aspectos do movimento grevista se dá pelo fato de que atualmente as críticas mais frequentes a tal movimento passam por uma perspectiva individualista, que compreende a greve como

uma opção individual e não como uma opção coletiva, de uma categoria profissional específica.

No caso dos professores, a questão ganha novas dimensões já que sofre algumas pressões a mais, pois a visão da sociedade brasileira a respeito dessa categoria profissional é, no mínimo, dúbia. Se, por um lado, muitos enxergam a escola e a figura do professor como importantes, por outro lado, muitos também veem a categoria como “preguiçosa”, pois, em tese, possui um ritmo de trabalho “distinto” das demais categorias profissionais. Tal “distinção” caracteriza-se mais por uma invisibilização do trabalho docente do que por uma real diferença, na medida em que a atividade docente implica em uma dose considerável de trabalho “levado para casa”.

Em se tratando dos professores federais, os preconceitos aumentam exponencialmente e de maneira diametralmente oposta à percepção de importância da categoria. Percebida como uma espécie de elite da carreira docente, os professores federais, quando entram em greve, tendem a despertar uma fúria maior de vários segmentos da sociedade, justamente em virtude de seus salários serem significativamente maiores do que os salários de outras carreiras docentes, como a municipal, a estadual e, em muitos casos, da particular. Tais críticas caem por terra quando se compara as exigências para entrar na carreira federal de ensino e as exigências para se entrar em muitas outras carreiras federais e os salários de ambas. Tal questão apenas traz à tona o preconceito com a carreira docente, cada vez mais desvalorizada pela lógica neoliberal e pelo “faça você mesmo” impulsionado por youtubers.

Nesse contexto, a individualização da busca pelo conhecimento via internet torna-se mais uma etapa da desvalorização e

da precarização do trabalho docente (neste caso, para além das federais). Evidentemente, tal questão envolve uma variedade de fatores que passam pelas condições de trabalho, jornadas prolongadas, desqualificação profissional “e de outras condições em que lhe são dadas” (Vieira, 2012, p. 90) e que, em função dos limites deste artigo não podem entrar em debate aqui. De qualquer forma, levando em consideração as questões acima apresentadas, é preciso reafirmar o direito de greve dos professores federais, muitas vezes em seus elementos mais básicos.

Em primeiro lugar, o aspecto coletivo da greve precisa ser novamente reafirmado. Apesar de soar óbvio, muitos dos atuais questionamentos à greve originam-se numa perspectiva individualista, como se uma greve pudesse ser encarada como uma ação individual ou mesmo como um conjunto de ações individuais. Evidentemente, a greve necessita, enquanto ação coletiva, de uma aprovação coletiva da categoria que deflagra a greve. Contudo, como várias modalidades de greve demonstram ao longo da história, essa aprovação não necessita de uma unanimidade, mas de uma maioria simples. Certamente nem todos os professores federais paralisaram suas atividades nestas greves, assim como muitos continuam a sabotar os movimentos grevistas furando as greves. É preciso ter claro que, independentemente de existirem professores que furam greve, o movimento continua a ser coletivo, uma vez que luta por uma coletividade, que inclui aqueles que não aderem à greve, desrespeitando as decisões tomadas em assembleias legítimas. Assim, os ganhos obtidos nessa forma de luta não se direcionam para A ou B, mas para toda a categoria, indicando, com nitidez, que a luta é coletiva.

Em segundo lugar, o caráter conflitual do movimento grevista não pode ser confun-



dido com os argumentos que, ao longo dos dois últimos séculos, tentaram criminalizar tal ação. O conflito é inerente às relações trabalhistas, na medida em que toda relação entre capital e trabalho é conflituosa, mesmo aquela que aparentemente se mostra pacífica, uma vez que os interesses de ambas as partes são diametralmente opostos e irreconciliáveis. Dentro dessa perspectiva, todo movimento grevista sempre será um instrumento de luta contra determinadas formas de opressão, sejam elas a dimensão salarial ou de condições de trabalho. O caráter conflitual da greve fica explícito na seguinte definição de greve:

Meio usado pelos assalariados para protestar contra a exploração econômica, maus tratos, falta de higiene e segurança nos locais de trabalho, contra as multas impostas pelos industriais e abusos de autoridade; para conquistar melhorias salariais, seguros contra acidentes, descanso semanal remunerado, redução da jornada de trabalho (Rodrigues, 1999 p. 162).

A definição oferecida pelo historiador anarquista Edgar Rodrigues (1999), em sua generalidade, acaba por reafirmar a lógica conflituosa que cerca e que é inerente ao movimento grevista, assim como a complexidade de tal conflito que pode incluir questões de ordem salarial, como também de oposição à abusos de autoridade, entre outras. Mesmo quando se trata de uma greve de professores federais, isto é, de funcionários do poder público, a lógica do conflito permanece presente, apesar de implícita. O Estado, em uma sociedade Capitalista, não é um órgão neutro que atua igualmente a favor de todos, mas possui um caráter que revela as influências da classe dominante e, nesse sentido, ele ten-

de a se mostrar contrário a toda e qualquer forma de contestação.

Em outros termos, o conflito, seja ele de qual natureza for, permeia a essência do movimento grevista, independentemente de qual categoria esteja em greve. Tal aspecto reafirma a lógica conflituosa da organização de qualquer sociedade e, particularmente, das sociedades capitalistas na qual a oposição de interesses entre Capital e Trabalho acentua as contradições já existentes em todas as relações trabalhistas anteriores. Como destacou Álvaro Vieira Pinto, “a classe dirigente tem espontânea reação repressiva ao movimento grevista. Antes de examinar a justiça das reivindicações, sua primeira reação, é recorrer ao esmagamento pela violência [...]” (Pinto, 1962, p. 72). A violência adotada na repressão às greves dos professores federais na década de 1980 referendam as análises de Rodrigues e de Pinto, ou seja, a greve é sim parte de um instrumento de luta contra formas arbitrárias de governo e as primeiras ações destes, especialmente quando em fases autoritárias, mas não somente, é recorrer à violência para reprimir e colocar termo à greve.

No contexto neoliberal, a violência não se restringe à física praticada pela repressão policial, como presenciamos recentemente na Argentina, mas também à violência da ameaça da demissão e da restrição de direitos e, principalmente, à violência do endividamento. Esta última se torna mais eficaz na medida em que possibilita uma culpabilização do próprio trabalhador, que passa a ser visto e se vê como incompetente em administrar a própria vida. A violência repressiva somente ocorre depois que este sentimento de culpa se extrapola mediante a grave situação de vida e produz algum tipo de revolta. Em outros termos, enquanto o trabalhador, mediado pelo mercado e submetido a todo tipo de vexações aceita que a culpa de tudo é

dele e continua lutando para se adaptar, o sistema funciona bem; porém, se ele ganha uma consciência coletiva, por menor que seja, ele se encontra com a repressão violenta.

Quando estes trabalhadores que em muitos sentidos se compreendem como “empreendedores”, “autônomos”, “independentes”, mesmo pertencendo a uma universidade pública, se encontram diante de situações como cortes de verbas ou de outras situações em que o seu trabalho se mostra fruto de uma coletividade e não de uma ação individual, nasce uma percepção coletiva acerca do trabalho. Esta consciência coletiva é justamente aprofundada no momento da greve e é justamente isso que torna a greve um movimento social ético, uma vez que ela é capaz de criar uma ética própria, coletiva, que se contrapõe à ética tipicamente neoliberal, ou seja, à ética individualista.

Considerações finais:

Uma greve é ética? Tentamos mostrar neste artigo que a resposta é sim, na medida em que ela se contrapõe a uma outra ética, mais arbitrária, apesar de mais aceita: a ética do trabalho neoliberal. Mas, o que torna uma greve ética? Especificamente, o que faz isso é o fato de uma greve trazer à tona justamente as questões que impedem um trabalhador de executar suas funções de forma satisfatória. Ao mostrar tais impedimentos, uma greve, obrigatoriamente propõe uma forma alternativa de execução do trabalho. No caso de professores federais, a greve sinaliza transtornos no cotidiano de professores que podem ir desde questões salariais (como defasagem) e questões de funcionamento das IFES, como insumos básicos para laboratórios, bibliotecas, arquivos, entre outros, além de, por meio

das demandas apresentadas, indicar as formas desejadas pela categoria.

O embate entre as propostas apresentadas pelos grevistas e aquela defendida pelos governos invariavelmente, nos últimos anos, tem trazido à tona de um lado, uma proposta mais coletiva e social, que apresenta forma de produção intelectual que não agride a profissão; e de outro, uma mais afinada com a visão neoliberal, que estabelece uma suposta “escolha” entre pesquisa, ensino, extensão e gestão. Evidentemente, dentro do atual sistema, a supracitada escolha vai, invariavelmente, sobrecarregar uma parcela dos docentes e prejudicar os estudantes e o conjunto da sociedade, já em que todas as funções acima listadas acima são exercidas pelas mesmas pessoas, ou seja, pelo mesmo professor que assume uma coordenação, precisa lecionar, pesquisar e/ou fazer extensão.

E qual a relação disso tudo com a ética? Uma ética, especialmente profissional, está sempre ligada a um comportamento profissional e este, por sua vez, este encontra-se submetido a determinadas condições de trabalho, sejam elas salariais ou de estrutura. Além disso, as questões suscitadas pela ética do trabalho neoliberal implicam não somente no ambiente de trabalho das instituições federais, mas essencialmente na forma em que o trabalho dos docentes federais pode (ou poderia) impactar socialmente.

Dentro desta perspectiva, toda greve é ética, pois toda greve traz à tona uma realidade laboral precária que necessita ser explicitada para que seja realmente solucionada. Mesmo diante dos avanços conquistados nos últimos anos, esta não será a última greve das federais, uma vez que as condições ideais para o desenvolvimento da pesquisa do ensino, da extensão e da gestão ainda se encontram longe de serem atingidas em sua plenitude. Essa dificuldade não é fruto somente dos governos, mas de uma lógica maior que precisa ser combatida, a saber: o neoliberalismo. **US**

Notas

1. Este é um debate caro ao pensamento marxista e extremamente complexo para entrar nos limites deste artigo. Para uma apresentação sucinta, porém rigorosa da questão, cf. Miliband (2001, p.133-136).
2. A repressão e perseguição a estudantes e professores foi uma tônica ao longo da Ditadura Civil-Militar-Empresarial brasileira. A este respeito cf. Comissão da Verdade em Minas Gerais - Relatório final – 2017. Disponível em: comissao-da-verdade.mg.gov.br.
3. Cem dias do governo Milei: Repressão a protestos marca data na Argentina (globo.com). Acesso em: 07 jul. 2024 às 21:30.

Referências

- BARROS, Celso Rocha de. **PT, uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BORGES NETO, João Machado. Governo Lula: uma opção neoliberal. In: PAULA, João Antônio de. (org.) **Adeus ao desenvolvimento: a opção do governo Lula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRUM, Argemiro. **Desenvolvimento econômico brasileiro**. 23ªed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- COMISSÃO DA VERDADE EM MINAS GERAIS - Relatório final – 2017. Disponível em: comissao-da-verdade.mg.gov.br. Acesso em: 18 jun. 2024, às 21:30.
- FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11ª ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz & Terra, 2016.
- HOBBSAWM, Eric. **A era do capital (1848-1875)**. 4ª ed. Tradução: Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1988.
- LAZZARATO, Mauricio. **La fabrica del hombre endeudado: ensayo sobre la condición neoliberal**. Traducción: Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu, 2013.
- MARTINS, Fernando José. Greve: movimento social, processo educativo e luta. In: **Revista Espaço Acadêmico**. Nº147, Ano XIII, agosto de 2013.
- MILIBAND, Ralph. Estado. In: BOTTOMORE, Tom (org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- MISES, Ludwig von. **O mercado**. Tradução: Donald Stuart Jr. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.
- NETTO, José Paulo. **Pequena história da ditadura Brasileira (1964-1985)**. São Paulo:

Referências

- Cortez, 2014.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Por que os ricos não fazem greve?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.
- PINTO, João Alberto da Costa. Os significados históricos da greve dos professores nas Universidades Federais em 2012. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 58-68, dez. 2012.
- RODRIGUES, Edgar. **Pequeno dicionário de idéias libertárias**. 3ª ed. Rio de Janeiro: CC&P, 1999.
- SANTANA, Marco Aurélio. Trabalhadores em movimento: o sindicalismo brasileiro nos anos 1980 e 1990. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves & FERREIRA, Jorge (orgs.). **O Brasil republicano vol 4: o tempo da ditadura (regime militar e movimentos sociais em fins do século XX)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- STINGUEL, Doney Corteletti. **Teologia da Prosperidade: contribuição à crítica da religião neoliberal**. (Dissertação de Mestrado). Vitória: UFES, 2020.
- THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. Tradução: Rosaura Eicheemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- VIEIRA, Adriana Silva. Existe um processo de proletarização docente? In: NAJJAR, Jorge (org.) **Políticas públicas em educação (e outras nem tanto): cidadania, trabalho docente e identidade**. Niterói: Intertexto, 2012.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo (Os pensadores)**. Tradução M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tamás Szmrecsányi. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

A greve docente federal como luta pela saúde

Pedro Henrique Antunes da Costa

Doutor em Psicologia. Docente na Universidade de Brasília
E-mail: phantunes.costa@gmail.com

Resumo: Analisamos a greve docente das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) de 2024, argumentando que ela também foi uma luta pela saúde docente, discente e da comunidade universitária em geral, visto que a saúde remete às condições de vida e a como nós nós produzimos. A greve, que teve início em abril de 2024 e durou 74 dias, para além de conquistas materiais e políticas, pode ser vista como um processo formativo e pedagógico, que também promoveu uma saúde mais humanizada, por meio da solidariedade, do fortalecimento dos laços sociais, do cuidado e da luta coletiva. A greve, portanto, não se limitou à reivindicação por melhores condições de trabalho, mas constituiu um ato de resistência contra a precarização e o adoecimento, sendo uma afirmação da função social que as IFES podem ter e um processo de fortalecimento de uma saúde mais humanizada.

Palavras-chave: Greve; Saúde; Condições de trabalho; Instituições Federais de Ensino Superior; Lutas.



Introdução

No artigo, argumentamos como a luta por melhores condições de trabalho e carreira docente nas Instituições de Ensino Superior (IES) é também uma luta por saúde; por uma saúde mais humanizada. Para isso, nos debruçamos sobre a greve docente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) de 2024, tomando-a como caso concreto e analisando suas reivindicações e conquistas, bem como a própria greve como instrumento de luta e o seu desenvolvimento.

O texto está dividido em cinco partes. Primeiramente, fazemos apontamentos sobre as condições de trabalho e de saúde docen-

te nas IES brasileiras. Aproveitamos também para conceituar saúde como síntese contraditória da produção de vida, o que, por sua vez, remete às condições concretas de trabalho e de vida em nossa sociabilidade e seu atual estágio de desenvolvimento, bem como suas particularidades nas IES. Dessa forma, a saúde, dialeticamente, expressa essas condições e seu caráter alienado, exploratório e opressivo. Ao passo que as denuncia, é um protesto contra elas, seja na forma de adoecimento e sofrimento psíquico, seja por outros meios menos alienados e que não se voltam contra quem protesta, como a luta.

Nas partes seguintes imergimos na greve docente de 2024 nas IFES. Nisso, abor-

damos: as reivindicações do movimento paredista; as conquistas; a greve como solidariedade; e como freio à marcha regular (e adoecedora) da história. A partir desse exemplo, discorreremos sobre como as suas reivindicações, o seu desenvolvimento (isto é, a greve como processo) e as suas conquistas versaram sobre a saúde docente, tornando-se amostras e demonstrações de uma saúde mais humanizada.

Trata-se de um esforço de *análise concreta de uma situação sujeito* do presente objeto, entendendo que o concreto, a partir de Marx (2008), é a síntese de múltiplas determinações, a unidade na diversidade. Desde então, já sinalizamos que o presente exercício não pretende ser exaustivo ou conclusivo. Para isso, nos municiamos de pesquisas, de documentos da greve do ANDES-SN e do seu Comando Nacional de Greve (CNG), bem como de nossas próprias observações e atuação nesse contexto, enquanto docente da base do ANDES-SN envolvido com a greve e demais lutas da categoria, sendo, portanto, sujeito do presente objeto.

Precarização da saúde docente como parte do processo de precarização das condições de trabalho

Saúde não é doença, não se reduz à doença ou aos processos de adoecimento. Da mesma forma, saúde não é a mera ausência de doença ou de adoecimento. Tais concepções sobre a saúde, por mais hegemônicas que sejam, não condizem com o objeto que nomeiam e visam explicar. Apesar das diferenças entre elas, um dos problemas de ambas é que elas orbitam em torno da doença, seja pela sua afirmação, seja pela sua negação. Por um lado, temos que, quando falamos

de saúde, acabamos falando sobre as doenças e os processos de adoecimento que nos acometem. Por outro, só tem saúde quem não tem ou nunca teve doença ou ficou adoecido, o que nos leva a concluir que todos (ou quase todos) somos doentes (Costa, 2024).

Para a luta da classe trabalhadora, essas concepções de saúde podem ser ainda mais problemáticas, porque expressam e são, elas próprias, concepções despolitizantes. Ao retirarem o solo histórico da saúde e o seu caráter histórico-social, desconsiderando-a como produção de vida (concreta) de indivíduos (concretos), acabam sendo vistas como manifestações ideológicas que reproduzem o idealismo e o individualismo hegemônicos do modo de produção capitalista. Não basta elas próprias serem produtos histórico-sociais, acabam sendo reproduções ideológicas da forma social capitalista no que é funcional a ela.

Não à toa, tendemos a compreender a saúde como atributo individual-privativo. E enquanto atributo individual-privativo, nossa saúde - ou, pior, partes dela - será apropriada privativamente por campos do saber-fazer parcelares, nos marcos da divisão social e técnica do trabalho. Assim, a mente (melhor dizendo, a *doença mental*) é propriedade privada de psicólogos/as; o cérebro (ou a *doença cerebral*) é apropriada privativamente por psiquiatras; o mesmo acontece com o resto das partes do indivíduo, independente do indivíduo das partes (enquanto totalidade).

Nisso, cada vez mais *produzimos* as doenças e essa produção não só se apresenta em conformidade com uma ordem social alienada e alienante, como ela própria é uma forma alienada de se compreender o indivíduo (alienado), alienando-o ainda mais. Um exemplo evidente disso é a própria separação (alienação) mente e corpo que resultam em

uma suposta saúde (física, orgânica) e outra saúde (mental). Ou melhor: doenças físicas e doenças mentais. A pergunta a ser feita, como síntese de todo esse processo, e como denúncia a ele, é: *estamos falando de saúde?*

A nosso ver, saúde remete às nossas condições de vida; como nos produzimos e vivemos. Não uma produção abstrata, genérica; mas nesta e desta sociabilidade. Falamos, pois, de saúde no modo de produção capitalista e nas particularidades de uma formação capitalista periférica, dependente, de gênese e via de desenvolvimento colonial, abruptamente desigual, racista, sexista. Saúde é uma das formas nas/pelas quais a produção de vida se expressa e, dialeticamente, se produz, a produz e é produzida por ela. Fazemos coro aqui a um incontornável psicólogo e lutador, o salvadorenho Ignacio Martín-Baró (2017, p. 251), que concebeu a saúde mental “não como encarnação do funcionamento individual interno, mas como a materialização, na pessoa ou no grupo, do caráter humanizador ou alienante de uma estrutura de relações históricas”.

Numa sociabilidade como a nossa, em que o normal é a alienação, a exploração e a opressão, faz sentido pensarmos que nossa saúde expressará tal normalidade, por exemplo, por meio do adoecimento, do sofrimento psíquico. Em suma, é esperada uma saúde mais combalida. Contudo, mesmo nestes casos, a saúde não é apenas uma expressão desta sociabilidade e o seu *normal*; ela é a denúncia desta normalidade e da sua sociabilidade. É um protesto por termos que nos produzimos em meio à alienação, à exploração, à opressão, sendo, portanto, alienados, explorados e oprimidos.

Só que estas formas, justamente pelo seu caráter alienado e alienante, se voltam contra quem protesta; são mais algumas

camadas de alienação, de aprisionamento. Frantz Fanon (2020) vai caracterizar o sofrimento psíquico, por exemplo, como uma *patologia da liberdade*. Não porque ele liberta. Pelo contrário, o adjetivo *liberdade* denuncia justamente o que está sendo tolhido; é um clamor por liberdade, por outras condições para uma produção de vida humanizada, emancipada. A questão é que por ser um protesto alienado e alienante, individualizado - o que não significa que seja individual-privativo -, acaba sendo mais um dos meios pelos quais os indivíduos são despossuídos de sua liberdade.

Mesmo em condições de adoecimento, nossa saúde continua a falar. Em alguns casos, ela grita, só que por linguagens alienadas e alienantes. Ao reconhecermos isso, uma das formas condizentes de abordá-la não é silenciando-a, mas permitindo que ela seja vocalizada, que essa fala ecoe e por meios que a canalizem e a orientem contra o que ela denuncia; ou seja, que ela seja direcionada contra o que a faz falar ou gritar, não se voltando (ao menos não totalmente) contra o indivíduo que fala por meio dela.

Mas uma vez mais, tomemos cuidado para não *orbitarmos* em torno da doença ou do adoecimento. Saúde não se reduz à doença. Saúde enquanto processo, atrelada a como nós nos produzimos, diz também das nossas condições e capacidades (humanas) de nos humanizarmos a despeito de toda alienação. De maneira mais específica, isso nos rememora do óbvio que precisa ser dito e repetido: “acima de tudo é preciso evitar fixar mais uma vez a ‘sociedade’ como abstração frente ao indivíduo. O indivíduo é o ser social” (Marx, 2010, p. 107), que se produz nas/pelas relações sociais.

Se para Marx e Engels (2007) para fazer história era necessário estar vivo, para

ter saúde também *basta* estar vivo. Inclusive, não só continuamos a ter saúde mesmo adoecidos, como podemos ter uma saúde mais humanizada (e devemos nos orientar a isso) A produção humana e, mais, a luta, denotam a capacidade humana de se mostrar e se reafirmar humana, de se humanizar mesmo na *normalidade* desumanizante da ordem do capital, sendo a saúde uma demonstração dessa dialética humanização-desumanização. Parafraseando Marx (2006, p. 29), no que ele constatou sobre o suicídio, a saúde “não é mais do que um entre os mil e um sintomas da luta social geral”.

A partir do exposto, podemos então constatar que a saúde docente remete às suas condições de trabalho, não podendo ser

analisada separadamente destas. A saúde docente é uma das formas pelas quais o *ser docente* irá se produzir e se manifestar, seja como reflexo dessa condição e como ela se dá e se produz concretamente; seja como uma denúncia a ela, a como ela se dá e se produz concretamente.

Portanto, não é de se espantar que os ataques contra as IES e que também são contra quem as produz, contra quem são, como os/as docentes, resultem na piora da saúde docente. É de se esperar que as restrições e cortes orçamentários às IES (que já são cronicamente subfinanciadas), que as perdas salariais, que a falta de reestruturação de carreira, os retrocessos, entre outros problemas

possam se expressar na forma de uma piora da saúde docente e sua generalização.

Soma-se a isso a ofensiva do capital contra a classe trabalhadora como um todo (e contra a natureza), com as consequentes mudanças no mundo do trabalho no atual estágio de desenvolvimento capitalista. Como algumas das facetas dessa dinâmica, podemos citar: perda dos (parcos) colchões protetivos de direitos, por meio das *contrarreformas*; recrudescimento da informalidade; precarização das condições de trabalho; flexibilização e intensificação do trabalho; produtivismo; mais individualismo, competitividade, com enfraquecimento das relações e o esgarçamento do tecido social; ataques e fragilização dos instrumentos de luta contra essa ofensiva, como, por exemplo, os sindicatos.

Nessa direção, mencionamos o estudo preliminar do DIEESE (2024) solicitado pelo ANDES-SN, e que analisou o financiamento público das Universidades Federais de 2010 a 2022. Segundo a pesquisa, houve um aumento de 7,8% no número de discentes matriculados por docente, chegando 13,7 discente por docente. Em 2010 eram 12,7 matrículas por docente. Os achados denunciam a necessidade de ampliação também do quadro docente, com mais concursos públicos e melhores condições de trabalho. Com isso, em hipótese alguma, estamos criticando a ampliação do acesso às IES, sobretudo aos grupos e indivíduos da classe trabalhadora (majoritariamente não-branco, pauperizados e periféricos) que historicamente foram alijados delas. Pelo contrário, a ampliação do acesso é fundamental, devendo ser fortalecida, pelo aumento do orçamento público às IES, e acompanhada da ampliação das políticas e condições de permanência.

Todo esse processo e essa dinâmica tendem a se manifestar também por uma

saúde docente mais precária, inclusive, por um quadro de avanço do adoecimento ou sofrimento. Por exemplo, de acordo com revisão da literatura, o trabalho docente nas IES tem sido cada vez mais pautado e determinado por condições adoecedoras, como: sobrecarga; exigências administrativas; horas excedentes à jornada; pressão por produtivismo; recursos escassos; e perda de direitos. Foram também constatados os indicadores de adoecimento: fadiga crônica, estresse, insônia, falta de motivação, sintomas ansiosos, dores crônicas e sintomas depressivos (Soares; Rossetto, 2022).

Citamos agora alguns dos achados do relatório da primeira etapa da *Enquete Nacional do ANDES-SN - Condições de trabalho e saúde dos(as) Docentes que atuam em Universidades Públicas, Institutos Federais e CEFETs* (ANDES, 2023). A Enquete foi realizada com 1.874 docentes de 11 IES.

Ao serem questionados sobre a frequência em que se sentiam sobrecarregados/as no trabalho, 42% dos/as docentes responderam que sempre, 33% frequentemente e 21% algumas vezes. Ou seja, 96% se sentiam sobrecarregados/as com alguma frequência, sendo que 75% sempre ou frequentemente. A maioria dos/as docentes também respondeu que sempre (46%) ou frequentemente (33%) se sentiam pressionados/as com prazos e metas para cumprir, totalizando 79% (ANDES, 2023).

Toda essa dinâmica de intensificação do trabalho, tende a resultar na precarização das condições de vida e, nisso, de saúde. Conforme a enquete, 40% avaliaram a sua saúde como regular, 13% como ruim e 2,1% como péssima. Somando tais porcentagens, temos que 55% dos/as docentes avaliaram sua saúde como estando de regular à péssima. A mesma porcentagem (55%) respondeu que



relacionava o seu quadro de adoecimento às questões do trabalho (ANDES, 2023).

Dentre os quadros de adoecimento mais prevalentes, destacaram-se: doenças musculoesqueléticas, como LER-DORT, tendinites, síndrome do túnel do carpo, afecções da coluna vertebral (418 docentes; 22% do total); transtornos de ansiedade (393 docentes; 21%); doenças cardiovasculares (346; 18%); doenças digestivas, como gastrite, úlcera gástrica etc. (324; 17%); enxaqueca (273; 14%); transtornos de humor, como depressão, bipolaridade etc. (266; 14%); Síndrome de Burnout (147; 8%). (ANDES, 2023).

Esse quadro, por si só preocupante, sinaliza como há uma precarização objetiva-subjetiva da saúde, acompanhando a precarização das condições de trabalho. Contudo, dialeticamente, ele também é uma denúncia da situação de docentes das IES.

Porém, se saúde não se resume à doença ou adoecimento ou é explicada por eles, devemos ampliar nosso campo de visão para captá-la na sua totalidade (e na totalidade social). Mencionamos aqui rapidamente, sem o intuito de aprofundamento ou romantização, que as IES públicas não só sobreviveram, mas demonstraram a sua imprescindibilidade à sociedade brasileira em um contexto de pandemia, cuja gestão pandêmica também foi genocida. Tudo isso por meio do esforço de docentes, discentes, técnicos/as administrativos/as em educação (TAE) e demais trabalhadores. Novamente, não fazemos aqui nenhum tipo de idealização desse esforço, até porque sabemos que ele se deu em condições precárias, debilitantes, por meio de hiperresponsabilizações individuais (de docentes, estudantes, TAE, entre outros) e desresponsabilizações estatais. Ora, mesmo tendo ciência das contradições, não seria isso também pro-

dução de saúde, em termos da produção de uma saúde mais humanizada?

Frente ao exposto, a luta e, nela, os instrumentos de luta como os sindicatos e as greves, se apresentam como meios nos/pelos quais tais denúncias e protestos contra essas condições precárias (objetiva e subjetivamente) podem ser organizados e coletivizados. Mais, eles são meios que nos permitem canalizar tais denúncias e protestos contra as suas causas. Ou seja, são denúncias e protestos coletivos, organizados e conscientes que se voltam contra o que se apresenta como sintoma na forma do sofrimento psíquico e adoecimento. Assim, superam até mesmo a condição de mera denúncia e protesto: são ação política e de luta; são *práxis* militante que, ao se orientar para transformar a realidade, mesmo naquilo que é mais imediato, se voltam à produção de vida e de saúde mais humanizadas, sendo, portanto, *práxis em e por* saúde.

As reivindicações da greve docente das IFES como reivindicações por mais e melhor saúde

A partir do exposto, tomaremos o caso da greve das IFES de 2024 como exemplo concreto de que a luta docente por melhores condições de trabalho é uma luta por saúde. Começamos salientando que apesar do nosso foco sobre a greve docente das IFES, o movimento paredista no âmbito federal foi iniciado pela categoria de TAEs, no início de março. No âmbito do ANDES-SN, a greve docente das IFES foi deflagrada no dia 15 de abril. Ao todo, ela durou 74 dias, até a assinatura do Termo de Acordo com o governo federal em 27 de junho. Essa se deu de maneira conjunta com o Sindicato Nacional dos Servidores Federais

da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) e a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA).

A greve docente das IFES esteve circunscrita à greve de servidores/as da educação federal, isto é, não foi “apenas” uma greve docente. Ademais, também houve greves em Instituições Estaduais de Ensino Superior, algumas delas correndo no ano de 2023. Mencionamos aqui as sete universidades estaduais do Paraná que deflagraram greve em maio de 2023; a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que entrou em greve em janeiro de 2024; e as três universidades estaduais do Ceará, com início da greve em abril.

Ao todo, no que se refere ao movimento paredista docente do ANDES-SN, foram 64 IFES em greve (CNG-ANDES, 2024a). Suas reivindicações podem ser sintetizadas por meio dos cinco *Rs*, a saber: *Recomposição Orçamentária; Reajuste Salarial; Reestruturação de Carreira; Respeito a Aposentados/as; e Revogação de Medidas Autoritárias e Retrocessos*. Ora, o que são elas se não uma denúncia contra as condições de trabalho precárias e, portanto, um clamor por melhores condições de trabalho e de saúde? Não seriam elas reivindicações por melhor saúde? Ao mesmo tempo, a própria circunscrição dessas reivindicações nos marcos da luta e do movimento paredista também não seria expressão de uma saúde mais humanizada? A resposta a ambas as perguntas é *sim*.

As reivindicações do movimento paredista nos permitem afirmar, de antemão, que se tratou de uma luta pela saúde docente. Todas as reivindicações dizem respeito a melhores condições salariais e de trabalho. Com melhores condições de trabalho, há uma tendência de se potencializar as condições de en-

sino-aprendizagem, ao menos por parte do/as docentes, implicando no fortalecimento da formação, da produção de conhecimento e das relações com as comunidades universitária e externa. Em suma, as condições de trabalho são também condições que asseguram as ações fundantes do Ensino Superior público nas suas formas: ensino, pesquisa, extensão, estágios e atividades administrativas.

Por mais que as pautas corporativas sejam justas, o movimento paredista foi além delas. Como mencionado, uma das principais lutas da greve federal foi a recomposição orçamentária para as IFES, cujo orçamento discricionário vem diminuindo desde 2013. Segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2024), o montante para 2024 era de cerca de R\$5,8 bilhões, R\$2 bilhões a menos que o de 2013. Ainda segundo a ANDIFES (2024), havia a necessidade de acréscimo de, no mínimo, R\$2,5 bilhões no orçamento só para as Universidades Federais em 2024.

Assim, a greve também era por melhores condições de assistência e permanência estudantil. Ou seja, a greve também foi pela saúde discente. A luta foi, e é, para que a ampliação do acesso ao ensino superior seja acompanhada da ampliação das políticas de permanência. O que temos, no presente, é uma *inclusão perversa*, ou uma *inclusão excludente*, em que se ampliou, corretamente, o acesso às IFES, mas com os/as estudantes tendo inúmeras dificuldades para se manter nas IFES.

Além destas, citamos os outros dois *Rs* do movimento paredista: *Respeito a Aposentados/as; e Revogação de Medidas Autoritárias e Retrocessos*. Ou seja, a luta também foi por melhores condições de vida para quem já tanto contribuiu para as IFES, para a educação e à sociedade, como os/as colegas aposenta-

dos/as. Ademais, foi, e é, uma luta e demonstração de solidariedade para além do Ensino Superior, com algumas das revogações reivindicadas sendo concernentes à educação pública como um todo - por exemplo, a do chamado *Novo Ensino Médio* - e às condições de trabalho e de vida da classe trabalhadora no geral, como as *contrarreformas* trabalhista e da previdência.

Grosso modo, o que estava em disputa, e ainda está, é a defesa de um projeto sociedade, de educação e de universidade “pública, gratuita, autônoma, democrática, laica, de qualidade e socialmente referenciada – uma universidade comprometida com o desenvolvimento nacional e os interesses da maioria da população brasileira” (ANDES, 2013, p. 14). Portanto, se a greve não se limitava às condições de trabalho e salariais docentes, logo, também não ficou restrita à saúde docente. A greve das IFES de 2024, desde suas reivindicações, foi uma luta também pela saúde de discentes e da comunidade universitária e, em certa medida, pela saúde da população que acessa as IFES e com quem as instituições se relacionam.

As conquistas da greve

De antemão, sinalizamos concordância com o texto de conjuntura de 16 de junho do CNG do ANDES-SN de que as propostas do governo foram “aquém das necessidades reais das IFES e do conjunto da categoria docente” (CNG ANDES, 2024b, p. 7). Concordamos também com a crítica à postura “antidemocrática e antissindical” (CNG ANDES, 2024b, p. 5) do governo, aliado ao seu flagrante compromisso com o capital, que, inclusive, motivaram a categoria à greve e a intensificaram.

Ainda em consonância com o documento, sinalizamos como principais conquistas

da greve: recomposição parcial do orçamento das IFES; reajuste de benefícios (auxílio-alimentação, auxílio-saúde suplementar e auxílio-creche); aumento de 3,6% no reajuste salarial em comparação com a proposta original; reajustes nos steps (saltos na carreira), com elevação de valores; compromisso do governo de rever a Instrução Normativa nº 66/2022, que limita promoções e progressões funcionais de docentes, e de revogar a Portaria nº 983/2020, que aumentava a carga horária mínima de docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e obrigava o controle de frequência por meio do ponto eletrônico; garantia de isonomia entre docentes da carreira EBTT e do Magistério Superior quanto ao controle de frequência, com a alteração do decreto no 1590/1996, entre outras (CNG ANDES, 2024b).

Essas conquistas foram fruto do movimento paredista, de muita mobilização e luta. Mas, novamente, foram muito tímidas, ficando aquém das necessidades e das reivindicações. Alguns dos 5 R's, como o Respeito a Aposentados/as foram desrespeitados pelo governo pela ausência de reajuste para o ano de 2024, já que a maioria deles/as não fruiu do reajuste de benefícios. Algumas dessas conquistas, inclusive, ainda não foram implementadas pelo governo, estando a categoria em alerta.



Também ressaltamos os ganhos políticos e organizativos da greve: sua capilaridade e abrangência; ampliação da sindicalização em seções sindicais do ANDES-SN; adesão de Comandos Locais de Greve da base da Proifes ao CNG do ANDES-SN; enfraquecimento político da Proifes; e formação de militantes (CNG ANDES, 2024b). Ressaltamos que a politização inerente à greve, o seu caráter formativo, pedagógico não podem ser desconsiderados, sobretudo quando falamos de saúde. Eles são sinalização de uma saúde mais humanizada, de um movimento de maior humanização da produção de vida, a despeito das condições dessa produção.

Em um contexto de pós-pandemia, de arrefecimento da organização da classe trabalhadora e dos seus instrumentos de luta (como os sindicatos), a própria greve signifi-

cou uma retomada dessa luta e a fortaleceu. Mesmo com o fim da greve federal, muitas outras categorias entraram, e estão, em greve. Em nosso caso, as assembleias voltaram a encher, a vida e a dinâmica sindical estiveram mais pulsantes, rememorando a natureza política das IFES e da educação pública. Eis mais um motivo para politizarmos também a saúde nesse interregno.

Gostaríamos também de acrescentar o enriquecimento dos laços, de espaços de socialização (e outras formas de socialização) e o fortalecimento da identidade coletiva. Essas são conquistas que geralmente desconsideramos ou não as compreendemos como conquistas. Contudo, elas dizem da própria greve como processo, como meio, enquanto produção de uma saúde mais humanizada. Não só as conquistas da greve podem resul-

tar em uma saúde mais humanizada, como o próprio processo nos lembra daquilo que nos constitui enquanto seres sociais; algo que a nossa saúde tem expressado como sintoma - inclusive pelo adoecimento ou sofrimento psíquico.

A greve como solidariedade

Vivemos em uma sociabilidade que se apresenta a nós, reiteradamente, de maneira fetichizada, mistificada. Um dos exemplos é a construção ideológica sobre a greve que pulula no senso comum. Predomina a ideia de que a greve é egoísta, corporativa. A partir da greve docente das IFES de 2024, argumentamos que é o contrário.

Num primeiro momento, se pode pensar que os/as docentes em greve não se preocuparam com as implicações negativas de sua paralisação. Em alguns casos, ouvimos e lemos que o movimento paredista só pensava em si, em seus próprios bolsos, não considerava os estudantes. Contudo, alguns dos apontamentos feitos antes já refutam tais argumentos.

Vamos além, citando também outras iniciativas. Em meio à catástrofe ambiental que acometeu a população do Rio Grande do Sul, fruto do desenvolvimento capitalista cada vez mais destrutivo, foi realizada uma *live* pelos CNGs do ANDES-SN, da FASUBRA e do SINASEFE. Nela, houve participação de representantes de três movimentos sociais com destacada atuação na região: Movimento de Trabalhadores/as Rurais sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Foi uma iniciativa de solidariedade, resultan-

do em doações diretas aos referidos movimentos sociais.

Várias seções sindicais do ANDES-SN (e da FASUBRA e do SINASEFE) e respectivos Comandos Locais de Greve também se mobilizaram, tornando-se pontos de apoio e de recolhimento de doações. Em alguns casos, como os de seções sindicais de IFES do Rio Grande do Sul, os/as docentes e as seções se envolveram diretamente em ações de resgate, auxiliando também com medidas assistenciais e com as políticas públicas. Grosso modo, a greve pode construir um momento ou espaço formativo e politizador sobre o acontecimento, seus impactos e as saídas que a própria comunidade tem desenvolvido. Mesmo em um cenário de sofrimento, de perdas, acreditamos que foi possível produzir uma saúde mais humanizada.

Esses exemplos são marcantes por si, pois dizem da nossa capacidade de humanização mesmo nas situações mais desumanizantes; da nossa capacidade de produzir saúde. Mas quando analisados no próprio contexto da greve, tornam-se ainda mais marcantes pelo que evocam. Ora, assim como o sofrimento psíquico expressa e denuncia a precarização da vida, a greve é uma denúncia sobre a precarização das IFES, que acaba tolhendo a sua capacidade de produção de conhecimento, de ciência e de compreensão e transformação da realidade. A própria catástrofe socioambiental é uma das facetas da marcha expansiva e destrutiva do capital que também se dá via precarização das políticas e das IFES, atuando contra a ciência, contra o conhecimento e contra a razão humana, vide o avanço do irracionalismo. Portanto, a greve pode ser entendida também como um protesto contra esse desenvolvimento destrutivo, um clamor para que as políticas sociais, sejam elas da educação ou de outros setores - como a própria saúde e, nela, o Sistema

Único de Saúde (SUS) - sejam potencializadas; para que as IFES, docentes e discentes e suas produções sejam considerados e fortalecidos, tendo sido um grito para que sejam escutados.

Frente a tudo isso, argumentar que a greve é um instrumento egoísta, corporativista é negar a sua natureza coletiva, formativa e pedagógica, que vai para além de si, dos grupos e indivíduos que a compõem. A própria greve não é *fim*, mas *meio*. Por mais que existam greves e/ou iniciativas corporativas - e que são justas -, a greve é um dos instrumentos mais avançados que temos de solidariedade de classe; e que deve ser racializada, gendrada, afinal, a classe trabalhadora também não é genérica, abstrata.

Egoísta é a acumulação capitalista. Egoísta é um modo de produção no qual o lucro se põe acima das vidas. Egoísta é quem pretende precarizar e desmontar a educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. *Greve egoísta* é um oxímoro, uma contradição entre os termos em que o adjetivo nega o substantivo. A greve seria egoísta se fosse feita por quem não a faz: a classe dominante, os patrões. E isso tem nome: *locaute*, que é prática ilegal por ser antissindical, antitrabalhador/a.

A greve se põe como um instrumento necessário e solidário de luta contra uma dinâmica social que cada vez mais nos individualiza e nos tolhe, enfraquecendo os laços sociais, ao mesmo tempo que tende a produzir ainda mais individualismo, paralisia, fatalismo, resignação - e adoecimento. A greve como um grito, ainda pequeno e aquém do que necessitamos enquanto classe trabalhadora e como seres sociais, é uma constatação ou lembrete de que nos resta o que sempre tivemos: a luta coletiva; a organização política. Dessa forma, a substância, o conteúdo dessa

luta, e também o seu horizonte, é a solidariedade. Não uma solidariedade retórica, vazia, mas a solidariedade ativa, de classe (racializada, gendrada).

Ademais, a solidariedade pode e deve ser compreendida como princípio e horizonte, não só da luta, mas também do cuidado (Costa, 2024). Nisso, podemos compreender que a luta e seus instrumentos e meios podem e devem ser instrumentos e meios de *cuidado*. Cuidado aqui não se reduz a remédio, a terapia. Cuidado é necessidade ontológica do ser como ser social (Passos, 2016). Cuidado está nos laços, nas relações, na camaradagem, no companheirismo, no acolhimento, na escuta. Em suma, na/pela solidariedade. Não privatizemos e descaracterizemos o cuidado. Aprendamos com outros movimentos e lutas históricas, como é o caso do MST, para quem “lutar pela saúde, é resgatar os valores da solidariedade, da justiça, onde as pessoas sintam prazer pelo que fazem, pelo que são, e não pelo que tem [...]” (MST, 1999, p. 5). Aliás, o mesmo MST já nos ensina muito quando aponta que *saúde é a capacidade de lutar contra tudo que nos oprime*.

A greve como freio à marcha regular (adoecedora) da história

Em *Miséria da Filosofia*, Marx (2017) refuta Proudhon e os socialistas utópicos da época, para os quais as greves seriam malélicas aos trabalhadores. Ao argumentarem sobre os prejuízos das greves para trabalhadores, eles acabavam se unindo aos economistas liberais, pregando que as coalizões grevistas deveriam ser condenadas por serem uma obstrução da “marcha regular da história” (Marx, 2017, p. 144), uma “revolta contra as leis eternas da economia política” (Marx,

2017, p. 145), que poderiam se voltar contra os trabalhadores.

Dialogando com a crítica *marxiana*, avaliamos que a greve, para além das pautas mais imediatas (e que dizem de necessidades fundamentais da categoria e da classe trabalhadora) foi um pequeno e limitado freio contra a continuidade da *marcha regular da história* que cada vez mais tem se dado de maneira destrutiva, se pautando na/pela normalização do anormal. Como é possível constatar da análise feita até aqui, essa *marcha regular da história* também tem sido cada vez mais desestabilizante, resultando em precarizações objetivas e subjetivas e, portanto, em produções de vida e de saúde mais precárias, combatidas, quando não adoecidas. Ao menos durante 74 dias docentes e demais servidores das IFES puxaram o freio dessa marcha, estabelecendo alguma resistência às mãos do capital. Resta aumentar e unificar as mãos trabalhadoras que se põem não só sobre o freio, mas sobre o volante.

Em nossa quadra histórica, e nas particularidades das IFES, a greve se mostrou como uma revolta também contra o fatalismo resignado, contra uma paralisia que nos permeia e nos alija. Ao contrário do que se pode pensar, a greve foi um cruzar de braços contra aquilo que já tem algemado nossos braços (mãos, pernas e mentes). Foi uma interrupção das atividades que já vêm sendo paralisadas por conta das políticas econômicas de austeridade fiscal, dos cortes orçamentários às IFES.

Dessa forma, a greve docente das IFES foi uma paralisação momentânea, excepcional das atividades letivas, mas necessária contra a paralisia reinante. Mais, foi uma paralisação organizada, coletiva e solidária contra o individualismo que tanto nos divide e enfraquece. A nosso ver, o exposto até aqui

nos permite constatar que a greve docente das IFES - e, em extensão, a greve de servidores/as das IFES - foi um protesto consciente e coletivo, contra aquilo que tem se expressado enquanto protesto só que de maneira alienada, individual e inconsciente na forma de fatalismo e resignação - para além dos processos de adoecimento e sofrimento psíquico docentes ou aliado a eles.

Em diálogo com Mark Fisher (2020), que constatou ser mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo, tem sido mais fácil não imaginar. Melhor dizendo, a imaginação também nos tem sido tolhida, espoliada, já que ela implica em criação, sobretudo do novo, do que não está posto; envolve processos prospectivos e, ao mesmo tempo, é essa prospecção. Contudo, nossa luta tem sido também contra o presentismo, já que prospectar o futuro pode significar a confrontação com o próprio fim da humanidade. Ela esbarra, antes de tudo, no tolhimento objetivo de nossas condições de vida. Algumas das condições de sofrimento psíquico que se alastram no presente são exemplos bastante pronunciados disso.

Enquanto reproduzirmos ou fortalecermos as narrativas neoliberais do *não há alternativa*, em suma, do chamado *realismo capitalista* (Fisher, 2020), as *alternativas* de manutenção da ordem e a sua marcha cada vez mais destrutiva também irão se fortalecer, produzindo sofrimento e adoecimento. Enquanto temermos a revolta contra essa marcha regular da história, ela se desenvolverá cada vez mais, normalizando o anormal e normatizando o inaceitável, inclusive, via a produção de adoecimento e sofrimento psíquico.

Então, o que se põe de maneira consciente, organizada e coletiva contra isso? A luta. E qual um dos instrumentos de luta mais

importantes da classe trabalhadora? A greve. A greve apareceu num horizonte de incertezas, no qual uma das poucas certezas é a de que precisamos fazer algo; uma vez que o que é visto como certo ou acertado, está errado e não nos serve. Nossa saúde nos alerta sobre isso; escutemo-la. Temos certeza de que o que foi feito até então não foi suficiente. Como apontado, os avanços e conquistas foram tímidos, insuficientes e contraditórios. Por conseguinte, nesse mar de incertezas, salta a certeza de que podemos e precisamos tomar as rédeas das nossas próprias condições de trabalho e de vida, afinal, elas não serão dadas.

Em nossa avaliação, a greve foi um indicativo de saúde; foi, ela própria, produção de uma saúde menos alienada e, portanto, mais humanizada. Dizemos isso sem nenhuma romantização, afinal, a luta, a greve também cansam, também esgotam; na verdade, cansam ainda mais, considerando o cansaço decorrente das condições de trabalho e de vida. Ademais, os espaços, instrumentos e movimentos de luta também não estão isentos de contradições, de expressar as contradições sociais contra as quais eles mesmos se opõem. Por sua vez, constatar isso não é sinônimo de aceitação quando ocorre. Pelo contrário, é ainda mais inaceitável, já que vai na contramão do que se busca com essa luta: o fim a exploração e opressão; a emancipação humana.

No entanto, se essa marcha regular da história nos tem feito caminhar rumo ao adoecimento, ao sofrimento, tivemos um pequeno, limitado e contraditório ensinamento da greve de servidores/as das IFES em 2024, assim como de outras greves, não é que a luta por si só seja capaz de curar ou ocupar um lugar de (psico)terapia. Não devemos exprimir os impactos da luta, sua substância e seu horizonte (como a solidariedade), em chaves

do campo psi. Se analisarmos o que por vezes é chamado de terapia ou terapêutico na luta, veremos: espaços de troca, coletivização, solidariedade, fortalecimento de vínculos e laços, reconhecimento e identificação. Grosso modo, relações mais humanizadas.

Como explicitado pela greve docente das IFES, há um potencial de cuidado e de produção de relações e vidas mais humanizadas na/pela luta, denotando sua capacidade de produção de saúde igualmente mais humanizada. A própria militância, nas suas contradições, comprova que apesar de a luta não curar, para alcançar a cura é necessário lutar.

Considerações finais

A partir do exposto, acreditamos ter conseguido argumentar - e demonstrar - que a greve docente das IFES de 2024 foi também pela saúde; e não só a docente, mas de toda a comunidade acadêmica e da sociedade assistida ou fortalecida pelas IFES. A despeito de as conquistas terem sido insuficientes, ao analisarmos o movimento, suas reivindicações e os seus resultados, concluímos que possibilitaram a concreção de melhores condições de trabalho e de vida aos/às docentes, às comunidades universitária e externa, bem como foram exemplos de uma saúde mais humanizada.

Além disso, esperamos ter elucidado, a partir de tal exemplo concreto, que a própria luta pode ser um meio para a produção e o fortalecimento de uma saúde mais humanizada, além de uma produção de vida mais enriquecida (em termos dos laços e relações sociais) e com melhores condições concretas. Dessa forma, o movimento paredista analisado pode ter cumprido um papel terapêutico, de cuidado, já que estas são necessidades ontológicas do ser humano como ser social e não se reduzem às apropriações privadas que determinados campos do saber-fazer fazem delas. **US**

Notas

1. Aproveito para agradecer aos/às companheiros/as de luta na greve, à ADUnB, seção sindical do ANDES-SN, e ao Comando Local de Greve da UnB pelas trocas, produção de uma saúde mais humanizada e inclusive por contribuírem para o desenvolvimento e exposição de algumas destas ideias.

Referências

ANDES-SN. **Cadernos Andes. Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira - número 2**. 4ª ed. Brasília: ANDES-SN, 2013.

ANDES-SN. **Condições de Trabalho e Saúde dos(as) Docentes que atuam nas Universidades Públicas, Institutos Federais e CEFETs**. Brasília: ANDES-SN, 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Painel da Execução Orçamentária das Universidades Federais**. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/2020/08/30/execucao-orcamentaria/>. Acesso em 15 out. 2024.

COMANDO NACIONAL DE GREVE DO ANDES-SN. **Comunicado nº 104/2024/CNG/ANDES-SN**. Brasília: CNG-ANDES, 2024a.

COMANDO NACIONAL DE GREVE DO ANDES-SN. **Texto de Conjuntura**. Comunicado nº 84/2024/CNG/ANDES-SN. Brasília: CNG ANDES, 2024b.

COSTA, Pedro Henrique Antunes da. **Saúde mental e luta: a luta (é) por saúde mental**. São Paulo: Usina Editorial, 2024.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Financiamento das Universidades Federais no Brasil entre 2010 e 2022: uma abordagem preliminar**. Brasília: DIEESE, 2024.

FANON, Frantz. Carta ao Ministro Residente. In: FANON, F. **Em defesa da revolução africana**. São

Referências

Paulo: Ciências Revolucionárias, 2020. p. 61-63.

FISHER, Mark. **Realismo Capitalista**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. Guerra e saúde mental. In: MARTÍN-BARÓ, I. **Crítica e libertação na Psicologia: Estudos psicossociais**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 251-270.

MARX, Karl. **Sobre o suicídio**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Lutar por saúde é lutar pela vida**. Caderno de Saúde nº 1. Brasília: MST, 1999.

PASSOS, Rachel Gouveia. **Trabalhadoras do care na saúde mental: contribuições marxianas para a profissionalização do cuidado feminino**. 2016. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOARES, Nandra Martins; ROSSETTO, Elisabeth. Saúde mental e docência no ensino superior: uma pesquisa bibliográfica. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 23, p. 206-222, 2022.

Sumidouro e trabalho de escravizados: Relações Históricas e Contemporâneas

Lohanny Salustiano

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense
Email: lohanny_salustiano@id.uff.br

Gesiane Rima do Vales

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense
Email: gesianevaldes@id.uff.br

Resumo: O estudo busca analisar o passado escravocrata presente na história de Sumidouro, cidade localizada na região serrana do estado do Rio de Janeiro. Frente à formação sócio-histórica do município, tem-se os vislumbres da linha férrea, das fazendas cafeeiras e de outros pontos que colaboraram com o processo de emancipação política desse território, após a cidade ter pertencido à Nova Friburgo, durante quase todo o século XIX, e a outros municípios como Cantagalo e Carmo. Assim, aborda-se a mão de obra utilizada para construções e agricultura, através de consulta ao centro de documentação histórico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Sumidouro. Além disso, através de revisão bibliográfica, a discussão se pauta a partir de uma perspectiva sociocrítica que relaciona tais fatos às obras de Engelmann (2015), Nascimento (1978), Borges (2019) e Forghieri (1993).

Palavras-chave: Escravização; Sumidouro; História; Antirracismo.



Fazenda Piedade em Sumidouro-RJ

APRESENTAÇÃO

Este artigo busca examinar a questão da escravização na cidade de Sumidouro, destacando sua relevância histórica e seus impactos sociais. O Município, localizado no estado do Rio de Janeiro, foi um importante centro econômico no período colonial brasileiro, fortemente dependente da produção agrícola e da mão de obra escravizada. Nesse viés, o estudo aborda o processo de escravização na região, explorando como a demanda por

trabalho escravo aumentou com a expansão da produção de café e cana-de-açúcar. Além disso, analisa as formas de controle e exploração impostas aos escravizados, evidenciando as condições desumanas e violentas a que eram submetidos.

A análise se estende ao período pós-abolição, explorando o legado da escravização e seus reflexos na estrutura social e nas relações raciais. São discutidas as formas de exclusão e discriminação enfrentadas pela população negra ao longo do tempo, desta-

cando a importância de políticas de reparação e combate ao racismo estrutural, à luz dos estudos de Juliana Borges (2019, p. 41):

Esse poder sobre corpos negros é exercido em diversas esferas. Seja na total ausência de políticas cidadãs e de direitos, como falta de saneamento básico, saúde integral e empregos dignos; seja pelo caráter simbólico de representação do negro na sociedade como violento, lascivo e agressivo, alimentando medo e desconfiança e culminando em mortes simbólicas, pela aculturação, pela assimilação e pelo epistemicídio, até as mortes físicas, que se estabelecem por violência, torturas, encarceramento e mortes.

Por fim, o artigo enfatiza a importância de compreender a história da escravização no Brasil e na cidade de Sumidouro, como um elemento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sobretudo, antirracista, na tentativa de desmantelar os estigmas associados a pessoas negras.

Sumidouro e fazendas cafeeiras

O território Sumidourense passa a ser ocupado por volta do século XVII, como rota para escoar, de maneira irregular, ouro e pedras preciosas do Estado de Minas Gerais. Durante o século XIX, antes de sua emancipação político-administrativa, a denominada Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Paquequer, atual Sumidouro, pertencia à Nova Friburgo, e, tinha grande potencial econômico devido ao cultivo do café nas grandes fazendas, que prosperava com a utilização da mão de obra de indivíduos escravizados.

Em 1888, com a abolição da escravidão, a região, que era sustentada por essa

mão de obra, se viu prejudicada em relação a regiões que utilizavam a força de trabalho de imigrantes. No entanto, a região de Nova Friburgo e sua freguesia foi favorecida com a chegada da linha férrea, entre 1885 e 1886, o que impulsionou a economia e, principalmente, promoveu o desenvolvimento das fazendas cafeeiras.

Apesar da prosperidade, com o cultivo do café como principal atividade econômica, a crise da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, atingiu o Brasil. Então o governo de Vargas ordenou a queima de mais de 70 milhões de sacas de café para diminuir a oferta e manter os preços elevados. Nesse contexto, Sumidouro não se salvou e também teve esse setor da sua economia afetado: com isso, a produção cafeeira iniciou seu declive econômico. Mais tarde o quadro foi revertido com a introdução de um modelo agrícola baseado na olericultura, que abrangia a produção de diversas espécies de legumes, verduras e tubérculos.

É importante considerar que o município atualmente ainda se vincula às cidades vizinhas, o que acaba estagnando o desenvolvimento local, uma vez que torna desinteressante o investimento em melhorias dos serviços necessários à população, seja por parte do setor público ou do setor privado. Esses vínculos privilegiam os comércios das cidades vizinhas em detrimento dos próprios, isso efetiva a dependência, especialmente, quando se trata de serviços de saúde e educação.

No caso da educação, por exemplo, gera defasagem no ensino-aprendizagem, já que se torna restrito e descontextualizado o acesso ao conhecimento histórico e geográfico de sua cidade de origem. A postura advém da posição de freguesia que a cidade possuiu frente a essas localidades por muitos anos. Outro ponto relevante é a análise do territó-

rio, a configuração geográfica demonstra áreas extensas de zona rural, um dos fatores que colaborou para o cultivo do café, no entanto, pode intervir no desenvolvimento de outros setores, como o industrial.

Sumidouro e linha férrea

Sumidouro foi um descaminho, ou seja, uma passagem clandestina por onde era transportado ilegalmente o ouro que vinha de Minas Gerais¹. Com o desenvolvimento da lavoura cafeeira e a chegada de cada vez mais imigrantes portugueses, suíços e alemães, houve também, avanço de outras vertentes econômicas nessa região, como a produção de açúcar. A inaugurada linha férrea, projetada por engenheiros ingleses da Leopoldina Railway, fazia a ligação de Nova Friburgo a Minas Gerais através da estrada de ferro que passava por Sumidouro.

Como parte do trajeto, originalmente um viaduto que contém nove pilares foi denominado “viaduto da boa-fé”, mas o nome popularizado foi “ponte seca”, pois o viaduto não está sob um rio, mas sim um vale, para manter o nível da estrada de ferro. Após sua desativação, em 1967, o espaço tornou-se um ponto turístico muito atrativo e bastante visitado.

Além da construção da linha férrea, também foram construídos três túneis para a sua passagem, que, assim como a ponte seca, tornaram-se atrativos turísticos. Devido ao interesse de fazendeiros locais de que a linha férrea passasse por dentro de suas propriedades, o trajeto foi adequado às vantagens particulares e teve grande importância por atender as fazendas de café da época e da produção açucareira, já próxima a Minas Gerais.

Sumidouro e trabalho realizado por escravizados

Em diálogo, através de entrevista, com o servidor público municipal e responsável pelo Arquivo Pró-memória, Marcelo Vieira de Almeida, é ressaltado que todas as construções do século XIX foram realizadas pela mão de obra escravizada. Além disso, as fazendas com produção destinada ao cultivo do café também se mantinham através da força de trabalho dos escravizados nessa época (Egger, 2010). Isso é explicitado também no Plano Municipal de Assistência Social, vigente até 2025.

O principal ícone do patrimônio histórico de Sumidouro, que é a representação da sociedade cafeeira, é a construção da Igreja de Nossa Senhora da Conceição do Paquequer, que marcou, também, o processo de emancipação da cidade. Foi uma construção com requintes da arquitetura da época, assim como a Capela do Nosso Senhor dos Passos, e com o intuito de representar a opulência da elite local. Para a construção, os escravizados eram emprestados pelos grandes fazendeiros de café, principalmente pelo então dono da Fazenda Santa Cruz. Atualmente, essa fazenda sedia um alambique de destilados e preserva a estética do período colonial, por esse motivo, tornou-se mais um ponto turístico na cidade.

RELAÇÕES HISTÓRICAS E FILOSÓFICAS

No início da colonização do Brasil, uma instituição importante foi a Igreja Católica. Em 1822, se inicia o processo de colonização da região, na qual o atual município de Sumidouro se encontra, e a construção da capela às margens do rio Paquequer, o principal da

cidade. Durante esse período da colonização, os padres jesuítas tiveram influência na educação, segundo Wilson Almeida (2014, p. 121):

A educação jesuítica baseava-se nas virtudes, isto é, nos valores cristãos, e nas letras com ensino da língua. Primeiramente, os padres jesuítas aprenderam a língua da terra (tupi-guarani) para comunicar-se com os índios, aproveitando-se da musicalidade dos nativos e utilizando-a como metodologia de ensino.

Devido à grande importância atribuída ao corpo religioso católico, surgiu o denominado “mito do padre”, em que muitas famílias abastadas buscavam enviar um familiar ao seminário, para a formação de padres, ou convento, para a formação de freiras, porque acreditavam que um membro da família como parte da Igreja traria maior prestígio social. Porém, com essa movimentação, diversas

pessoas desinteressadas e sem vocação tornaram-se clérigos, o que culminou num processo de decadência moral e religiosa da Igreja. Dessa forma, após uma tentativa da coroa de centralizar o poder colonial e neutralizar a influência religiosa, os jesuítas foram expulsos do Brasil, o que deixou a educação ainda mais distante da população.

Grande parte da população brasileira era analfabeta e, mesmo com a influência religiosa, não tinha acesso aos textos bíblicos, o que reforçou o estigma de nação inferior e subdesenvolvida ressaltado por outros países. Além disso, a falta de acesso à educação anula o processo de ascensão social, já quase inexistente no período, os direitos não eram respeitados e, para a população negra, a vida era resumida ao trabalho no engenho ou setores afins. Como o Brasil era uma colônia agroexportadora, não havia vantagem para que os donos de engenho promovessem educação para os cativos, pois, dessa

forma, os trabalhadores poderiam buscar trabalhos diferentes ao que exerciam, deixando de produzir para a metrópole. Assim, a massa que exercia esses trabalhos era coagida a aceitar e sobreviver às péssimas condições de vida e trabalho sob o falso estigma de raça inferior. No entanto, os escravizados não aceitavam passivamente essa posição, de modo que houve diferentes formas de resistência. Sobre isso, o autor Clóvis Moura (2021, p. 25) afirma que:

O fato é que, no Brasil, como nos demais países nos quais o escravismo moderno existiu, a revolta do negro escravo se manifestou. Devemos dizer, para se ter uma ótica acertada do nível de resistência dos escravos, que a quilombagem foi apenas uma das formas de resistência. Outras, como o assassinio dos senhores, dos feitores, dos capitães-do-mato, o suicídio, as fugas individuais, as guerrilhas e as insurreições urbanas se alastravam por todo o período. Mas o quilombo foi a unidade básica de resistência do escravo.

Devido à predominância de latifúndios em todo o território brasileiro, o trabalho existente nessas terras era exercido inicialmente por indígenas escravizados e, a partir de 1570, por negros trazidos do continente africano, principalmente de Angola, tornando o tráfico negreiro um comércio lucrativo. Os portugueses viam o trabalho braçal como algo inferiorizante, assim, todo o latifúndio e a riqueza de seus donos eram sustentados pela força de trabalho dos escravizados. Em Sumidouro, ainda enquanto freguesia de Nova Friburgo, o processo era similar, ao ponto que as prósperas fazendas cafeeiras da região e as obras que exibiam o poder aquisitivo dos fazendei-

ros, eram também sustentadas pelo trabalho dos escravizados.

Enquanto os herdeiros de terras estudavam e aumentavam o seu patrimônio, os filhos dos escravizados permaneciam nessa posição de exploração e discriminação. Dessa forma, mesmo após a abolição da escravatura, em 1888, o Brasil herdou, nesse processo, uma grande desigualdade social, em que poucos se apropriaram de muitas riquezas e a grande massa populacional vivia em miséria. Para o historiador William Galdino (2020, p. 2):

A escravidão no Brasil foi fundamentada jurídica e socialmente durante mais de três séculos sob o formato contínuo e extensivo a todo seu território nos períodos coloniais e pós-coloniais. A estrutura escravagista nesse longo período regulamentou e permeou as dinâmicas políticas, econômicas e sociais, para a manutenção do status quo vigente.

Como descrito anteriormente, a colonização portuguesa sobre o Brasil impôs suas tradições por todo território nacional. A Companhia de Jesus, durante o período escolástico, tinha por objetivo instaurar os dogmas do cristianismo e “destituir os povos afropindóricos de suas principais bases de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletivas, a começar pela tentativa de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo puro monoteísta” (Santos, 2015, p. 37).

Esse movimento, de certa maneira, se estende até a atualidade, com a ideia do conhecimento religioso e da glorificação desse Deus uno como meio para a salvação eterna. Cabe mencionar que os registros históricos deste período são escassos, e o pouco que se encontra foi produzido pelos colonizadores, o



Mercado de escravos, Rio de Janeiro, 1835 (por Rugendas)

que limita os estudos e demarca a tentativa de apagamento das culturas nativas.

Durante o século XVIII, momento escolástico, as construções de Igrejas Católicas estavam em foco, utilizando ouro nos altares e em outros itens que faziam e ainda fazem parte da configuração dessas estruturas. Dado o contexto, Sumidouro começa a ser usada pelos mineiros como rota de fuga para escoar pedras preciosas e metais, principalmente o ouro. Pode-se pensar que o uso desse desca-minho possivelmente se deu pelo aumento da demanda desse produto em toda região. Além disso, esses comerciantes clandestinos, faziam paradas na cidade para cultuar a fé cristã às margens do rio Paquequer, na capela Nosso Senhor dos Passos, o que reforçava os princípios escolásticos.

No século XIX tem-se a filosofia positivista, teoria que tem por base a razão, ou seja, o primado de explicar o homem e a sociedade por meio de relações lógicas, na busca por verdades absolutas e constitutivas. Esse modelo estabelece que a experimentação empírica seria o único modo possível de alcançar a verdade em si, universal, isso é determinista e reducionista. Nesse viés, o conhecimento seria construído apenas através da observação, mensuração e quantificação, o que desconsidera as individualidades e as vivências particulares de cada ser. Desse modo, a luz da fenomenologia hermenêutica por Yolanda Forghieri (1993, p. 19), pontua-se que:

Em sua vivência cotidiana, os seres humanos, embora tenham suas particularidades, existem todos no mundo, construindo-o e constituindo-se simultaneamente. Possuímos, de certo modo, pois todos nós vivemos no mundo e existimos uns com os outros com a capacidade de nos aproximarmos e de compreendermos mutuamente as nossas vivências.

A ascensão da corrente positivista teve forte influência no Brasil, em especial a prerrogativa de um Estado organizado, ordenado, através de hierarquias, para alcançar o desenvolvimento social e econômico (Engelmann; Engelmann; Corrêa, 2015). O lema estampado na bandeira do país em “Ordem e Progresso”, frase escrita pelo filósofo Raimundo Mendes, em 1889, segue a mesma máxima positivista de que o progresso é o desenvolvimento da ordem (Comte, 1914). Esse discurso, apesar de parecer coerente, nada mais faz que excluir as questões sociais intrínsecas, uma vez que prega a conquista por mero esforço e não reconhece que as possibilidades de cada indivíduo são limitadas pela sua realidade, na prerrogativa positivista.

Em Sumidouro, é possível perceber os resquícios históricos dos períodos analisados nesses textos, sobretudo, do positivismo. Anterior a sua emancipação política, o desenvolvimento social e econômico da cidade já se pautava em um poder concentrado na mão de poucos fazendeiros que coordenavam e prezavam a manutenção do status quo. Nesse viés, Juliana Borges (2019, p. 39) afirma que:

Nosso país foi construído tendo na instituição da escravização de populações sequestradas do continente africano um de seus pilares mais importantes. Portanto, o processo de colonização no Brasil baseou-se na exploração de mão de obra escravizada e teve como foco a superexploração e a extração de recursos naturais, principalmente em seu primeiro ciclo. O eixo de sustentação da economia brasileira advinha do processo de escravização.

Dessa forma, a ideia de ordem para ascensão social é propagada, como se as condições fossem iguais para todos, o que, a rigor,

não se sustenta. Logo, cabe mencionar que esse “progresso” se deu através do apagamento de culturas e escravização de pessoas.

“Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”

No que tange o debate acerca do apagamento de costumes dos indivíduos escravizados, o autor Abdias Nascimento (1978) discute o embranquecimento cultural como forma de genocídio da população negra, em seu livro *O Genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. O autor enfatiza que as classes dominantes brancas possuem equipamentos que possibilitam controle social e cultural, até mesmo nas instituições de ensino, onde o conhecimento é reproduzido em uma lógica eurocêntrica - que acredita que a cultura e as correntes de pensamento existentes na Europa seriam superiores e as corretas, em relação ao resto do mundo - e desconsidera a memória africana para a formação da consciência brasileira.

No âmbito religioso, a Igreja Católica foi também um instrumento útil aos escravizados por ser a religião oficial do Estado, e por isso, o indivíduo ao ser feito de escravo, era batizado contra sua vontade. Desse modo, os próprios senhores que exploravam essa mão de obra batizavam seus escravizados para tê-los, porque o batismo era uma condição imposta que deveriam cumprir para que não os perdessem (Moura, 2019). Assim, as religiões de matriz africana foram coagidas a se esconderem e buscaram seu espaço no interior de matas, disfarçadas por meio do sincretismo e em locais distantes. Ainda assim, eram violadas e desrespeitadas com invasões policiais

que confiscavam seus objetos de culto religioso.

Além disso, também é ressaltado como as descrições dos ritos religiosos e do sagrado-africano são deturpadas ao passo que sua apresentação transforma “o êxtase espiritual em mera excitação erótica ou num instante de cio animal.” (Nascimento, 1978, p. 118). Um exemplo citado e criticado por Abdias Nascimento em seu texto, é um trecho de *Jubia-bá* de Jorge Amado: “Foi quando Joana, que já dançava como se estivesse em transe, foi possuída por Omolu, a deusa da bexiga. [...] E o tronco de Joana era perfeito de beleza, os seios duros e pontiagudos furando o pano.” (Amado, 2008, p. 98-99). E ainda: “Oxalufã, que era Oxalá velho, só reverenciou Jubia-bá. E dançou entre as feitas até que Maria dos Reis caiu estremunhando no chão, assim mesmo sacudindo o corpo no jeito da dança, espumando pela boca e pelo sexo.” (Amado, 2008, p. 101).

A cultura africana é desmoralizada quando submetida ao processo de folclorização, o que evidencia mais uma técnica para inferiorizar os costumes da população negra. No mais, um trecho que explicita a defesa do autor em concordância com os assuntos tratados no presente texto é:

O ponto de partida da classe dirigente branca foi a venda e compra de africanos, suas mulheres e seus filhos; depois venderam o sangue africano em suas guerras coloniais; e o suor e a força africanos foram vendidos, primeiramente na indústria do açúcar, no cultivo do cacau, do fumo, do café, da borracha, na criação do gado. “Venderam” o espírito africano na pia do batismo católico assim como, através da indústria turística, comerciam o negro como folclore, como ritmos, danças, e canções. A honra da mulher

africana foi negociada na prostituição e no estupro. Nada é sagrado para a civilização ocidental branca e cristã. Teria de chegar a vez da venda dos próprios deuses. (Nascimento, 1978, p. 119).

No mesmo viés, a autora Juliana Borges (2019) em seu livro *Encarceramento em massa: Feminismos plurais*, discorre sobre o fato do Brasil ser um país que tem como ideologia fundante o racismo. Ainda no momento da colonização, o corpo do negro escravizado foi uma das primeiras mercadorias da época, fato que imprime suas consequências no desenvolvimento das relações sociais, mesmo findado o período colonialista. Assim, é afirmado que:

De modo geral, o brasileiro enxerga-se como pacífico. São recorrentes as afirmativas de que somos um povo amável, receptivo, alegre, entre outras características de passividade e pacifismo. Conseguimos ser o país que afirma categoricamente essas características, ao passo que nossas estatísticas apontam que, por ano, mais de 30 mil jovens são assassinados no país, fruto da violência urbana e cotidiana. E por sermos esse povo alegre e bonito, "por natureza", também conseguimos afirmar de modo categórico a contradição de que somos um povo e um país sem qualquer preconceito, ao passo que, desses mais de 30 mil jovens, 23 mil são negros. (Borges, 2019, p. 40).

O racismo é um processo tão cruel que acaba tendo a capacidade de fazer com que pessoas negras não se identifiquem, não se aceitem, não busquem ou encontrem seu lugar no mundo, não conheçam sua ancestralidade, não se vejam como possíveis reivindicadoras de direitos, em um movimento de

negar a si mesmo, na tentativa de se encaixar no que seria aceitável socialmente, de buscar se tornar um "negro de alma branca" - frase citada e criticada por Abdias Nascimento em seu livro - na tentativa de alcançar melhores condições de vida. O que muitos podem não compreender é que sua força se encontra nas raízes de resistência do seu povo e que não deveria haver necessidade de tentar negar a si em busca de uma aceitação social.

Juliana Borges (2019, p. 45) também cita que "as políticas de embranquecimento e as teorias deterministas e eugenistas do fim do século XIX e do início do século XX são exemplos dessa negação de pertencimento." Tais ideologias barraram a população negra da realidade brasileira ao passo que continuavam sendo vistos como inferiores, indignos e que deveria haver uma miscigenação com o intuito de "embranquecer" a população. Além disso, com a teoria determinista, também buscavam reafirmar o estigma de que as pessoas escravizadas foram postas nessa situação de tortura por não haver outra alternativa, como se fossem predestinadas.

Atualmente, mesmo que exista uma maior possibilidade de denúncia e enfrentamento ao racismo³, é evidente que o preconceito contra negros ainda existe. Em pesquisa divulgada pelo Atlas da Violência de 2023, é indicado que, do total de casos de violência, 77% eram direcionados contra pessoas negras, sendo o risco de um negro morrer assassinado 2,9 vezes maior do que de um não negro. A taxa de mortalidade de negros era de 31,0 em 2021, enquanto a de não negros, no mesmo ano, era de 10,8, para cada 100 mil habitantes. Essa pesquisa também traz dados sobre a violência contra a mulher, e em uma taxa de mortalidade por 100 mil pessoas, 4,3 são negras e 2,4 não negras, assim, mulheres negras morreram 1,8 vezes mais. Outro dado trazido nessa pesquisa é que, entre 2020 e

2021, o homicídio entre homens negros idosos cresceu 4,2% e o de mulheres negras idosas 18,9%.⁴

Além disso, em 2018, foi lançada pelo Ministério da Saúde a cartilha "Óbitos por Suicídio entre Adolescentes e Jovens Negros 2012 a 2016", na qual os dados mostram que o número de jovens e adolescentes que cometem suicídio tem taxa maior na população negra. No período analisado, a taxa de suicídio entre negros aumentou, ao se comparar com outros grupos, 53,3% em 2012 para 55,4% em 2016. De 2012 a 2016, a taxa de mortalidade por suicídio aumentou 12%, enquanto entre jovens brancos essa taxa permaneceu estável, e, ao analisar ambos os grupos em 2016, a média é de que aproximadamente a cada 10 suicídios, 6 sejam jovens negros. A Cartilha também traz possíveis causas associadas ao suicídio de negros, como: rejeição, sentimento de inferioridade, violência, ausência de sentimento de pertença, entre outros.⁵

Assim, os dados evidenciam a diferença de condições sociais entre pessoas negras e demais grupos. Desse modo, afirmando o que foi estudado por Juliana Borges (2019), em que o discurso político enraizado na sociedade brasileira e propagado cotidianamente enquanto racismo estrutural, infere não só nos corpos negros ou em seu psicológico, mas também no âmbito religioso, moral, e de classe.

Considerações finais

Portanto, é possível perceber como o processo histórico descrito no texto ainda reverbera nas relações sociais contemporâneas em todo território nacional. Em Sumidouro, o passado escravocrata, com o trabalho de pessoas escravizadas para atuação nas fazendas cafeeiras; a concentração de terras e po-

der por uma pequena parcela da população; o contrabando de ouro e pedras preciosas; a estrutura religiosa centrada no catolicismo e o silenciamento das culturas de matriz africana, imprimem os estigmas relacionados à população negra da época aos dias atuais, o que reverbera na reprodução de preconceitos.

No que tange a educação, vale salientar que, apesar da Lei 9.394 /1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, no ensino fundamental e médio, em instituições públicas e particulares, temas relacionados à resistência negra são tratados com certa superficialidade; não há uma educação propriamente antirracista. Em Sumidouro, dado o histórico descrito anteriormente de escravização para produção nas fazendas cafeeiras, há amplo campo de possíveis debates acerca dessas temáticas que não são aprofundadas. Trazer esse diálogo para o cotidiano do âmbito escolar pode contribuir para a construção da formação política e da consciência acerca da reprodução de estigmas racistas.

Quanto às fazendas cafeeiras sumidourenses, que atualmente são pontos turísticos de beleza exuberante, não é difícil perceber elementos que remetem ao período escravagista, a exemplo, a Fazenda Santa Cruz. No entanto, esses espaços não são aproveitados para promover debates antirracista, ou mesmo de disseminação de informações sobre o período, quando acontece, se dá de maneira informal, desprovida de divulgação.

Com isso, pode-se observar que independente do passar dos anos e séculos, a ideologia do racismo continua se fazendo presente na contemporaneidade, com novas roupagens ou velada, mas ainda existente e imprimindo suas consequências. As classes dominantes usam de seus artifícios e privilé-

gios para tentar manter grande parte da população negra às margens do acesso a direitos e condições de vida dignas, na busca de mantê-los em uma posição de subalternos, como base na hierarquia social. Apesar disso, acredita-se que é possível revisitar essas bases para aprimorar o pensamento crítico

- fugindo da lógica eurocêntrica e buscando enfatizar as influências negras para a construção da consciência brasileira - e então, fomentar o bem-estar social, especialmente, na concessão de direitos mais amplos para pessoas negras. **US**

Notas

1. As informações referentes a Sumidouro foram coletadas através de entrevista com o servidor público Marcelo Vieira de Almeida e fontes audiovisuais.
2. Frase que ganhou força nos últimos anos com o movimento antirracista, da filósofa Angela Davis, ativista do movimento político e social negro dos Estados Unidos, o Partido dos Panteras Negras.
3. A exemplo, a Lei 7.716/89, conhecida como Lei do Racismo, que objetiva punir qualquer discriminação e/ou preconceito, independentemente de sua origem.
4. Dados sobre a pesquisa do Atlas da violência retirados do infográfico do Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2023.
5. Dados sobre a cartilha Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016 publicada pelo Ministério da Saúde em 2018.

Referências

- ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi. **A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade**. Grifos, v. 23, n. 36/37, p. 117-126, 2014.
- AMADO, Jorge. Macumba. In: AMADO, Jorge. **Jubiabá** Nova ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 96-108.
- BOTELHO, J. **A grandeza histórica de Sumidouro** Bloco 1. YouTube, 29 maio 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R11sCA3ZrII>. Acesso em: 4 jun. 2023.
- BORGES, Juliana. Brasil: ideologia e sistema de justiça criminal. In: BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Pólen, 2019. p. 37-58.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016. Universidade de Brasília, Observatório de Saúde de Populações em Vulnerabilidade – Brasília: Ministério da Saúde, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716compilado.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Referências

- Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.
- CAFÉ, Conselho Nacional. **Café do Brasil: a nação do café**. Web, 2021. Disponível em: <https://cncafe.com.br/cafe-do-brasil-historia/>. Acesso em: 6 fev. 2024.
- DIAS, Rafael de Souza. Rio Paquequer - Sumidouro (RJ): memória da ocupação de sua nascente. In: **XII Encontro de Geógrafos de América Latina**, 2009. Montevideo - Uruguai. Anais no site do XII EGAL, 2009.
- EGGER, Daniela da Silva. **Continuidades e rupturas: Transformações sócio-espaciais na agricultura em Sumidouro, RJ**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: https://institucional.ufrj.br/portalcpsda/files/2018/08/2010_dissertacao.DANIELA-DA-SILVA-EGGER.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.
- ENGELMANN, Ademir Antonio; ENGELMANN, Derli Adriano; CORRÊA, Maria Elisa Leite. Período cientificista: o positivismo. In: **História da Filosofia no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2015. p. 127-128.
- FERREIRA, Willian Carlos, SCHILLER, Soter. A Filosofia positivista: Augusto Comte e a promessa de uma reorganização das sociedades. **Hellenika: Revista Cultural**, v. 5, n. 5, p. 67-84, 2023. Disponível em: <https://fasbam.edu.br/pesquisa/periodicos/index.php/hellenika/article/view/509>. Acesso em: 23 jan. 2024.
- FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisas**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Infográfico do Atlas da violência 2023**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Rio de Janeiro: IPEA, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/274/atlas-2023-em-infograficos>. Acesso em: 4 jun. 2023.
- GALDINO, William Cunha. **Do libambo aos “festejos dos negros”: cativo e a abolição no município de Cantagalo (1871-1890)**. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/17063/1/WCGaldino.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.
- MOURA, Clóvis. O que eram os quilombos. In: **Quilombos: resistência ao escravismo**. 5. ed. Teresina: Editora da Universidade Estadual do Piauí - EDUESPI, 2021. p. 23-34.
- MOURA, Clóvis. Das Ordenações do Reino à Atualidade: O negro discriminado. In: **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988. p. 95-101.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978. p. 93-128.
- PORTAL MULTIPLIX. **Em Sumidouro, no RJ, memórias do trem permanecem vivas pela cidade**. Disponível em: <https://www.portalmultiplix.com/noticias/cultura/em-sumidouro-no-rj-memorias-do-trem-permanecem-vivas-pela-cidade>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- PORTAL MULTIPLIX. **Você sabe qual é a história de Sumidouro?** Disponível em: <https://www.portalmultiplix.com/noticias/turismo/voce-sabe-qual-e-a-historia-de-sumidouro>. Acesso em: 4 jun. 2023.
- SANTOS, Antônio Bispo. A cosmovisão cristã monoteísta e a cosmovisão pagã politeísta. In: **Colonização, Quilombo: modos e significados**. Brasília; Universidade de Brasília – UnB, 2015. p. 37-38.
- SUMIDOURO. **Estudos Socioeconômicos dos Municípios do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://www.inepac.rj.gov.br/application/assets/img/site/Sumidouro.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.
- SUMIDOURO. **Plano Municipal de Assistência Social - PMAS**. Secretaria municipal de desenvolvimento social - SMDS, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/05052022200003.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.
- XII ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA**, 2009, Montevideo, Uruguai. Anais no site do XII EGAL, 2009. Montevideo: 2009. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/181.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

Analfabetismo racializado no Brasil: Uma análise sistemática dos processos legislativos da primeira Constituição Brasileira (1824)

Rodrigo Torquato da Silva

Professor da Universidade Federal Fluminense
Pós-Doutorado em Serviço Social e Desenvolvimento Regional - PPGSSR/ESS/UFF
E-mail: rtorquato@id.uff.br

Resumo: O presente artigo é resultado de uma pesquisa jurídica sistematizada, que vem sendo realizada nos últimos anos e que amálgama duas áreas de conhecimento científico: a Educação e o Direito. A questão central parte da hipótese de que *a crise da Alfabetização no Brasil não é uma crise, é um projeto de analfabetismo racializado*. O marco inicial desse estudo é a primeira Carta Magna do Brasil, a Constituição do Império, de 1824. O objetivo é verificar quais os sentidos e os fluxos das disputas políticas e ideológicas que consolidam, por via do ordenamento jurídico brasileiro, o analfabetismo como um projeto racista. Para isso, foram analisados os processos de construção das Leis Adicionais-Complementares, elaboradas pelas elites legisladoras, constituídas por escravocratas conservadores e liberais. Pretende-se, a posteriori, analisar os processos constituintes das sete constituições Brasileiras, tendo como marco inicial as Constituições do Império, de 1824, e, como marco final, a Constituição de 1988.

Palavras-chave: Analfabetismo; Racismo; Legislação.



Introdução

“A crise da Educação no Brasil não é uma crise, é um projeto.”

Darcy Ribeiro

O artigo que segue é resultado de um estudo que vem sendo aprofundado, nos últimos 10 anos, em duas áreas de conhecimento científico: a Educação e o Direito. Tal investigação encontra-se vinculada, especificamente, a uma análise das disputas políticas e estruturais nas esferas da construção do ordenamento jurídico educacional brasileiro e no campo da educação popular.

Sendo assim, a questão prioritária, a ser problematizada aqui, inspira-se na pre-

missa de Darcy Ribeiro transcrita na epígrafe supracitada: *“A crise da Educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”*. No entanto, a pesquisa realizada aponta para outro pressuposto: *a crise da Alfabetização no Brasil não é uma crise, é um projeto de analfabetismo racializado*. Tal conceito parte da constatação de que o ordenamento jurídico brasileiro, desde a Constituição de 1824, foi construído com a finalidade de privilegiar um grupo da sociedade (a população branca), inviabilizando o acesso da população negra ao direito de ler e escrever, assim como a sua permanência na escola pública.

Para tentar dar conta dessa problemática, um dos desafios que aqui se apresentam é condensar, em um artigo delimitado pelos padrões de publicação dos periódicos e revistas

científicas, um enorme quantitativo de conteúdos históricos, inerentes a duas áreas de pesquisas distintas: a História da Educação e a História das Constituições e Legislação Educacional Brasileiras. Contudo, o desafio principal é o de fazer uma exposição textual sintética, de tal modo que os nexos dialéticos dessa relação sejam compreendidos pelos interlocutores que farão a leitura.

Nesse sentido, a perspectiva analítico-metodológica adotada remete a Marx (2011), na qual se compreende que, para se conhecer cientificamente um fenômeno social, faz-se mister uma abstração que nos leve para além das aparências. Em outras palavras, é preciso ir muito além do que a letra da lei estabelece. É preciso pesquisar os movimentos dos legisladores, constituintes, que levaram a realidade brasileira a se estruturar a partir do binômio analfabetismo-racismo.

A partir do estudo sobre os sentidos do analfabetismo no Brasil à luz das múltiplas determinações (Marx, 2011) verifica-se que o racismo é determinante. Isso leva à hipótese de que, em nosso país, o projeto de analfabetismo consolidado é um projeto de analfabetismo racializado. Em vista disso, esta publicação visa apresentar algumas considerações acerca de como a educação e, mais especificamente, o direito de aprender a ler e a escrever aparecem nas Constituições Brasileiras, sobretudo no que propõem as Legislações Ordinárias e/ou Complementares. Por se tratar de uma pesquisa longitudinal, com propósitos de desdobramentos científicos futuros, pretende-se publicar sete artigos científicos, tendo como marco inicial a Constituição do Império, de 1824, e, como marco final, a Constituição de 1988.

Nesse primeiro momento, em que será analisada a primeira Carta Magna do Brasil, a Constituição do Império, o objetivo é veri-

ficar quais os sentidos e os fluxos das disputas políticas e ideológicas que consolidam o analfabetismo brasileiro como um projeto racista. Para isso, foram analisadas as Leis Adicionais-Complementares, elaboradas pelas elites legisladoras que, predominantemente, eram constituídas por escravocratas conservadores (brancos).

Assim, como o estudo realizado não esgotará a temática, espera-se que tal publicação some-se ao vasto cabedal teórico-crítico na Luta antirracista e contribua, especialmente, com os campos da Educação e do Direito.

A Constituição do Império de 1824: enfrentamentos entre os interesses escravocratas e as lutas dos povos negros

Como já explicitado, delimitou-se aqui a Constituição de 1824 como marco inicial do que estamos denominando de *Analfabetismo Racializado*. Foi a partir dessa primeira Carta Magna, após a independência de Portugal, que o Brasil passou a se organizar politicamente por meio de um ordenamento jurídico próprio. Até então, as Leis que regiam as relações sociojurídicas por aqui fundamentavam-se no ordenamento jurídico de Portugal. Após a Independência, o Brasil precisou elaborar a sua própria Constituição para se consolidar como país independente.

Dessa forma, para se compreender, de fato, a estruturação do analfabetismo racializado, faz-se necessário analisar o contexto da época, bem como os interesses conflitantes, nos movimentos constituintes, entre legisladores, Imperador e o povo negro, que lutava por liberdade e pelo fim da escravidão. Cabe destacar que a sociedade brasileira se reproduzia social, econômica e culturalmente so-

bre as bases da escravidão, tendo sua riqueza gerada por meio da exploração da força de trabalho do povo negro escravizado.

No entanto, o povo negro jamais aceitou passivamente o processo de escravização. Mesmo estando submetido a um sistema escravocrata cruel e vigilante, sem ter direito à remuneração por seus trabalhos prestados, ele desenvolveu estratégias de sobrevivência. As pesquisas de João José Reis revelam que o povo negro construiu, nas ruas do meio urbano brasileiro, na interseção entre escravidão e liberdade, diversos arranjos de trabalho. Aponta o autor (Reis, 2019, p. 41):

O ganho de rua estava distribuído entre *escravizados* e libertos, o que nem sempre os colocava em igual posição para negociar os termos de sua inserção no mercado de trabalho. Os *escravizados* eram obrigados a dividir sua fêria com seus senhores; os libertos, não. No entanto, estes últimos amiúde permaneciam nas mesmas de ganho exercidas antes da alforria, embora alguns prosperaram a ponto de se tornar eles próprios senhores de *escravizados* ganhadores.

Como na maioria das cidades escravistas das Américas, os chamados escravos de ganho de Salvador precisavam de independência e liberdade de movimento para dar conta de suas tarefas, prover lucro aos senhores e fazer a economia girar. Os ganhadores iam às ruas encontrar eles próprios o que fazer. Era comum, embora não fosse generalizada, que os senhores permitissem a seus escravos até morar fora de casa, em casebres e quartos alugados, às vezes sublocados de libertos. Só voltavam à casa senhorial para “pagar a semana”, ou seja, a soma semanal contratada com os senhores, um arranjo mais típico do que pagar a diária. Se ganhassem além do con-

tratado, podiam embolsar o dinheiro extra. Isso não estava escrito na lei, mas fazia parte do direito costumeiro. Usava-se a expressão “viver sobre si”, e não apenas na Bahia, para os escravos que pagavam a semana a seus senhores, mas não moravam com eles.

Outra fonte importante e direta para melhor compreender o contexto de lutas do povo negro e os seus impactos na Constituição de 1824 são os discursos do Imperador D. Pedro I. Na sessão de abertura da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, após uma primeira exposição justificando os excessivos gastos públicos com os privilégios da Corte, D. Pedro I apresenta a sua avaliação acerca da relação Brasil-Europa e expõe os conflitos que estão ocorrendo no contexto nacional, no ano de 1823. São reveladoras as suas preocupações com a área de segurança, sobretudo com os conflitos nas províncias do Nordeste, especialmente na Bahia. Bonavides (2002, p. 27) aponta:

Ainda bem não estávamos livres desses inimigos quando, poucos dias depois, apontou outra expedição que de Lisboa nos era enviada para nos proteger; eu tomei sobre mim proteger este Império e não a recebi. Pernambuco fez o mesmo, e a Bahia foi a primeira em aderir a Portugal, em prêmio de sua boa-fé, e de ter conhecido tarde qual era o verdadeiro trilho, que devia seguir, sofre hoje uma guerra de vândalos, e sua cidade, só por eles ocupada, está a ponto de ser arrasada, quando nela não se possa manter.

Acerca dos fatos supracitados, há outro entendimento que vai de encontro à versão exposta pelo Imperador. Reis (2012) apresenta um contexto político na Bahia extremamente complexo. A sua pesquisa (consubstanciada no livro “Rebelião Escrava no

Brasil”) demonstra que as relações sociais entre escravizados, libertos e senhores de engenho envolviam negociações nas quais as lutas pelo fim da escravidão se entrelaçavam a outras disputas políticas provinciais que impactavam toda a política do Império. Mostra o autor (Reis, 2012, p. 68):

Ao longo da primeira metade do século XIX, os escravizados da Bahia estabeleceram uma reputação de rebeldia em todo o Brasil. Embora frequentes em tempos anteriores, sobretudo na forma de quilombos, as rebeliões se multiplicaram a partir do início desse século.

E continua (Reis, 2012, p. 94):

Em todo o continente americano, os conflitos da Independência abriram brechas na escravidão, quando não a destruíram. Os *escravizados* foram ativos atores desse drama em toda parte. Na Bahia aconteceu algo semelhante. Guardadas as proporções, na Bahia a Independência seria também conseguida à bala. Quando foi declarada no Sul, em setembro de 1822, o clima em Salvador e no Recôncavo estava carregado, já tendo ocorrido conflitos entre brasileiros e portugueses. A capital, ocupada por tropas portuguesas, se esvaziava. Nela eram frequentes as escaramuças antilusas, inclusive envolvendo negros livres e *escravizados*. No Recôncavo, uma grande frente dirigida pelos senhores de engenho constituiu o núcleo da resistência baiana, cuja cabeça política era um Conselho Interino de Governo instalado em Cachoeira. Só mais tarde o governo do Rio de Janeiro enviaria tropas regulares para coadjuvar a luta do Norte.

Ou seja, à contrapelo da versão apresentada à Assembleia Constituinte, pelo Imperador D. Pedro I, as pesquisas de Reis (2012) constatarem que, na Bahia, havia um contexto

de lutas provinciais complexas e pulsantes que reverberavam na política nacional, sob a condução do povo negro. Nesse sentido, é de extrema relevância ressaltar que a Constituição de 1824 foi outorgada, ou seja, concedida pelo Imperador, sem a participação da representação popular. Segundo Campello (2018) e Bonavides (2002), foi uma Constituição nascida de um trauma, de um agressivo golpe contra os representantes populares, desferido pelo Imperador, em 12 de novembro de 1823, data da dissolução da primeira Assembleia Constituinte.

Os dispositivos constitucionais de 1824 e demais legislações: rebatimentos no analfabetismo racializado

Antes de iniciar a análise sistemática da Constituição de 1824, é importante atentar para o § 2º, do capítulo IV, da Instrução Normativa que regulamentava o processo eleitoral para a instauração da primeira Assembleia Constituinte do Brasil.

Essa regulamentação foi assentada por D. Pedro I, em 19 de junho de 1823, e estabelecia os requisitos para se tornar um deputado constituinte. Cabe destacar um dos requisitos: “Para ser nomeado Deputado cumpre que tenha, além das qualidades exigidas para Eleitor [...], as seguintes: [...] que reúna a maior instrução, reconhecidas virtudes, verdadeiro patriotismo e decidido zelo pela causa do Brasil” (Campello, 2018, p. 42).

Diante da exigência posta, está mais do que evidente que o processo constituinte de 1823 estabeleceu um projeto de país no qual o analfabetismo e o racismo eram as pedras angulares. Ao impossibilitar que os escravi-

zados fossem alfabetizados, tal Instrução os excluía do direito ao voto e, mais do que isso, proibia-os de vislumbrar a ascensão política na estrutura de poder. Nesse sentido, sequer podiam ser considerados cidadãos de fato e de direito.

Dentro desse contexto, temos uma situação, no mínimo, intrigante. Após ser outorgada, a primeira Constituição do Brasil Império, de 1824, prescreve um dispositivo constitucional que garante a alfabetização para todos os cidadãos (Nogueira, 2018, p. 84-85):

TÍTULO 8º

Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

A partir disso, nota-se que, embora a Carta Magna do Império não traga um título específico destinado à Educação, que ocupe um lugar de destaque no texto constitucional, ela apresenta este brevíssimo dispositivo legal, em que se estabelece um direito positivado (posto em Lei), determinando a gratuidade da educação e a Instrução Primária para todos os cidadãos. No entanto, a instituição desse dispositivo constitucional numa sociedade que se encontrava sob a égide da escravidão, em que os legisladores são os próprios beneficiários desse modo de produção escravocrata, traz à tona os seguintes questionamentos: como (e por quê?) uma garantia de direitos dessa magnitude foi positivada já na

primeira Constituição Brasileira? A quem interessava positivar esse direito?

Em um primeiro contato com o dispositivo supracitado, a impressão que se tem é a de que a Constituição do Império Brasileiro, bem como os legisladores que a elaboraram, era hegemonicamente liberal e impulsionava o Brasil para um progresso jurídico e social-liberal, especialmente no que tange a um Estado Democrático de Direitos.

Esse entendimento é bastante difundido na literatura político-jurídica brasileira. Há muitos defensores da tese de que havia, no parlamento imperial, diversas concepções ideológicas e inúmeras correntes políticas na disputa de projetos antagônicos de sociedade. Sendo assim, seria natural a inclusão desse dispositivo constitucional, já que se tratava de um órgão legislativo que estaria caminhando para um processo republicano/democrático (Campello, 2018). A maioria desses juristas, ao naturalizar tais disputas, omitem o fato de que o que estava em jogo no parlamento imperial era um projeto de sociedade segregacionista, conduzida por um ideal racista.

Nesse sentido, Clóvis Moura (2020, p. 116-117) ajuda a desvelar o que de fato estava em jogo:

Na Constituinte de 1823 são sumariamente excluídos do direito de voto, juntamente com os criados de servir, os jornaleiros, os caixeiros de casas comerciais, enfim, juntamente com todas as pessoas que tinham rendimentos líquidos inferiores ao valor de 150 alqueires de farinha de mandioca. Para os eleitores de segundo grau, que escolhiam os deputados e senadores, exigia-se um rendimento de 250 alqueires e, finalmente, para que o cidadão fosse candidato a deputado se exigia soma de 500 alqueires

(1.000 para senadores), além da qualidade de proprietário, foreiro ou rendeiro por longo prazo, de bens de raiz ou fábrica de qualquer indústria. Os *escravizados*, como é óbvio e já ficou dito linhas acima, não eram considerados brasileiros; posteriormente passaram a ser brasileiros, mas não cidadãos, fato que levou Joaquim Nabuco, na análise que fez do regime, a mostrar a sua ilegalidade dentro do próprio formalismo do Direito da época.

Quando se analisa uma Constituição feita sob a égide da escravidão e que, mesmo assim, garante Educação Gratuita para todos os cidadãos, é preciso ir além das aparências do que está posto na letra da Lei e concluir que o Direito – assim como as Leis e a própria Constituição de um país – é fruto das relações sociais e das correlações de forças que se estabelecem no contexto em que são geradas, e não o inverso. Ou seja, não é a Lei que cria as relações sociais, mas sim indivíduos com

o poder de determinar a forma como as relações sociais vão ser estruturadas e estabelecidas juridicamente. São as elites legisladoras que redigem e consolidam os interesses de sua classe no ordenamento jurídico.

Dito de outro modo, a Lei é resultado da correlação de forças, das lutas de classes que se estabelecem na sociedade. É daí que emergem as Normas. Por isso, é possível indagar: “como, numa sociedade escravocrata, vai emergir uma primeira previsão sobre uma Educação que seja para todos os cidadãos?”

De fato, analisando de forma mais aprofundada, é possível admitir que esse dispositivo abria uma brecha jurídica para a possibilidade de a população negra do Brasil, não escravizada, reivindicar, ao Império, o Direito de ser alfabetizada. Dessa forma, ainda que muito remota, havia aí uma possibilidade jurídico-processual que essa população pudesse reivindicar o cumprimento da lei e, com isso, ser alfabetizada por uma política de Es-



tado. Assim, os negros que conseguissem alcançar a condição jurídica de pessoas livres, seja por meio de suas próprias lutas individuais, seja pelo apoio das lutas coletivas negras, estariam enquadrados na condição jurídica de cidadão, prevista na primeira Constituição Brasileira de 1824.

No entanto, em 1827, três anos após a Carta Magna ser outorgada, a elite legisladora brasileira, eivada dos ideais racistas, iniciou o processo de discriminação no ordenamento jurídico. Utilizando-se de uma de uma Lei Complementar, impôs outros rumos ao direito de ensino gratuito e à Instrução Primária para todos os cidadãos:

Lei de 15 de outubro de 1827.

Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléa Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Analisando este novo dispositivo jurídico e dialogando com o que foi dito anteriormente, verifica-se que, de fato, a Lei é resultado das lutas políticas e, sobretudo, da correlação de forças entre as classes hegemô-

nicas e as classes populares. Estas, à revelia do que lhes é imposto, travam lutas permanentes contra a hegemonia. No caso em análise, por se tratar de uma sociedade dirigida juridicamente por escravocratas, uma brecha jurídica como o direito de aprender a ler e a escrever, garantido a “todos os cidadãos”, não duraria muito tempo em vigor. Seria ingenuidade crer que um dispositivo legal, ainda que previsto na Constituição do Império, equacionaria o *status quo* de cidadão em uma sociedade cujo modo de produção era escravista. Isso somente ocorreria se houvesse uma revolução social radical que extirpasse o sistema jurídico racista ou a efetivação de uma nova subjetividade jurídica, como ocorreu com o advento do sistema capitalista. Nesse sistema de produção, foi possível criar um tipo de sujeito social: o “Sujeito de Direito”.

Diferentemente do que ocorria na sociedade escravista, em que as relações de trabalho eram impostas pelo uso da força, na sociedade capitalista tais relações se davam mediante a autonomia da vontade, regulamentada por um contrato de trabalho. Segundo Pachukanis (2017, p. 120), isso só foi possível porque, na sociedade capitalista, “[...] ao mesmo tempo que um produto do trabalho adquire propriedade de mercadoria e se torna o portador de um valor, o homem adquire um valor de sujeito de direito e se torna portador de direitos. Sujeito do direito é o ente cuja vontade é decisiva”.

No entanto, ao criar esse “ente” (Sujeito de Direito), o capitalismo tornou equivalentes sujeitos de direitos que se encontravam em desigualdade de condições sociais e econômicas. De um lado, tinha-se o capitalista, com o poder de escolher com quem estabeleceria um contrato; do outro, estava o trabalhador, que não tinha o poder de decidir com quem faria o contrato, na medida em que só dispu-

nha da sua força de trabalho. Como exercer a autonomia da vontade numa relação tão desigual?

Como desdobramento previsto, a classe escravocrata rapidamente se articulou para fechar a brecha jurídica constitucional que possibilitaria a alfabetização do povo negro liberto. Para isso, ela criou um método, uma artimanha jurídica que se perpetua até os dias atuais, de burlar e/ou tornar sem efeito as normas constitucionais, através de Leis Ordinárias e/ou Complementares. Ou seja, tal método, além de burlar o dispositivo constitucional e não estender a instrução gratuita à população negra liberta, cria um mecanismo nefasto para a segurança jurídica brasileira.

Essa estratégia consiste, fundamentalmente, em prescrever uma norma na Constituição, mas torná-la sem efeito, na prática, por via de leis inferiores (complementares ou ordinárias). Isso permite enganar e ludibriar os que não conhecem profundamente a realidade jurisprudencial brasileira, visto que, aparentemente, há uma prescrição progressista na Constituição que, no entanto, não se efetiva, na medida em que são criadas leis inferiores (no caso, provinciais) que impedem a própria efetividade do Estado Constitucional de Direitos.

Os estratagemas jurídicos da elite legisladora para consolidar o projeto de analfabetismo racializado

Corroborando a tese aqui defendida, será analisado o conjunto de Leis Ordinárias

e/ou Complementares que sucederam a Constituição de 1824.

Lei n. 1, de 1837,

Sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro

1837. – Nº 1.

Paulino José Soares de Sousa, Presidente da Província do Rio de Janeiro: Faço saber a todos os seus habitantes, que a Assembléa Legislativa Provincial Decretou, e eu sancionei a Lei seguinte.

DA INSTRUÇÃO PRIMARIA.

CAPITULO I.

DAS ESCOLAS DE INSTRUÇÃO PRIMARIA.

Artigo 3º São prohibidos de frequentar as Escolas Publicas:

1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas.

2º Os *escravizados*, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos.

A partir de uma análise do ordenamento jurídico que sucedeu a Constituição de 1824, constata-se que os estratagemas jurídicos da elite legisladora foram postos em prática para tornar sem efeito a brecha constitucional do art. 179, inciso XXXII (A Instrução primaria e gratuita a todos os Cidadãos). A maior preocupação da elite escravocrata legisladora não era simplesmente com o *status quo* de cidadão, mas, fundamentalmente, com a alfabetização do Povo Negro brasileiro.

Nesse sentido, o Art. 3º, da Lei n. 1 (Complementar), da Província do Rio de Janeiro, de 1837, trata de consolidar o projeto

de analfabetismo racializado, ao proibir de frequentar a escola “os escravizados, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos.” Além disso, os equiparam a “Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas”.

Assim, compreende-se aqui a importância de um estreito diálogo com as teses acerca do Racismo Estrutural (Almeida, 2019; Oliveira, 2021). Do ponto de vista do direito de aprender a ler e a escrever por via do Estado Brasileiro, o Racismo Estrutural tem o seu marco inicial com a Constituição de 1824. Ele se estruturou a partir de 1824, com a consolidação de um Direito Educacional racista, que viabilizou o projeto de Analfabetismo Racializado. Na medida em que a elite legisladora criou diretrizes educacionais racistas, voltadas para garantir o direito de superar a ignorância, por meio do ensino, a uma minoria branca da população, alijou do direito a população negra brasileira, exatamente aquela que representava a maior força produtiva do país.

Ainda assim, por força da sua capacidade de organização coletiva, o povo negro construiu processos pedagógicos e culturais de lutas por sua libertação, os aquilombamentos, que nos legaram, para além da produção da riqueza econômica, contribuições fundamentais para os ecossistemas brasileiros (agronomia, pecuária, solo, fauna, flora; os efeitos fitoterápicos e a classificação de alguns princípios ativos das plantas/ervas medicinais; na cultura, os ritmos, danças, músicas, artes em geral, arquitetura; na língua, a diversidade linguística etc.).

Em 1826, o Império do Brasil firmou um Tratado Internacional com o Reino da Inglaterra, no qual se estabelecia um prazo de três anos para a proibição do tráfico de escravizados. Tal tratado entrou em vigor a partir

de uma Portaria, expedida pelo Ministro da Justiça, durante o período da Regência, em 21 de maio de 1831. No entanto, a eficácia da determinação assentada na referida Portaria não se efetivou. Em face disso, e após muita pressão da Inglaterra, foi promulgada a Lei de 7 de novembro de 1831. É extremamente necessário atentar para o que assevera este diploma legal:

Lei de 7 de novembro de 1831

Declara livres todos os *escravizados* vindos de fóra do Imperio, e impõe penas aos importadores dos mesmos *escravizados*.

A Regencia, em Nome do Imperador o Senhor D. Pedro II, Faz saber a todos os Subditos do Imperio, que a Assembléa Geral Decretou, e Ella Sancionou a Lei seguinte:

Art. 1º Todos os *escravizados*, que entrarem no territorio ou portos do Brazil, vindos de fóra, ficam livres. Exceptuam-se:

1º Os *escravizados* matriculados no serviço de embarcações pertencentes a paiz, onde a escravidão é permitida, enquanto empregados no serviço das mesmas embarcações.

2º Os que fugirem do territorio, ou embarcação estrangeira, os quaes serão entregues aos senhores que os reclamarem, e reexportados para fóra do Brazil.

Para os casos da excepção nº 1º, na visita da entrada se lavrará termo do numero dos *escravizados*, com as declarações necessarias para verificar a identidade dos mesmos, e fiscalisar-se na visita da sahida se a embarcação leva aquelles, com que entrou. Os *escravizados*, que forem achados depois da sahida da embarcação, se-

rão apreendidos, e retidos até serem reexportados.

Tal lei prescreve que, a partir de 1831, qualquer pessoa que desembarcasse no Brasil – ainda que escravizada em outro país – passava a ser considerada juridicamente livre, de acordo com o nosso Ordenamento. Ou seja, qualquer pessoa negra que desembarcasse no Brasil, após a promulgação dessa Lei, adquiria, automaticamente, o status de cidadão, em pleno gozo de Direitos. Assim, só seriam considerados escravizados, no território brasileiro, os filhos de mães e pais que se encontravam na condição jurídica de escravizados, anteriormente à Lei de 1831.

A partir de então, esse diploma legal abria um precedente jurídico extraordinário, pois possibilitava contestar processualmente a legitimidade da escravidão. Combinando essa Lei com outros diplomas legais já existentes, era possível questionar em juízo a legalidade processual de alguns cativos no Brasil. Por exemplo, no caso de uma pessoa negra chegar ao Brasil após essa Lei e ser submetida a qualquer tipo de cativo (senzalas) ou mesmo castigos corporais, passava a ser possível acusar o opressor em juízo, fundamentado no Art. 179, do Código Criminal da época, que proibia a redução de uma pessoa livre à escravidão.

Daí resulta a importância de um dos maiores advogados do Império, que enfrentou as elites escravocratas e soube muito bem explorar as brechas do Ordenamento Jurídico para libertar centenas de escravizados. Trata-se do Advogado Doutor Luiz Gama, filho da Líder Revolucionária africana, Luíza Mahin que, em 1835, esteve à frente de uma das mais importantes rebeliões escravas do Brasil, o Levante dos Malês, na Bahia (Reis, 2012).

Entre os diversos enfrentamentos e denúncias e as inúmeras teses jurídicas defen-

didadas por Doutor Gama, cabe destacar a que foi publicada no jornal Radical Paulistano, em 1869 (Gama, 2021, p. 437-438):

As vozes dos abolicionistas têm posto em relevo um fato altamente criminoso e assaz defendido, há muitos anos, pelas nossas indignas autoridades. É o fato de que a maior parte dos *escravizados* africanos existentes no Brasil *foram importados* [sic] depois da lei proibitiva do tráfico, promulgada em 1831. Começam, amedrontados pela opinião pública, os *possuidores de africanos livres* a vende-los para lugares distantes dos de sua residência.

Da cidade de Jaguari, província de Minas Gerais, acaba, um sr, Antônio Gonçalves Pereira, de enviar para esta província os africanos Jacynto e sua mulher, para serem aqui vendidos, isto porque é ali sabido, e muito se falava ultimamente, que tais africanos foram importados há 20 anos!...

Podemos afirmar que em idênticas circunstâncias existem muitos africanos nesta cidade, *com conhecimento das autoridades*, que são as principais protetoras de crime tão horroroso.

E mais, afirmamos, que o governo de S.M. o Imperador tem dado a essas autoridades instruções secretas *para que não tomem conhecimento* das reclamações que em tal sentido lhes forem feitas!...

Deverão os amigos da humanidade, os defensores da moral cruzar os braços diante de tão abominável delito?

Doutor Gama, com essa crítica, denuncia o descumprimento da supracitada Lei de 1831, o que implicava crimes cometidos pela elite escravocrata, cuja parcela significativa ocupava o parlamento e produzia as

Leis. Essa criou não somente um privilégio de classe, mas um precedente inescrupuloso para a credibilidade do sistema jurídico brasileiro. As leis criadas pelas elites legisladoras escravocratas existiam, mas não eram cumpridas por elas. Em virtude disso, nosso ordenamento jurídico passou a se constituir por dois tipos de Leis: as que eram para ser cumpridas e aquelas denominadas jocosamente de “Leis para inglês ver” (Campello, 2018, p. 104). Assim eram conhecidas, inclusive internacionalmente, por serem Leis que, embora positivadas no nosso ordenamento, não eram cumpridas pelas elites e não implicavam, para elas, nenhum tipo de consequência/punição.

Esse tipo de desatino jurídico só se faz compreensível quando se analisa a composição do legislativo brasileiro da época. Por um lado, a égide da elaboração e aprovação das Leis estava sob o comando das forças conservadoras e hegemônicas dos escravocratas, cujo principal interesse era manter seus privilégios e a produção de riqueza através do trabalho escravo. Por outro lado, havia a emergência dos liberais, interessados em transformar o Brasil num país capitalista (ainda dependente), em que a produção da riqueza fosse regulada por meio da exploração da mão de obra assalariada, tal como já ocorria nos Estados Unidos e na Europa. Essa disputa entre escravocratas e liberais reverbera na Constituição de 1824.

No entanto, estudando profundamente os movimentos legislativos e constituintes do período imperial, evidencia-se que, embora houvesse divergências ideológicas entre liberais ou conservadores, um elemento de interesse comum contemplava o projeto de sociedade e de composição familiar de ambos os grupos políticos: manter a distinção/desigualdade racial. Ou seja, o racismo compõe o DNA das nossas elites, independentemente

de serem liberais ou conservadoras. Assim, a base dessa contradição atravessa o tempo e nos alcança na atualidade, trazendo a lume a questão central para os direitos humanos. Sueli Carneiro, numa importantíssima obra, na qual esmiúça a questão do racismo, do sexismo e da desigualdade social, aduz que (Carneiro, 2011, p. 13-14):

É de Joaquim Nabuco a compreensão de que a escravidão marcaria por longo tempo a sociedade brasileira porque não seria seguida de medidas sociais que beneficiassem política, econômica e socialmente os recém-libertados. Na base dessa contradição perdura uma questão essencial acerca dos direitos humanos: a prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros, o que, consequentemente, leva à naturalização da desigualdade de direitos. Se alguns estão consolidados no imaginário social como portadores de humanidade incompleta, torna-se natural que não participem igualmente do gozo pleno dos direitos humanos. Uma das heranças da escravidão foi o racismo científico do século XIX, que dotou de suposta cientificidade a divisão da humanidade em raças e estabeleceu hierarquia entre elas, conferindo-lhes estatuto de superioridade ou inferioridade naturais. Dessas ideias decorreram e se reproduzem as conhecidas desigualdades sociais que vêm sendo amplamente divulgadas nos últimos anos no Brasil.

Ante o exposto, já era de se esperar uma reação imediata ao dispositivo constitucional assentado no Inciso XXXII (A Instrução primária e gratuita a todos os Cidadãos), do Art.

179 da CF/1824, que possibilitaria uma brecha para que o povo negro fosse alfabetizado.

O Ato Adicional de 1834 – “Aqui, tudo que é bom dura pouco!”

Em 1834, dez anos depois de ser Outorgada, a Constituição do Império foi frontalmente atingida por um Ato Adicional. Nele, consolidava-se a liberdade administrativa das províncias. Num primeiro momento, não se percebe nada demais nisso; pelo contrário, acredita-se ser natural que, dentro do jogo político de um Congresso composto por liberais e conservadores escravocratas, as perspectivas de centralização e descentralização, na administração dos recursos públicos das províncias, estaria dentro do previsto. Então, o que isso tem a ver com o Analfabetismo Racializado?

Como já alertava o sambista carioca Dicró, por aqui “tudo que é bom dura pouco”. Assim, a elite legislativa-escravocrata, reacionária, não cessou até que fosse criado um dispositivo legal (infraconstitucional) que alijasse a população negra de qualquer possibilidade de Alfabetização. Após 10 anos de empreitada política no Congresso, alcançou êxito com a aprovação do Ato Adicional de 1834.

Para além das aparências do Ato Adicional de 1834, constata-se que o que está em jogo é a luta para que as elites escravocratas provincianas pudessem legislar de forma descentralizada, à revelia do poder central (imperial), sobretudo legislar para além dos limites estabelecidos pela Constituição de 1824. Na medida em que o Ato Adicional possibilitava a liberdade administrativa de legislar autonomamente, as províncias logo trataram de “corrigir” a brecha aberta pelo dispositivo

constitucional que garantia a gratuidade do Ensino para todos os cidadãos, a exemplo do que fez a elite escravocrata da “Província carioca”, ao estabelecer, ao arripio da Lei Magna, o supracitado artigo 3º da Lei nº 1, de 1837 (Sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro): “São proibidos de frequentar as Escolas Públicas: [...]; Os escravizados, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos.”

Ao positivar no seu ordenamento jurídico a 1ª Lei sobre a instrução primária, a elite provinciana da educação do Rio de Janeiro determinou a proibição do ensino da leitura e da escrita não somente para os escravizados, mas para a população negra da província. Ou seja, consolidou o Analfabetismo Racializado como um projeto de país.

Essa legislação condena ao analfabetismo, uma parte específica da população brasileira, a que se consubstanciava na classe produtiva/trabalhadora do Brasil, o povo negro. A eles foi negado, por via jurídica, o Direito de aprender a ler e a escrever.

A Lei da Terra de 1850: “Propriedades racializadas e a inviabilização da existência do povo negro nos territórios nacionais!”

Para a elite legisladora racista, não era suficiente condenar o povo negro ao analfabetismo, ela queria mais. Queria interditar a presença do corpo negro em todos os territórios nacionais e não somente nos espaços educacionais. Para tanto, em 1850, foi aprovada a Lei da Terra, que interditava legalmente o acesso do povo negro à propriedade da terra.

Ainda que tivéssemos de considerar a perspectiva conservadora da Teoria Geral do

Direito, como a do jusnaturalismo (ou seja, o direito natural de existir enquanto ser humano), foi tirado do povo negro a condição material para a sua subsistência, a terra, meio fundamental pelo qual o ser humano se reproduz através do trabalho.

É possível perceber que a Lei da Terra regulamenta um projeto fundamentalmente racista de país. Os legisladores descartaram a enorme contribuição que o povo negro tinha a dar, caso houvesse o interesse, de fato, no desenvolvimento econômico e tecnológico do Brasil. O povo negro tinha acúmulo de conhecimentos sobre o cultivo da terra, conhecia também os diferentes tipos de solos brasileiro, dominava a tecnologia de produção alimentícia da época. Tendo como base o período analisado, durante três séculos, foi o povo negro quem mais produziu nas terras brasileiras e, ainda assim lhes foi tirado o direito de uso e de permanência na terra que lhes garantiria a sobrevivência.

A Lei da Terra é mais um estratagema da elite branca racista legisladora. Ela, arditamente, cravou que somente por meio da compra se poderia ter a propriedade da terra. E, nesse caso, não se trata apenas de ter o dinheiro (papel-moeda) para comprar a terra: para ser proprietário de terra, era preciso estar integrado burocraticamente às exigências jurídicas do sistema de crédito da sociedade escravocrata. Aqui, o ordenamento jurídico racista operacionalizava a exclusão da população negra, tal como já mostramos nas Leis supracitadas. Esse é mais um dos dois pilares de sustentação da estrutura racista brasileira. Por um lado, nega-se o Direito à alfabetização e o acesso ao conhecimento científico e, por outro, nega-se o direito de subsistir, de sobre-

vivência, de cultivar o seu próprio alimento, de se abrigar e permanecer no território.

Mostrou-se até aqui que, a partir de 1824, a Constituição do Império e as legislações subsequentes, configuraram o marco inicial e a consolidação das bases do analfabetismo funcional, do Racismo Estrutural e a criminalização das favelas. Essas mazelas sociais vão perpassar toda a nossa História até os dias atuais e, conseqüentemente, impactam de alguma forma todas as Constituições Brasileiras. Por isso, essas temáticas não saem das agendas políticas, jurídicas e sociais. Ao contrário, retroalimentam-se de acordo com as crises cíclicas do capitalismo e as conseqüentes tragédias (pandemia e negacionismo – neofascismo e ultradireita – crise ambiental e inundações de cidades).

No entanto, mesmo diante de tantos estratagemas legislativos racistas, incluindo a Lei da Pena de Morte, de 1835, o povo negro não capitulou. Em 1835, a História do Brasil foi acrescida de uma das mais representativas lutas políticas aqui já vivenciadas: o Levante dos Malês, na Bahia. Essa experiência revolucionária original legou um conjunto de estratégias de Lutas, próprias de um coletivo negro brasileiro, que extrapolou o seu tempo e o território da Bahia. Sob o facão de Luiza Mahin, a presença e a força das mulheres negras líderes revolucionárias foram registradas na história do Brasil. Não bastasse isso, o DNA revolucionário de Luiza Mahin extrapolou o seu corpo e nos legou com o seu filho, Luiz Gama, o maior Advogado e jurista na Luta pelos Direitos e Libertação do povo negro escravizado, nas províncias de Santos e São Paulo (Reis, 2012).

Certamente, muitos reflexos dessa Luta reverberaram na Legislação Brasileira, como, por exemplo, a Lei Eusébio de Queirós, de 1850, que proíbe o tráfico negro. No entan-

to, em direção oposta, surge também o Decreto Couto Ferraz. Art. 69 § 3, que proíbe a matrícula de escravizados nas escolas.

Assim foram fincadas as bases de sustentação do racismo estrutural por via das legislações educacionais, a partir de atos adicionais/complementares. Muitas outras províncias seguiram a lógica adotada pelo Rio de Janeiro, inclusive, mais grave em algumas delas, ao equipararem o não cumprimento dessas Leis educacionais – que determinavam a proibição do ensino da leitura e da escrita para o povo negro nas províncias – aos crimes gravíssimos, com penas duríssimas para quem as descumprissem.

Algumas considerações relevantes que corroboram com a problemática do Analfabetismo Racializado

Nos termos da discussão acima, Sílvia Almeida (2019, p. 56) demonstra que essa ló-

gica estruturante não é uma peculiaridade do Brasil, visto que:

Os diferentes processos de formação nacional dos Estados contemporâneos não foram produzidos apenas pelo acaso, mas por projetos políticos. Assim, as classificações raciais tiveram papel importante para definir as hierarquias sociais, a legitimidade na condução do poder estatal e as estratégias econômicas de desenvolvimento. [...].

Em outra perspectiva, porém, na mesma direção, Dennis de Oliveira (2021, p. 193) aduz que:

Conforme falei no capítulo anterior, o racismo presente na matriz colonial de poder é um *arranjo institucional* do capitalismo dependente que, por sua vez, se assenta sobre as transferências desiguais de valor e a superexploração do trabalho. Ambas as características se realizam sustentadas pelo racismo – os países dependentes são aqueles cujas populações são, na sua maioria, *não brancas* e, internamente, a superexploração do trabalho, que em última instância é

o aviltamento da vida do trabalhador, ocorre prioritariamente junto a trabalhadores negros e negras.

Nesse sentido, como vimos defendendo no decorrer deste artigo, faz-se mister a Luta antirracista para que de fato todas e todos tenham o pleno acesso aos conhecimentos científicos e o pleno domínio da leitura e da escrita.

No caso em tela, o Analfabetismo Racializado consolida-se através da obstaculização do Direito da população negra de aprender a ler e a escrever. Com isso, as classes dominantes brasileiras criam dois tipos de Sujeitos de Direitos: o primeiro é a pessoa que usufrui do privilégio de conhecer e usar em seu favor os trâmites e as burocracias institucionais do Estado. O segundo é o que Charles Mills (2023) denomina de “subpessoa”: aquela que não foi inserida no Contrato Social do Estado Capitalista, pois está submetida a um Contrato Racial.

Na medida em que avançamos na pesquisa, fica nítido que as classes dominantes do Brasil, ao construírem historicamente o nosso Ordenamento Jurídico, camuflam o seu principal interesse, que é impedir a presença da população negra no controle do Estado.

Breves considerações finais

A partir da análise das normas jurídicas brasileiras, desde a Constituição do Império até a Proclamação da República, chega-se à conclusão de que o projeto de analfabetismo racializado, consolidado a partir de 1824, integra o DNA do racismo brasileiro.

Ante tudo que foi exposto, acredita-se que foram trazidos elementos suficientes para afirmar que: **a crise da Alfabetização**

no Brasil não é crise; é, SIM, um projeto de Analfabetismo Racializado. E o marco inicial desse Projeto se dá a partir da Independência do Brasil, com a consolidação jurídico-política consubstanciada na primeira Constituição Brasileira, em 1824.

Essa lógica precisa ser olhada através de uma lupa que amplie a perspectiva analítica do pesquisador para que ultrapasse a análise superficial das Cartas Magnas Brasileiras (as Constituições). Do contrário, corre-se o risco de ser ludibriado por uma ideia de evolução do ordenamento jurídico brasileiro, no qual ele partiria de Constituições e Leis atrasadas (arcaicas) para um ordenamento aparentemente mais justo (moderno). Essa genealogia do Direito Brasileiro e o seu modo de existir consolidam um ordenamento jurídico a favor do objetivo histórico das elites políticas brancas brasileiras: afastar os conhecimentos fundamentais e científicos da população negra brasileira.

Mais que isso, há nesse objetivo a pretensão de um projeto de país fincado na segregação racial, por meio de artimanhas jurídicas, que visam consolidar uma distinção hierarquizada entre cidadãos. Nesse sentido, o Direito Brasileiro, desde a primeira Constituição, fincou as bases das injustiças sociais racializadas, nas quais um grupo foi projetado para ser letrado, e, com isso, preparado para assumir intergeracionalmente o comando político, jurídico, acadêmico e econômico do país, e o outro, representado pela população enorme de trabalhadoras/es negras e negros, projetado como subalterno. A essa população foram impostos diversos obstáculos, incluindo os normativos, para tornar inviável o pleno acesso aos conhecimentos científicos e o pleno domínio da leitura e da escrita. **US**



Referências

- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BONAVIDES, P. **História constitucional do Brasil**. 4. Ed. Brasília/DF: OAB Editora, 2002.
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1827.
- BRASIL. **Lei de 7 de novembro de 1831**. Declara livres todos os *escravizados* vindos de fóra do Imperio, e impõe penas aos importadores dos mesmos *escravizados*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1831.
- BRASIL. **Lei nº 1, de 1837**. Sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1837.
- CAMPELLO, A. B. **Manual jurídico da escravidão**: Império do Brasil. Jundiaí/SP: Paco, 2018.
- CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- GAMA, L. G. P. **Democracia 1866-1869** – Obras Completas, v. 4. São Paulo: Hedra, 2021.
- LIMA, B. R. **Luiz Gama contra o império**: a luta pelo direito no Brasil da escravidão. São Paulo: Editora Contratempo, 2024.
- MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857 – 1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.
- MILLS, C. W. **O contrato racial**: Edição comemorativa de 25 anos – Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- MOURA, C. **Rebeliões da Senzala**: quilombos, insurreições Guerrilhas. 6. Ed. São Paulo/SP: Anita Garibaldi, 2020.
- NOGUEIRA, O. **Constituições Brasileiras**. Volume I - 1824 -- 3 ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.
- OLIVEIRA, D. **Racismo estrutural**: uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo/SP: Editora Dandara, 2021.
- PACHUKANIS, E. **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo/SP: Boitempo, 2017.
- REIS, J. J. **Rebelião escrava no Brasil**: a história do levante dos malês em 1835. 3. Ed. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 2012.
- REIS, J. J. **Ganhadores**: A greve negra de 1857 na Bahia. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 2019.



SOU DOCENTE

ANTIRRACISTA

ANDES

SINDICATO NACIONAL

A implementação da lei nº 12.990/2014: Uma tipologia dos mecanismos de burla e as faces do racismo institucional

Ana Luisa Araujo de Oliveira

Professora na Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) e Coordenadora do Observatório das Políticas Afirmativas Raciais (Opará). E-mail ana.luisaoliveira@univasf.edu.br

Edmilson Santos dos Santos

Professor na Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) e pesquisador do Opará
E-mail edmilson.santos@univasf.edu.br

Alisson Gomes dos Santos

Doutorando na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pesquisador do Opará
E-mail alisson.santos@ipea.gov.br

Luciano Juchem

Professor na Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) e pesquisador do Opará
E-mail luciano.juchem@univasf.edu.br

Resumo: Este artigo teve como objetivo analisar a implementação da Lei nº 12.990/2014 para efetivar a reserva de vagas a pessoas negras em instituições federais. Foram analisados aproximadamente dez mil editais de concursos públicos e processos seletivos simplificados, abertos por 61 instituições federais. Os resultados evidenciam que o direito de candidaturas negras, autodeclaradas preta ou parda, concorrerem a vagas reservadas não se efetivou. A implementação da política de ação afirmativa foi bloqueada por um conjunto de sete mecanismos de burla (re)produzidos em editais de seleção que impediram sua plena eficácia. O sopro de reparação pouco a pouco deu espaço para o desânimo diante do inimigo poderoso que se interpõe entre a norma e o direito da população negra: o racismo institucional.

Palavras-chave: Ações afirmativas; Cotas raciais; Racismo; Racismo institucional.



Introdução

Após décadas de luta do movimento negro, em 9 de junho de 2014 foi publicada a primeira norma que regula uma política de ação afirmativa de recorte exclusivamente racial, de promoção da equidade no acesso ao mercado de trabalho do serviço público federal brasileiro, a Lei nº 12.990/2014, também conhecida como Lei de Cotas Raciais (LCR).

A LCR foi submetida como proposta no Projeto de Lei (PL) nº 6.738/2013, pelo poder executivo. Em observância ao art. 39 da Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial), a proposição no PL tinha como objetivo “disciplinar a reserva de vagas para negros nos concursos públicos para cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da Administração

Direta e Indireta do Poder Executivo Federal” (Projeto de Lei nº 6.738, 2013).

Na ocasião do PL nº 6.738/2013, foi evidenciada a significativa discrepância entre os percentuais de pessoas negras na população total do país e nos servidores públicos civis do Poder Executivo federal, especialmente nos cargos de maior prestígio. Ao mesmo tempo, entendia-se como necessária a adoção da política afirmativa que, nos dez anos seguintes, tornaria possível aproximar a composição dos servidores da administração pública federal aos percentuais observados no conjunto da população brasileira.

No entanto, passados dez anos desde a formulação da LCR, diferentes estudos foram publicados no Brasil, trazendo farto material probatório de que a Lei nº 12.990/2014

não havia alcançado seus efeitos (Vaz, 2022; Santos *et al.*, 2022; Santos *et al.*, 2021; Palma, 2021; Nunes & Marques, 2016). Especificamente, em 2021, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) [em relatório produzido pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap), em parceria com a Universidade de Brasília (UNB)], responsável pelo acompanhamento e avaliação da política de ação afirmativa, nos termos do art. 5º da Lei nº 12.990/2014, publicizou o relatório **“Síntese de evidências da avaliação da Lei nº 12.990/2014 e do levantamento de dados sobre a Lei nº 12.711/2012”**.

Os resultados evidenciaram que “para a carreira de Professor do Magistério Superior, o percentual de nomeados em vagas reservadas para negros publicado em portarias no Diário Oficial da União (DOU) foi de 0,53%” (MMFDH, 2021). Ao passo que a Lei nº 12.990/2014 previa a meta de 20% de vagas reservadas, o resultado encontrado no estudo do MMFDH manifesta que, a cada 1.000 docentes que deveriam ter sido nomeados, somente cinco alcançaram o posto, número muito inferior ao assegurado na política de ação afirmativa e muito longe da expectativa criada com a aprovação da norma.

Como pode esse resultado (eficácia de 0,53%) não ter despertado atenção de toda sociedade?

A ineficácia de políticas de ação afirmativa pode ser compreendida a partir da tese do racismo estrutural apresentada por Almeida (2019). Para o autor, “[...] o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade” (Almeida, 2019, p. 15). O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a manutenção de formas de

desigualdade que moldam a vida social contemporânea (Almeida, 2019).

Ao se apresentar nas instituições, o racismo institucional definido no relatório do inquérito sobre o caso Stephen Lawrence na Inglaterra, publicado em 24 de fevereiro de 1999, expressa a forma coletiva de as organizações não proverem, de forma apropriada, serviços/direitos a pessoas em razão de sua cor, cultura ou origem étnica. “O fracasso coletivo de uma organização em prestar um serviço adequado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica” (Cluny, 1999, p. 49 – tradução nossa). Para o autor, a expressão do racismo institucional “[...] pode ser vista ou detectada em processos, atitudes e comportamentos que equivalham a discriminação por preconceito involuntário, ignorância, imprudência e estereótipos racistas que prejudicam pessoas de etnias minoritárias” (Cluny, 1999, p. 49 – tradução nossa).

Diante disso, nosso problema de pesquisa teve como questão orientadora: o que explica a baixa eficácia na contratação de pessoas negras pela reserva de vagas da Lei nº 12.990/2014? A partir dessa problemática, este artigo teve como objetivo analisar como a Lei nº 12.990/2014 foi implementada para efetivar a reserva de vagas a pessoas negras em instituições federais.

Metodologia de pesquisa

A metodologia adotada nesta pesquisa consistiu na realização de revisão sistemática de literaturas e documentos produzidos sobre a Lei nº 12.990/2014, em três dimensões: 1) produção acadêmica; 2) documentos do Estado brasileiro; e, 3) editais de processos de seleção (concursos públicos e processos seletivos simplificados) de pessoas para o serviço

público federal. O presente estudo tem como base o relatório do Observatório das Políticas Afirmativas Raciais (Opará), grupo de pesquisa vinculado à Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), que buscou compreender as manobras utilizadas para impedir a contratação de pessoas negras pela reserva de vagas: **“A implementação da Lei nº 12.990/2014: um cenário devastador de fraudes”**.

A análise dos editais foi realizada a partir de um banco de dados com cerca de dez mil documentos regulatórios de concursos públicos (3.135) e processos seletivos simplificados (6.861). Foram analisados editais publicados no período de 10 de junho de 2014 (data da publicação da Lei nº 12.990/2014 no diário oficial da união) a 31 de dezembro de 2022, os quais regularam certames em um total de 61 instituições (56 instituições de ensino federal e cinco de outros setores da administração pública federal).

Dois foram os motivos para primazia das instituições de ensino federal: 1) são os órgãos que produzem o maior volume de editais de concursos públicos; e 2) respondem por quase a totalidade dos estudos produzidos de análise da LCR, entre eles o mencionado relatório publicado em 2021 pelo MMFDH.

A análise dos editais possibilitou identificar elementos nas regras editalícias. Dessa forma, identificamos padrões repetitivos, isolados ou cumulativos que impediram o pleno acesso à reserva de vagas por todas as possíveis candidaturas negras, autodeclaradas pretas ou pardas, no ato da inscrição nos processos de seleção. A partir dos padrões, foi possível elaborar a tipologia de mecanismos de burla, que traz evidências que ajudam a explicar a baixa eficácia na implementação da Lei nº 12.990/2014.

A Lei nº 12.990/2014

A Lei nº 12.990/2014 possui comandos precisos. O primeiro artigo da norma aponta duas regras básicas: o percentual (20%) de aplicação da reserva de vagas à população negra e o objeto a que se destina esse percentual, o provimento de cargos efetivos e empregos públicos. Ou seja, 20% das vagas que se aplicam a cada cargo ou emprego público devem ser reservados nos concursos públicos.

Ficam reservados aos negros **20%** (vinte por cento) **das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos** no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma desta Lei. (Lei nº 12.990, 2014 – grifo nosso).

Na legislação brasileira, a definição de cargos está expressa na Lei nº 8.112/1990. Essa, por sua vez, que dispõe sobre “o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais”, positivou o entendimento jurídico sobre o cargo, art. 3º: “Cargo público é o conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que devem ser cometidas a um servidor” (Lei nº 8.112/1990). De forma complementar, no parágrafo único do artigo, o legislador determinou como se dá a criação dos cargos: “Os **cargos públicos**, acessíveis a todos os brasileiros, **são criados por lei**, com denominação própria e vencimento pago pelos cofres públicos, para provimento em caráter efetivo ou em comissão” (Lei nº 8.112, 1990 – grifo nosso). Por exemplo, a Lei nº 11.355/2006 insti-

tuiu o Plano de Carreiras e Cargos do Instituto Nacional de Propriedade Industrial (Inpi) e a Lei nº 12.772/2012 estruturou o Plano de Carreiras e os Cargos do Magistério Federal das instituições federais de ensino. Uma possível alteração desse critério não é possível, pois a discricionariedade nesta matéria precisa estar prevista na própria norma, o que não foi o caso (Mello, 2007).

No art. 1º, § 1º da Lei nº 12.990/2014 há outra regra importante para a implementação da política de ação afirmativa à população negra, o quantitativo mínimo de vagas para um mesmo cargo em que, a partir dele, se aplica a regra geral, os 20%: “A reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três)” (Lei nº 12.990, 2014).

Para garantir o princípio constitucional da publicidade e transparência, a lei assevera que, no art. 1º, § 3º: **“A reserva de vagas a candidatos negros constará expressamente dos editais dos concursos públicos, que deverão especificar o total de vagas correspondentes à reserva para cada cargo ou emprego público oferecido”** (Lei nº 12.990, 2014 – grifo nosso). Ou seja, os editais devem deixar de forma explícita a meta a ser perseguida.

No art. 2º, a lei estabelece uma condicionante importante sobre aqueles que poderão concorrer às vagas reservadas nos editais para o provimento de cargos e empregos público: os candidatos negros autodeclarados pretos ou pardos. Nos termos da norma, “poderão concorrer às vagas reservadas a **candidatos negros aqueles que se autodeclararem pretos ou pardos no ato da inscrição no concurso público**, conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (Lei nº 12.990, 2014 – grifo nosso). Portanto, todos

que se autodeclararem no ato da inscrição no concurso público são titulares do direito de concorrerem às vagas reservadas.

No art. 3º, há outra regra importante para a implementação do direito de acesso às vagas reservadas: “Os candidatos negros concorrerão concomitantemente às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência, de acordo com a sua classificação no concurso” (Lei nº 12.990, 2014). E que, como dispõe o § 1º: “Os candidatos negros aprovados dentro do número de vagas oferecido para ampla concorrência não serão computados para efeito do preenchimento das vagas reservadas” (Lei nº 12.990, 2014). Os art. 2º e 3º, numa leitura conjunta, garantem que nenhum elemento restritivo possa se interpor de forma a selecionar qual das duas modalidades (reserva de vagas e ampla concorrência) as candidaturas negras têm o direito a concorrer.

Uma vez aprovada pelo Poder Legislativo Federal, a Lei nº 12.990/2014, em seu art. 6º, determinou que a norma entraria em vigência, pelo prazo de dez anos, a partir da data de sua publicação no Diário Oficial da União – que ocorreu em 10 de junho de 2014. Portanto, desde então, a LCR em concursos públicos passou a compor as políticas afirmativas brasileiras, conforme previsto no art. 4º da Lei nº 12.288/2010, o Estatuto da Igualdade Racial.

A Lei nº 12.990/2014 nos documentos do Estado brasileiro

Após a entrada em vigor da Lei nº 12.990/2014, não passou muito tempo até que questionamentos comesçassem a surgir, diante de ataques ao direito firmado. Com vistas a saná-los, foram emitidos dois docu-

mentos pelo Estado brasileiro: a) Nota Técnica nº 43/2015, da Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SPAA/Seppir/PR); e b) Ação Declaratória de Constitucionalidade 41 (ADC 41), do Supremo Tribunal Federal (STF).

Em 2015, a partir da análise de editais, a NT nº 43/2015 apresentou um item abordando a “ilegalidade do fracionamento das vagas reservadas para a população negra” em editais de concursos públicos. No documento foi apontado que **“o percentual [da reserva de vagas] deve ser aplicado sobre o total das vagas ofertadas**, as quais não devem ser consideradas de forma individual, pois **essa fragmentação não se justifica legalmente”** (Nota técnica nº 43, 2015, p. 6 – grifo nosso). Adicionalmente, a Seppir/PR também manifestou que “a Lei nº 12.990/2014 obedece ao princípio de equidade expresso na Constituição Federal. **A Lei é autoaplicável, sem a necessidade de regulamentação complementar”** (Nota técnica nº 43, 2015, p. 12 - grifo nosso).

Em nossa pesquisa, pode ser atribuído à NT nº 43/2015 o primeiro alerta de que havia um problema a ser enfrentado pelo Estado brasileiro na implementação da Lei nº 12.990/2014. Em menos de um ano de vigência da lei, já se percebia que a menor eficácia se dava nas universidades e institutos federais. O documento relata que já havia Ação Civil Pública (ACP) em curso (ACP 3631-17.2015.4.01.3700) contra o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) por conta do fracionamento do total das vagas abertas no mesmo edital.

A ACP referenciada, inclusive, indicava que a forma de aplicação da regra da instituição não afetava apenas as cotas raciais, mas também aquelas para as pessoas com defici-

ência. A ACP não só exigia a correta aplicação da Lei nº 12.990/2014 como também sinalizou o modelo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM):

No sentido contrário, **registram-se situações em que se aplica adequadamente a lei**, como é o caso do Edital nº 075, de 11 de junho de 2015, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, o qual oferta 20 vagas em 17 áreas distintas e contém um dispositivo (13. Da reserva de vagas para candidatos negros), onde se lê: “13.1 Tendo em vista o dispositivo na Lei nº 12.990, de 09/06/2014, fica assegurada a reserva de vagas aos candidatos negros em 20% (vinete por cento) do número total de vagas do Edital nº075/2015. (ACP 3631-17.2015.4.01.3700, como citado em Nota técnica nº 43, 2015 – grifo nosso).

E, ao final, na ACP, foi alertado de forma inequívoca que:

Há que se reconhecer o papel e a competência das instituições responsáveis pela elaboração dos editais para preenchimento de vagas no serviço público, aplicar a lei adequadamente e adotar estratégias que vissem eliminar quaisquer obstáculos que possam dificultar, minimizar ou limitar seu alcance, bem como explicitar as informações necessárias sobre regras, critérios e procedimentos relativos a cada certame. (ACP 3631-17.2015.4.01.3700, como citado em NT nº 43, 2015).

A Nota Técnica nº 43/2015 não foi premonitória, nela se reconhecia os desafios do racismo estrutural na sociedade brasileira e

daquele que fez presença nas instituições, o racismo institucional.

Em junho de 2017, na ocasião do julgamento da ADC 41, no voto do relator, ministro do STF Luís Roberto Barroso, a terceira parte do documento foi dedicada ao controle de fraudes. Na ocasião, o ministro alertou para duas formas de burla à Lei nº 12.990/2014: “Fraude pelos concorrentes” e “Fraudes pela administração” (ADC 41, 2017, p. 61-66).

Para o ministro do STF Luís Roberto Barroso,

[...] As burlas à reserva de vagas para negros nos concursos públicos podem se dar, basicamente, de duas formas. De um lado, por candidatos que, apesar de não serem beneficiários da medida, venham a se autodeclarar pretos ou pardos apenas para obter vantagens no certame. De outro lado, a política também pode ser fraudada pela própria Administração Pública, caso a política seja implementada de modo a restringir o seu alcance ou a desvirtuar os seus objetivos. (ADC 41, 2017, p. 61 – grifo nosso).

Portanto, o ministro já colocava no radar das preocupações a necessidade de se fazer um controle rigoroso dos atos da administração pública, tendo em vista o seu poder de transformar a LCR em uma “lei para inglês ver”.

O relator da ADC 41 também alertou para o que a administração pública deveria atentar-se:

[...] a administração pública deve atentar para os seguintes parâ-

metros: (i) os percentuais de reserva de vaga devem valer para todas as fases dos concursos; (ii) a reserva deve ser aplicada em todas as vagas oferecidas no concurso público (não apenas no edital de abertura); (iii) **os concursos não podem fracionar as vagas de acordo com a especialização exigida para burlar a política de ação afirmativa, que só se aplica em concursos com mais de duas vagas;** e (iv) a ordem classificatória obtida a partir da aplicação dos critérios de alternância e proporcionalidade na nomeação dos candidatos aprovados deve produzir efeitos durante toda a carreira funcional do beneficiário da reserva de vagas. (ADC 41, 2017, p. 2 e 3 – grifo nosso).

O ministro do STF Luís Roberto Barroso mencionou também que a reserva deveria ser aplicada a todas as vagas oferecidas no concurso para além do edital de abertura e os cargos não poderiam ser fracionados de acordo com a especialização/área para burlar a política de ação afirmativa.

De forma conclusiva, quaisquer dúvidas na interpretação da Lei nº 12.990/2014, o agente implementador deveria perseguir o que dispõe a finalidade da política afirmativa, uma política de promoção da igualdade racial. Contudo, a ausência de reserva de vagas nos editais, associada ao não ingresso de pessoas negras no serviço público federal pela política de ação afirmativa, não gerou incômodo, desconforto ou preocupação dos órgãos. Prevaleceu o silêncio na expectativa de que nada seria dito.

Trabalho que merece destaque, realizado no âmbito da autonomia universitária no ano 2021, é o relatório elaborado por Comissão Antirracista, criada no âmbito do Conse-

lho Universitário (Conuni) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). O documento, que ficou conhecido como Relatório 44, em alusão ao número estimado de docentes negros que deixaram de ser contratados (44) no período de julho de 2014 a 2020, apontou os mecanismos utilizados para frustrar a correta aplicação da norma no concurso para docente, a burla. Diante do resultado, integrantes da Comissão Antirracista apresentaram documento ao Conselho Universitário e fizeram três orientações:

a) O reconhecimento público de que a forma como vinha sendo aplicada a Lei nº 12.990/2014 tinha configurado na não efetivação da lei, uma vez que impediu que 44 docentes negros e/ou negras pudessem ingressar no magistério superior através dos concursos realizados na Univasf de 2014 a 2020;

b) Com base na autonomia universitária, que o Conselho fizesse proposição de política de reparação de maneira a garantir que as 44 vagas pudessem ser, no futuro, preenchidas por docentes negros e/ou negras, independentemente da ausência de lei federal;

c) Que a Univasf construísse, em caráter de urgência, uma política para garantir a efetiva aplicação da Lei nº 12.990/2014 e que os novos concursos estivessem condicionados a essa aplicação.

Apesar das evidências apresentadas no Relatório 44, em reunião do Conselho, por maioria, as proposições a) e b) foram rejeitadas na íntegra. Subsidiariamente, foi aprovado item c) voltado à elaboração de política institucional para garantir a efetiva

implementação da Lei nº 12.990/2014. No primeiro concurso após a discussão, o edital expressou mudanças nas normas, referentes à política de cotas, o que permitiu a contratação dos primeiros docentes negros e negras, pela implementação da Lei nº 12.990/2014 na Univasf.

A produção acadêmica sobre a Lei nº 12.990/2014

Após a entrada em vigência da Lei nº 12.990/2014, pesquisadoras e pesquisadores de diferentes instituições de ensino e pesquisa passaram a produzir farto material sobre a LCR. Nunes & Marques (2016), analisando editais do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), anunciaram que “o **percentual das vagas reservadas é pequeno se comparado à quantidade de vagas gerais ofertadas**. A análise dos editais, os quais já têm resultados publicados, permite verificar **a pequena quantidade de candidatos aprovados para as vagas reservadas**” (Nunes; Marques, 2016, p. 1 - grifo nosso).

Em 2019, o primeiro texto que colocou as expressões “burla” e “fraude”, se utilizando do texto da ADC 41, foi de Mello e Resende (2019). Mesmo que não tivessem explorado o impacto dos termos na (não) efetivação da Lei nº 12.990/2014, os autores alertaram para um conjunto de questões conexas como, por exemplo, a necessária participação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (Andifes) e a Associação Nacional de Pesquisadores Negros (ABPN) no debate. Um outro exemplo era a adesão maior dos programas de pós-graduação a políticas de ação afirma-

tiva, que era um “não tema” à autonomia universitária.

Maciel (2019, p. 1347), ao analisar a implementação da Lei nº 12.990/2014, além de destacar o papel da burla, a enquadra de forma precisa quando diz:

A segunda questão diz respeito diretamente à relação entre concursos docentes e a reserva de vagas prevista pela Lei nº 12.990/2014 na UFABC. Com base nos elementos destacados no texto, podemos inferir que um importante desafio é a transparência nos processos de construção dos editais, já que, no caso da UFABC, **a fragmentação de vagas não permite o cumprimento da recomendação legal**. Mesmo que se conte com a ação de grupos e sujeitos comprometidos com a materialização de políticas com recorte étnico-racial internamente, no processo da aplicação da Lei nº 12.990/2014, ainda se encontra uma lógica que esbarra nas resistências históricas às políticas de ação afirmativa, quase sempre ligadas à incapacidade de reconhecimento do racismo como processo que impossibilita um tratamento igualitário para pessoas negras. Com isso, estamos sugerindo que as decisões sobre a operacionalização da lei em questão não atendem às suas exigências porque ainda, no interior das universidades, **há a construção de mecanismos para não enfrentar o racismo institucional**, seja atribuindo a reserva de vagas a uma área em que se acredita existir poucos potenciais candidatos(as) negros(as), seja separando vagas em diferentes editais, mesmo quando há condições para re-

alização de um único processo (Maciel, 2019, p. 1347 – grifo nosso).

Ou seja, em 2019, os textos de Mello & Resende (2019) e de Maciel (2019) já indicavam o *modus operandi* para impedir a contratação de docentes negras e negros.

Batista & Mastrodi (2020) avançam no sentido de trazerem para o texto a expressão fraude, para caracterizar a fragmentação em vários tipos de vagas. Os autores indicam que a ineficácia jurídica das normas que tratam de temas raciais sustenta o racismo na sociedade brasileira.

Fernandes, Fernandes & Victor (2021), ao analisarem a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), firmaram posição segura sobre a implementação da norma, elencando as manobras para não implementação e a falta de fiscalização sobre as instituições.

Ao mapearmos 182 editais da Ufes e sete do Ifes, lançados num período de sete anos, **podemos perceber a força do racismo em nossas instituições públicas**, pois as artimanhas para driblar o que está posto legalmente estão logrando êxito. Apesar dos sete anos de vigência, nas instituições pesquisadas, **a lei não cumpre o objetivo de corrigir os efeitos da discriminação racial, ao assegurar a igualdade de oportunidades e possibilitar a inclusão de mais negros no serviço público.**

Outro ponto constatado pela pesquisa foi a falta de relatórios do Executivo Federal sobre os dados do monitoramento constante da aplicação da Lei nº 12.990/2014 e verificação da sua eficácia, como dispõe a própria lei e o Estatuto da Igualdade Racial (Fer-

nandes, Fernandes & Victor, 2021, p. 13 – grifo nosso).

Palma (2021) aponta, de forma objetiva, o problema da não implementação da Lei nº 12.990/2014: o racismo institucional. A forma como a norma se tornou um “não tema” e tem colaborado para a invisibilidade do racismo, fator que impede os avanços necessários à agenda das cotas raciais.

Conforme exposto aqui, **alguns fatores restritivos que afetam a aplicabilidade dessa lei têm sido identificados**, quais sejam: **a omissão nos editais de concursos públicos por parte das universidades; a falta de clareza dos critérios adotados; o fracionamento dos editais e/ou vagas nos concursos públicos. Tudo isso acaba afetando a efetividade da norma em questão.**

Em decorrência dessas problemáticas que comprometem a efetividade da lei e restringem a participação de candidatos(as) docentes negros(as) nas universidades públicas federais, nota-se que **o principal pano de fundo é o racismo institucional**, pois é uma ferida que não se fecha, inflamada todos os dias pelo exercício do silenciamento (Palma, 2021, p. 112 – grifo nosso).

O racismo institucional nas universidades federais compôs a tese central dos estudos de Santos *et al.* (2021), que analisaram a implementação da Lei nº 12.990/2014 em 54 universidades federais. No período de julho de 2014 a 2019, os autores identificam a con-

tração de apenas 152 docentes negros via política de ação afirmativa.

As 152 contratações de docentes negros via Lei nº 12.990/2014 (Brasil, 2014) não deixam dúvidas: o Governo Federal e as universidades federais, por motivos distintos, produziram um cenário vergonhoso. Primeiro, **ao não monitorar, o governo garantiu que o racismo institucional das universidades não fosse questionado**. Segundo, demonstra que **a descentralização da política pelas universidades foi na direção de não garantir o direito da população negra** (Santos *et al.*, 2021, p. 15 – grifo nosso).

Coutinho & Arruda (2022) também observaram as burlas como resultado de interpretações equivocadas (maliciosas) da norma. Porém, uma solução apontada no texto continua sendo uma afronta ao direito previsto na norma. Qualquer discussão sobre a plataforma do fracionamento é ilegal. Portanto, não adianta apontar a necessidade de censo para identificar os departamentos mais embranquecidos para, assim, direcionar as vagas. Todas as negras e os negros que se autodeclararam têm direito de ser contemplados pela reserva de vaga. Dias Filho & Arruda (2022) apontam o boicote à Lei nº 12.990/2014 como o mecanismo que fomentou a ineficácia das ações afirmativas na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em 2022, Vaz também abordou o fracionamento das vagas por especialização (Vaz, 2022). Ou seja, todas as evidências indicam que algo de muito poderoso se interpôs entre o direito da população negra e sua plena efetividade.

Tipologia dos mecanismos de burla à Lei nº 12.990/2014

A tipologia dos mecanismos de burlas reflete os padrões repetitivos nos editais de processos de seleção, considerando a disposição dos elementos da Lei nº 12.990/2014, indicados anteriormente. Os mecanismos foram concebidos, como burlas, à medida que a restrição do direito se repetia nos documentos reguladores de concursos públicos e de processos seletivos simplificados.

Os mecanismos de burlas têm como eixo estruturante o fracionamento da totalidade das vagas no edital do concurso público, exceto dois. O fracionamento cumpre uma função importante na estruturação da negativa de direito. Há uma condição-chave à implementação da Lei nº 12.990/2014, a existência mínima de três vagas no certame. Se for possível reduzir para uma ou duas vagas, é possível tornar a lei sem efeito.

Importante salientar que o dever da administração pública é ser eficiente e dar máxima eficácia às leis. Vale ressaltar o que disse o Ministro Luís Roberto Barroso, relator da ADC 41, em seu voto na seção VIII que trata das “Fraudes pela Administração Pública”. Não só o princípio da legalidade exige o dever de cumprir as leis, como também:

[...] deve-se **impedir** que a administração pública possa se furtar ao cumprimento da lei, **mediante artifícios que limitem seu alcance ou impeçam a incidência da reserva de vagas** em determinados concursos. Os órgãos públicos são obrigados a conferir aos dispositivos da Lei nº 12.990/2014 a interpretação mais favorável à concretização de seus objetivos (ADC 41, 2017, p. 37 – grifo nosso).

Que objetivos são esses? Ampliar a participação de pessoas negras em todos os âmbitos da administração pública federal. Portanto, a ineficácia da lei é uma ilegalidade e uma imoralidade que aqui vamos lançar luz com evidências seguras, irrefutáveis.

A partir do agrupamento dos padrões repetitivos identificados nos editais de processos de seleção, foram detectados sete mecanismos de burlas. Do total, um se refere à não publicidade da norma (NPN) e seis se referem a fracionamentos: fracionamento do cargo por área (FCA); fracionamento do cargo por editais (FCE); fracionamento do cargo por localidade (FCL); fracionamento do cargo por descentralização (FCD); fracionamento de elegíveis (FE); e, Fracionamento da Informação (FI). A reprodução desses mecanismos foi identificada de forma isolada ou cumulativa e contribui para explicar o fracasso programado da Lei nº 12.990/2014, refletido na baixa eficácia na ação afirmativa.

Importa registrar que, das 61 instituições que tiveram editais analisados, em seis foi constatada a implementação da Lei nº 12.990/2014, em tempos diferentes: UFRGS

(2018), FURG (2019), UFU (2021), UFPE (2021), UFCSPA (2022) e Univasf (2022).

Não publicidade da norma (NPN)

O mecanismo de NPN ocorre quando a instituição deixa de mencionar em seus editais de certames a obrigatoriedade da implementação da Lei nº 12.990/2014 após sua entrada em vigência, conforme previsto no § 3º do art.1º e art. 6º.

Ao não mencionar a reserva de vagas prevista na Lei nº 12.990/2014 às candidaturas, restringe-se o acesso do destinatário a informações quanto à política de ação afirmativa. Se considerarmos que o edital faz lei entre as partes, princípio da vinculação ao edital, jargão muito conhecido em nosso judiciário, o argumento legitima a autoridade de

quem retirou o direito da população negra. A Tabela 1 apresenta exemplos de cinco editais de concursos públicos, de diferentes instituições, publicados após a entrada em vigência da norma, mas que não fizeram menção à Lei nº 12.990/2014.

Ao longo da pesquisa, o mecanismo de NPN foi identificado em editais de concursos públicos de 23 das 61 instituições analisadas.

No que tange aos processos seletivos simplificados, esse foi o mecanismo predominante, presente em editais de 51 instituições.

Tabela 1. Link de editais de concurso público para o Cargo de Professor do Magistério Superior em que foi reproduzido a não publicidade da Lei nº 12.990/2014.

Edital	Instituição	Link de acesso ao edital
Edital nº 23, de 09 de outubro de 2015	Universidade Federal do Rio Grande (Furg)	https://progep.furg.br/arquivos/editais/006392.pdf
Edital nº 22, de 05 de abril de 2016	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)	https://www.unirio.br/progepe/copy_of_Edital222016.pdf
Edital nº 05/2019, de 27 de maio de 2019	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/SCS/arquivos_download/EDITAL_05-201920190531111200.pdf#:~:text=EDITAL%20No%2005%2F2019%E2%80%93UFPI%2C%20de%2027%20de%20maio%20de,SUPERIOR%20E%20DO%20ENSINO%20B%C3%81SICO%2C%20T%C3%89CNICO%20E%20TECNOL%C3%93GICO
Edital nº 001, de 06 de setembro de 2017	Universidade Federal de Tocantins (UFT)	http://www.copese.uft.edu.br/index.php?option=com_content&task=view&id=253&Itemid=397
Edital nº 57, de 04 de abril de 2018	Universidade Federal do Pará (UFPA)	https://www.ceps.ufpa.br/docentesufpa/todo/edital%2057-2018/Edital/Edital%2057-2018.pdf?=1696302822.7835

Fonte: Elaboração dos autores.

Apesar de o enunciado da Lei nº 12.990/2014 mencionar expressamente apenas os concursos públicos, não há razão para não implementar a ação afirmativa na contratação temporária. Em 2022, no âmbito da Ação Civil Pública nº 5043371-85.2022.4.02.5101/RJ, a Justiça Federal julgou procedente o pedido para “determinar que a União adote, por todos os seus órgãos, autarquias e fundações, a reserva e 20% das vagas oferecidas nos processos seletivos regidos pela Lei nº 8.745/93, em analogia à Lei nº 12.990/2014” (ACP nº 5043371-85.2022.4.02.5101/RJ, 2022). Além disso, essa interpretação, por analogia, foi alcançada depois de mais de nove anos da entrada em vigor da Lei nº 12.990/2014, com a publicação, em 25 de julho de 2023, da Instrução Normativa (IN) - Ministério de Gestão e Inovação (MGI) nº 23/2023 (IN MGI nº 23/2023).

Fracionamento do cargo por área (FCA)

O mais tradicional dos fracionamentos, essa modalidade de burla acontece quando um cargo público efetivo, criado por Lei, é fracionado em categorias menores, sejam elas em áreas de conhecimentos, subáreas, temas de atuação e/ou especialidades, por exemplo. Ao reproduzir o FCA, impede-se o alcance do número mínimo de vagas, que é de três vagas, inviabilizando o que dispõe o art. 1º, § 1º, da Lei nº 12.990/2014.

Tanto a NT nº 43/2015 da Seppir/PR quanto a ADC 41 e a literatura deram destaque a essa forma de fracionamento, sinalizando que constitui uma ilegalidade e que impedia a reserva de 20% do total das vagas abertas nos editais. Ao fracionar o cargo, conceito defendido na Lei nº 8.112/1990, as instituições impediram a aplicação da reserva de vagas a partir de três vagas para o mesmo cargo.

Contra legem, os cargos passam a ter outras denominações com a adição de termos predicativos, estranhos às leis que os criaram. Entre as denominações, foram identificadas terminologias como “área”, “área de conhecimento”, “especialidade”, “disciplinas”, “cargo optado”, “tema de concurso”, “campo de conhecimento”, “subáreas”, “setor de estudo”, “função” e outras.

Compatível com outros editais de outras instituições que reproduziram o FCA, o enunciado do documento anuncia o cargo ao qual se destina a contratação, no caso Professor do Magistério Superior, conforme descrito na Lei nº 8.112/1990 e na Lei nº 12.772/2012 (Figura 1 - a). No entanto, no item 8.1, foi informado às candidatas e aos candidatos que a reserva de vagas a pessoas negras ocorreria a partir das vagas destinadas para cada “setor de estudo” (Figura 1 - b). Adicionalmente, o item 8.3.1 informou que não haveria reserva imediata para candidatos negros.

Figura 1. a) Enunciado do Edital nº 24, de 19 de junho de 2015, para provimento ao Cargo Professor de Magistério Superior da Universidade Federal do Cariri e b) seção destinada a reserva de vagas a pessoas negras, com reprodução do fracionamento do cargo por área.

Apesar do edital regular a abertura imediata de um total sete vagas, ao reproduzir o FCA, ultado foi de que o documento não apresentou nenhuma vaga reservada a negras e negros (Figura 2).

Figura 2. Quadro de vagas do Edital nº 24/2015.

O FCA foi o mecanismo de burla com maior número de reprodução nos concursos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI

EDITAL Nº 24, DE 19 DE JUNHO DE 2015

CONCURSO PÚBLICO PARA PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR

O Vice-Reitor da Universidade Federal do Cariri - UFCA, no exercício da reitoria, tendo em vista o disposto no Decreto nº 7.485 de 18/05/2011, publicado no DOU de 19/05/2011, na Portaria Interministerial nº 461 - Anexo I, de 20/11/2013, publicada no DOU de 21/11/2013, do Ministério da Educação e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e, considerando ainda, o que consta do Decreto nº 6.944 de 21/08/2009, publicado no DOU de 24/08/2009, da Resolução nº 05/UFCA/CONSUP de 12/02/2015, torna público, para conhecimento dos interessados, que se acham abertas no período de 13 de julho a 10 de agosto de 2015 as inscrições do Concurso Público para o cargo de Professor da Carreira do Magistério Superior, regido pela Lei 8.112/90, combinado com a Lei 12.772/12, alterada pela Lei 12.863/2013 para os setores de estudo e vagas a seguir indicados:

8 DAS VAGAS DESTINADAS A CANDIDATOS NEGRO (Lei 12990/2014)

8.1 Das vagas destinadas para cada setor de estudo de que trata este edital e das que eventualmente vierem a serem disponibilizadas durante o prazo de validade do Concurso, 20% (vinte por cento) serão providas por candidatos negros.

8.1.1 Caso a aplicação do percentual de que trata o subitem 8.1 resulte em número fracionado, este será elevado até o primeiro número inteiro subsequente, em caso de fração igual ou maior que 0,5, ou diminuído para o número inteiro imediatamente inferior, em caso de fração menor que 0,5.

8.1.2 O primeiro candidato aprovado na reserva de vagas para negro ocupará a 3ª (terceira) posição na lista geral de classificação, salvo se melhor classificado, considerando a pontuação de ampla concorrência.

8.1.2.1 No caso do setor de estudos de Libras, o segundo candidato aprovado na reserva de vagas para negro ocupará a 8ª (oitava) posição na lista geral de classificação, salvo se melhor classificado, considerando a pontuação de ampla concorrência nos termos do subitem 8.3.1. Não haverá reserva imediata para candidatos negros e somente haverá provimento para a referida reserva se surgirem vagas, para o respectivo setor de estudos, suficiente para provimento do terceiro classificado e, no caso do setor de Libras, do 8º (oitavo) classificado.

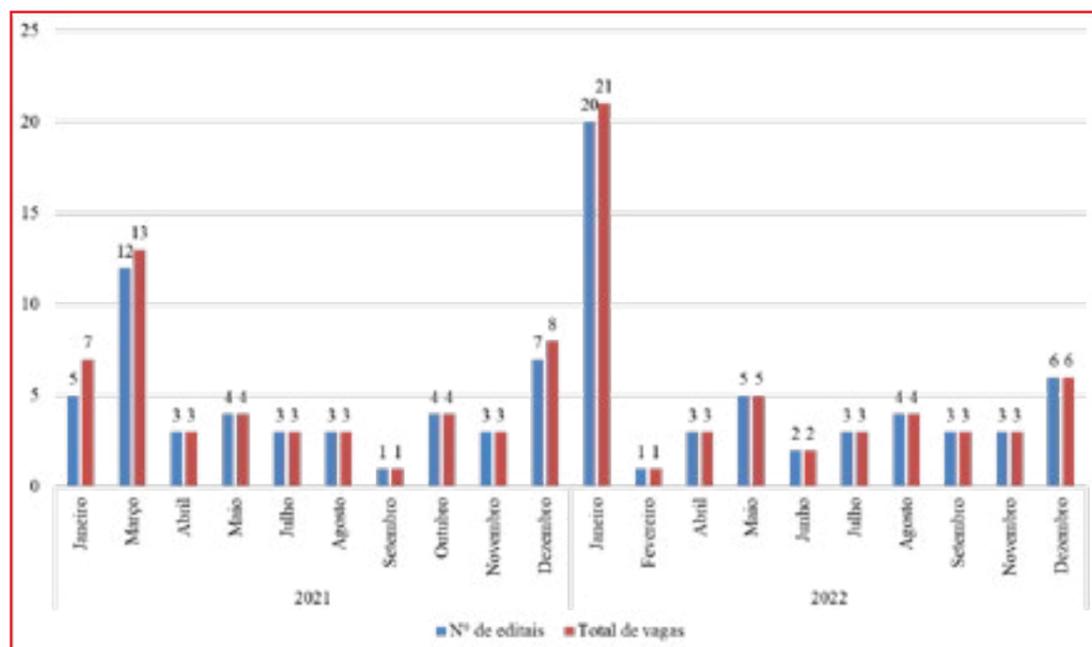
Fonte: Universidade Federal do Cariri. Grifos dos autores.

ANEXO I: QUADRO DE INFORMAÇÕES POR VAGA

UNIDADE DE LOTAÇÃO	SETOR DE ESTUDO	VAGAS Ampla concorrência	VAGAS Cotas (Lei nº 12.990/2014)	VAGAS Candidatos com deficiência	Nº MÁXIMO DE CANDIDATOS APROVADOS	DENOMINAÇÃO-CLASSE/REGIME	REQUISITOS TITULAÇÃO ***	TAXA DE INSCRIÇÃO	REMUNERAÇÃO TOTAL
IISCA ¹ IFE ²	Libras	2	*	**	9	Auxiliar-A/DE	GRADUAÇÃO	R\$ 109,00	R\$ 4.387,00
IISCA	Canto Coral e Técnica Vocal	1	*	**	5	Assistente-A/DE	MESTRADO	R\$ 157,00	R\$ 6.318,98
IISCA	Lógica e Filosofia Analítica	1	*	**	5	Assistente-A/DE	MESTRADO	R\$ 157,00	R\$ 6.318,98
IISCA	Ensino de Filosofia	1	*	**	5	Assistente-A/DE	MESTRADO	R\$ 157,00	R\$ 6.318,98
IISCA	Acordeon, Percussão e Solféjo	1	*	**	5	Assistente-A/DE	MESTRADO	R\$ 157,00	R\$ 6.318,98
IISCA	Percussão e Educação Musical	1	*	**	5	Assistente-A/DE	MESTRADO	R\$ 157,00	R\$ 6.318,98
TOTAL DE VAGAS		7							

(*) Não haverá reserva de vagas para cotas para provimento imediato em razão do quantitativo oferecido, sendo mantido cadastro de reserva.

Fonte: Universidade Federal do Cariri. Grifos dos autores.



Fonte: Elaboração dos autores.

públicos, identificado em editais de 53 instituições. Ao mesmo tempo, esse mecanismo foi produzido e reproduzido em editais de processos seletivos simplificados de 24 instituições.

Fracionamento do cargo por editais (FCE)

O FCE caracteriza-se pela divisão de um determinado número de vagas do cargo em diferentes editais, restringindo o que dispõe o art. 1º, § 1º, da Lei nº 12.990/2014. Na pesquisa foi estabelecido como critério para ser considerado FCE a publicação de editais sequenciais, com uma ou duas vagas, no mesmo mês (intervalo menor que 30 dias).

Este mecanismo torna o planejamento das instituições, imperativo por lei, no bojo do princípio da moralidade, uma utopia. Se há instituições que, vivendo a mesma realidade de demanda profissional, conseguem fazer editais anuais planejados, a abertura de inúmeros editais com uma ou duas vagas em intervalo menor que 30 dias reflete ausência

de planejamento. Ao mesmo tempo, inviabiliza o acesso a direitos pela comunidade negra e pelas pessoas com deficiência. A Figura 3 apresenta editais publicados por mês, nos anos de 2021 e 2022, pela Universidade de Brasília (UNB).

Figura 3. Número de editais publicados por mês, nos anos de 2021 e 2022, na Universidade de Brasília.

O FCE, especificamente, esteve presente em editais de concursos públicos de 16 instituições federais de ensino, ao passo que, nos processos seletivos simplificados, foi reproduzido em 23 instituições.

A reprodução desse tipo de fracionamento em concursos públicos nas instituições federais de ensino contribuiu para o resultado de que 64,79% (2.028) dos editais analisados foram abertos com uma vaga e 9,84% (308) com duas vagas. Ou seja, desde a abertura do certame, o número de vagas previstas, 74, 63% no ato de publicação dos editais, inviabilizou qualquer possibilidade de implementação da Lei nº 12.990/2014.

Importa mencionar que, está em discussão no Congresso Nacional o PL nº 1.958/2021 que, se aprovado, regulamentará uma nova lei de cotas nos processos de seleção de pessoas para o serviço público federal. O texto prevê que a reserva de vagas “[...] será aplicada sempre que o número de vagas oferecido no concurso público ou no processo seletivo simplificado for igual ou superior a 2 (dois)” (PL 1.958, 2021). Diante dos resultados encontrados em nossa pesquisa, se aprovado o PL e se mantido o padrão de condução dos concursos públicos nas instituições analisadas, a norma não alcançará 64,79% dos concursos públicos e ainda pode estimular que outras instituições modifiquem a forma de realiza-

ção dos certames uma vez que não bloqueia a realização de editais com uma vaga.

Fracionamento do cargo por localidade (FCL)

O FCL caracteriza-se pela distribuição das vagas do concurso público e/ou processo seletivo simplificado por localidades de atuação do futuro servidor público (polos, centros, núcleos, departamentos, entre outros), como se fossem locais autônomos em relação à estrutura administrativa central (no caso das instituições federais de ensino, esse fenômeno é conhecido como departamentalização das vagas).

Há três formas dessa modalidade de fracionamento acontecer:

- I) a instituição indicar no item referente à reserva de vagas a pessoas negras que considera a localidade como parâmetro para a implementação da LCR;
- II) a instituição indicar, no quadro de vagas, a ocorrência de mais de uma vaga, do mesmo cargo e/ou especialidade, por localidades diferentes (por exemplo, vagas por cidade ou campus); e
- III) abertura de editais, com reduzido número de vagas, por localidade específica (nesse caso, pode haver um acúmulo do FCE e FCL).

Essas três formas têm o potencial de impedir o alcance do número mínimo de vagas (03), inviabilizando o que dispõe o art. 1º, § 1º, da Lei nº 12.990/2014.

O FCL institui a ideia do direito de pessoas negras por localidade de atuação. No caso das universidades e institutos federais, pode ser até mesmo quando elas, as locali-

CARGO 15: ASSESSOR - ÁREA: DIREITO						
Polo de trabalho	Vaga para ampla concorrência	Vagas reservadas para candidatas com deficiência	Vagas reservadas para candidatos negros	Provas discursivas corrigidas		
				Ampla concorrência	Candidatos com deficiência	Candidatos negros
Sede (Brasília/DF)	3	1	1	112	8	30
1ª SR (Montes Claros/MG)	1	.	.	22	2	6
2ª SR (Bom Jesus da Lapa/BA)	1	.	.	22	2	6
3ª SR (Petrolina/PE)	1	.	.	22	2	6
4ª SR (Aracaju/SE)	1	.	.	22	2	6
5ª SR (Penedo/AL)	1	.	.	22	2	6
6ª SR (Juazeiro/BA)	1	.	.	22	2	6
7ª SR (Teresina/PI)	1	.	.	22	2	6
8ª SR (São Luís/MA)	1	.	.	22	2	6
Amapá (AP)	1	.	.	22	2	6

Fonte: Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba. Grifo dos autores.

dades distintas, estão na mesma cidade. O FCL pode vir acompanhado ainda do FCA, aumentando a dispersão das informações ainda mais.

Como pode ser observado na Figura 4, a Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (Codevasf) distribuiu as vagas do cargo de Assessor Jurídico, por localidade, no Edital nº 01/2022. No certame, o resultado da reprodução do FCL foi que, de um total de 14 vagas, com potencial de reserva de três vagas pela implementação da Lei nº 12.990/2014, foi reservada somente uma vaga (7,14%), com restrição ao polo de trabalho da Sede (Brasília/DF). Além de duas vagas a menos do que o assegurado na política de ação afirmativa, as candidaturas negras inscritas em outros polos de trabalho não tiveram o direito de concorrer à vaga reservada no edital do certame.

Figura 4. Fracionamento do cargo por localidade no Instituto Federal de Alagoas.

O FCL foi identificado em editais de concursos públicos de 26 instituições analisadas, ao passo que, em processos seletivos simplificados, foi constatado nos documentos de 5 (cinco) instituições.

Fracionamento do cargo por descentralização (FCD)

O FCD ocorre quando há descentralização administrativa para a abertura de editais, sendo os certames administrados por gestores de unidades administrativas menores, dentro da mesma instituição (chefe de departamentos, por exemplo). Foi considerado como critério para a ocorrência de FCD a abertura de editais em intervalo menor que 30 dias, por gestores de unidades administrativas menores, dentro da mesma instituição. Esse tipo de fracionamento contribui para restringir o que dispõe o art. 1º, § 1º, da Lei nº 12.990/2014, no tocante à soma de três vagas do mesmo cargo.

Como evidência da reprodução do FCD no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins (IFTO), menciona-se o mês de maio de 2018, quando foi realizada a publicação de cinco editais de PSS, cada um abrindo apenas uma vaga. A Figura 5, apresenta três dos cinco certames publicados por unidades administrativas distintas: a) Edital nº 33/2018 – Campus Dianópolis (uma vaga); b) Edital nº 23/2018 – Campus Palmas (uma vaga); e c) Edital nº 17/2018 – Campus Colinas do Tocantins (uma vaga).

Figura 5. Enunciado de editais do IFTO publicados no mesmo mês, por unidades administrativas menores, distintas.

EDITAL N.º 33/2018/DNO/REI/IFTO, DE 11 DE MAIO DE 2018
PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO PARA CONTRATAÇÃO DE PROFESSOR SUBSTITUTO PARA O CAMPUS DIANÓPOLIS/IFTO – N.º 4/2018

O DIRETOR-GERAL SUBSTITUTO DO CAMPUS DIANÓPOLIS, DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS, nomeado pela Portaria n.º 516/2018/REI/IFTO, de 7 de maio de 2018, publicada no Diário Oficial da União de 9 de maio de 2018, nos termos da Lei n.º 8.745 de 9 de dezembro de 1993, e da Portaria Normativa n.º 1/2015/REITORIA/IFTO, de 17 de setembro de 2015, torna pública a abertura das inscrições com vista ao Processo Seletivo Simplificado para contratação de Professor Substituto para o Campus Dianópolis, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – n.º 4/2018, em conformidade com o disposto a seguir:

1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1. Processo Seletivo Simplificado para contratação de Professor Substituto para o Campus Dianópolis, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – n.º 4/2018, regulamentado por este Edital, em observância às disposições da Lei n.º 8.745, de 1993, e da Portaria Normativa n.º 1/2015/REITORIA/IFTO, de 17 de setembro de 2015.

1.2. O Processo Seletivo regulamentado por este Edital será conduzido pela Comissão Organizadora designada pela Portaria n.º 197/2018/DNO/REI/IFTO, de 8 de maio de 2018, retificada pela Portaria n.º 199/2018/DNO/REI/IFTO, de 10 de maio de 2018, que também autorizou a realização deste certame, definindo os termos para sua execução.

2. DAS ESPECIFICAÇÕES DAS VAGAS E DA REMUNERAÇÃO

2.1. Das Especificações das Vagas

Área	Regime de trabalho	Nº de Vagas	Requisitos mínimos exigidos
Filosofia	20 horas	1	a) Licenciatura em Filosofia

EDITAL Nº 23/2018/IFTO/CAMPUS PALMAS, DE 14 DE MAIO DE 2018.

PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO DE CONTRATAÇÃO DE PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO, TECNOLÓGICO SUBSTITUTO E TEMPORÁRIO DO IFTO - CAMPUS PALMAS.

O DIRETOR-GERAL DO CAMPUS PALMAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS, nomeado pela Portaria nº 352/2018/REI/IFTO, de 05 de abril de 2018, publicada no DOU de 09 de abril de 2018, no uso de suas atribuições legais e nos termos da Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993, torna pública a abertura de inscrições com vista ao processo seletivo simplificado para contratação de professor substituto, por tempo determinado, para atender as demandas do Campus Palmas do Instituto Federal do Tocantins.

1. DAS ESPECIFICAÇÕES DA VAGA E DA REMUNERAÇÃO

1.1. Das Especificações das Vagas

ÁREA 1.0 – Português/Espanhol			
ÁREA DE CONHECIMENTO	VAGA	QUALIFICAÇÃO EXIGIDA PARA A INVESTIDURA NO CARGO	REGIME DE TRABALHO
Linguagens e Artes	01	Licenciatura em Letras: habilitação em língua portuguesa e em língua espanhola.	40 horas

Regime de trabalho nos turnos matutino, vespertino ou noturno, de acordo com a necessidade da administração. A contratação ocorrerá após a homologação da licença do/a docente efetivo/a.

EDITAL N.º 14/2018/CTO/REI/IFTO, DE 17 DE MAIO DE 2018.

PROCESSO SELETIVO PARA CONTRATAÇÃO DE PROFESSOR SUBSTITUTO DA ÁREA DE ENGENHARIA AGRONÔMICA

O DIRETOR-GERAL PRO TEMPORE DO CAMPUS COLINAS DO TOCANTINS, DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS, nomeado pela Portaria nº 551/2018/REI/IFTO, de 11 de maio de 2018, publicada no Diário Oficial da União de 15 de maio de 2018, seção 2, no uso de suas atribuições legais e regimentais, torna público o Edital do Processo Seletivo Simplificado de Provas de Desempenho Didático e de Títulos, para Professor Substituto da área de Engenharia Agrônoma, para o Campus Colinas do Tocantins, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, com inscrições no período de 23/05 a 03/06/2018, nos termos da Lei n.º 8.745/93 e alterações introduzidas pelas Leis nº 9.849/99 e nº 11.784/2008; e Decretos nº 4.748/03, nº 7.312/2010 e nº 7.485/2011, e demais alterações posteriores, sendo proibida a contratação de servidores da administração direta ou indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como de empregados ou de servidores de suas subsidiárias e controladas, salvo nos casos previstos no inciso XVI, letras “a”, “b” e “c”, do art. 37 da Constituição Federal.

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins. Grifos dos autores.

A decisão institucional de delegar a atribuição de abertura de editais para unidades menores contribui para diminuir a eficácia da política de ação afirmativa, uma vez que editais são abertos com reduzido número de vagas (uma ou duas).

A produção e reprodução do FCD foi identificada apenas em processos seletivos simplificados. Do total das instituições analisadas, esse mecanismo de burla foi identificado em documentos de 14 instituições.

Fracionamento de Elegíveis (FE)

Essa modalidade de burla acontece quando o edital impõe restrições, que resultam em uma seleção prévia de quem são as pessoas negras elegíveis para a reserva de vagas. Importa mencionar que, neste tipo de mecanismo de burla, há reserva de 20% contabilizada sobre a totalidade das vagas. No entanto, ao selecionar previamente, no edital identifica-se quais vagas estão reservadas.

Ao definir previamente, reduz-se o direito de negras e negros somente a determinadas vagas e não à totalidade daquelas abertas nos certames para o mesmo cargo. Deve-se lembrar que a Lei nº 12.990/2014 estabelece como critério para concorrer às vagas reservadas, dos cargos e empregos públicos, somente a autodeclaração no ato da inscrição no concurso (art. 2º). Ou seja, todo candidato(a) negro(a) autodeclarado(a) tem o direito de concorrer às vagas reservadas.

Além disso, a Lei nº 12.990/2014 definiu, no artigo 3º, a classificação no concurso como parâmetro para seleção dos candidatos negros que concorrem concomitantemente às vagas reservadas e às vagas destinadas à

ampla concorrência, do mesmo cargo (Lei nº 12.990, 2014).

A seleção de quais vagas serão destinadas a candidaturas negras, diferentemente do que dispõe a política de ação afirmativa, resulta em não assegurar o direito a todos os potenciais beneficiários da Lei nº 12.990/2014 ou, ainda, às candidaturas negras melhor classificadas nas vagas reservadas.

A reprodução do FE pode ocorrer em duas situações distintas:

Adoção de sorteio como etapa prévia à publicação do edital ou durante a realização do processo de seleção, o qual coloca pessoas negras à própria sorte. A realização de sorteio das vagas pode ser acessada em vídeos disponíveis na internet, como este da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA): <https://www.youtube.com/watch?v=b-do7C9X1IE>.

Adoção de critérios arbitrários para a definição de quais vagas (especialidades e/ou localidades) deverão ser destinadas à implementação da LCR. Como evidência dessa ocorrência em concursos públicos, a Figura 6 apresenta a seção do Edital nº 85/2019, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que expressa critérios para definição das áreas de conhecimento que seriam reservadas às pessoas negras.

Figura 6. Seção que expressa critérios para definição de quais áreas de conhecimento devem ser reservadas à negros no Edital nº 85/2019 da UFAM.

A produção e reprodução do FE foi identificada em editais de concursos públicos de 33 instituições. No tocante aos processos seletivos simplificados, esse mecanismo foi identificado em editais de 18 instituições.

6.2.3.1 Considerando a necessidade de dar maior efetividade à reserva legal, a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas definirá, com base na homologação final das inscrições, no percentual exigido e nos critérios impessoais e objetivos estabelecidos no subitem 6.2.3.3. as vagas que terão incidência da reserva legal.

6.2.3.2. A definição será cumprida até não haver qualquer tipo de empate nos critérios estabelecidos no item a seguir.

6.2.3.3. São os critérios para definição da(s) área(s) de conhecimento que receberá(ão) a reserva legal:

6.2.3.3.1. A(s) área(s) com o maior quantitativo de candidatos autodeclarados negros inscritos e que desejam concorrer à reserva legal de negros;

6.2.3.3.2. A(s) área(s) com o maior quantitativo de candidatos autodeclarados negros inscritos;

6.2.3.3.3. A área contemplada será aquela que possuir o maior quantitativo de vagas disponibilizadas em edital;

6.2.3.3.4. A área contemplada será aquela que possuir o maior quantitativo de candidatos inscritos como ampla concorrência;

6.2.3.3.5. A área contemplada será destinada para a Unidade Acadêmica que possuir o maior quantitativo de áreas de conhecimento no edital, e, dentre essas, a que possuir o maior quantitativo de candidatos inscritos como ampla concorrência;

6.2.3.4. A(s) área(s) com os maiores quantitativos receberão, respeitados os critérios acima, 1 (uma) vaga reservada, sendo a definição das vagas contempladas com a reserva legal publicada no sítio do concurso público, não necessitando o quadro de vagas de retificação no Diário Oficial da União.

Fonte: Universidade Federal do Amazonas. Grifos dos autores.

Fracionamento da Informação (FI)

O FI foi constatado quando, nos editais reguladores de processos de seleção, a instituição informa ao candidato que as informações sobre vagas reservadas constarão em outro documento, que não compõe o edital de abertura do certame. Por exemplo, no Edital nº 377, de 25 de maio de 2022, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a sessão destinada a implementação da Lei nº 12.990/2014, informa as candidaturas negras de outros documentos que também tratam de normas sobre as reservas de vagas, a saber o Edital nº 26, de 17 de janeiro de 2022, e a Resolução Consuni nº 15/2020 (Figura 7). Especificamente, o Edital nº 26/2022 regulou a realização de sorteio de quais vagas seriam destinadas para a cotas raciais, reproduzindo ainda outro mecanismo de burla, o fracionamento de elegíveis (FE).

Figura 7. Seção que expressa informações sobre as vagas reservadas a candidaturas negras Edital nº 377/2022 da UFRJ.

6. DAS VAGAS RESERVADAS AOS CANDIDATOS NEGROS

6.1. Ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma da Lei 12.990/2014 e da Portaria Normativa nº 4 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, de 06 de abril de 2018, em consonância com o Edital UFRJ nº 26 de 17 de janeiro de 2022 e com o Anexo III deste edital.

6.1.1. O candidato que desejar concorrer às vagas reservadas aos negros constantes no quadro de vagas - Anexo III deste edital ou as que possam vir a existir no futuro, deverá, no ato da inscrição, se autodeclarar preto ou pardo conforme o quesito "cor ou raça", utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

6.1.2. Serão reservados 20% (vinte por cento) da quantidade resultante da soma da quantidade de vagas que vierem a surgir, dentro da validade do presente Concurso Público, com a quantidade de vagas previstas neste edital. As demais informações e os demais procedimentos relativos à participação de candidatos negros nos Concursos estão detalhados na Seção "Da seleção de vagas para ações afirmativas" da Resolução CONSUNI nº 15/2020.

6.2. O procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros será realizado por Comissão constituída para fins específicos de deliberação, sendo considerados, tão somente, os aspectos fenotípicos do candidato, os quais serão verificados, obrigatoriamente, com a presença do candidato, conforme previsto nos Artigos 6º e 9º da Portaria Normativa nº 04, de 06 de abril de 2018, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.

6.3. A Comissão Deliberativa de heteroidentificação será integrada por cinco membros e seus suplentes, nomeados pela Magnífica Reitora, conforme previsto no Artigo 6º, §2º, da Portaria Normativa nº 04, de 06 de abril de 2018, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.

6.4. O procedimento de heteroidentificação, bem como período recursal e demais informações, serão regidos por edital específico, que será publicado antes da homologação do resultado, no sítio eletrônico oficial do presente concurso, conforme previsto no Artigo 8º,

§2º, da Portaria Normativa nº 04, de 06 de abril de 2018, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.

6.5.1. O candidato que se inscrever para concorrer às vagas de cotas reservadas a negros e deixar de comparecer perante a Comissão de heteroidentificação a que se refere o subitem 6.4, na data, horário e local estabelecidos, será eliminado do respectivo concurso público, dispensada a convocação suplementar de candidatos não habilitados.

Fonte: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Grifos dos autores.

Diante do FI, caberá às candidaturas negras buscarem a totalidade das informações que regularão a reserva das vagas e o procedimento de acesso a seu direito. Em nossa compreensão, esta modalidade de burla reproduz desigualdade no acesso às informações sobre o certame, gerando um cenário de que caberá às candidaturas negras, interessadas em concorrer às vagas reservadas, maior atenção para compreender a totalidade das informações que as regulam. Em caso de concorrer às vagas da ampla concorrência, não haverá necessidade de buscar estes documentos reguladores, adicionais ao edital.

É sabido que, o edital se constitui como lei entre as partes concorrentes. Conforme o § 3º do art. 1º da Lei nº 12.990/2014, "**a reserva de vagas a candidatos negros constará expressamente dos editais dos concursos públicos**, que deverão especificar o total de vagas correspondentes à reserva para cada cargo ou emprego público oferecido" (Lei nº 12.990, 2014 – grifo nosso). Além disso, conforme mencionado anteriormente, em 2015, a Seppir/PR manifestou que a lei era autoaplicável, sem a necessidade de regulamentações complementares (Nota técnica nº 43, 2015).

Importa mencionar que, os cerca de dez mil editais de processos de seleção analisados, totalizaram a abertura de 46.300 vagas (19.974 em concursos públicos e 26.334 em processos seletivos simplificados). Considerando um cenário de efetiva implementação da Lei nº 12.990/2014, com editais sendo concentrados mensalmente, em concursos públicos, 3.947 pessoas negras poderiam ter ingressado no serviço público federal em vagas reservadas pela Lei nº 12.990/2014. Enquanto nos editais de processos seletivos simplificados, 5.182 pessoas negras poderiam ter tido igual resultado. Somados, identificamos 9.129 vagas que teriam o potencial de terem sido reservadas pela Lei de Cotas Raciais e

poderiam ter se tornado posto de trabalho a uma pessoa negra.

Conclusão

Após a entrada em vigência da primeira política de ação afirmativa, com recorte racial, para acesso ao mercado de trabalho do serviço público federal, diversos trabalhos de análise da implementação da Lei nº 12.990/2014 vinham denunciando as burlas à sua implementação nas instituições federais. Porém, atentos em melhor compreender o que acontecia na implementação da norma, os estudos não puderam avançar no sentido de entender que causas eram estruturantes para seu resultado. Faltava na literatura a produção de uma taxonomia mais robusta, como a descrita neste artigo.

É importante salientar que o fracionamento, em si, não é uma novidade. A contribuição deste trabalho foi construir uma tipologia específica, com base na análise de cerca de 10.000 editais de concursos públicos e processos seletivos simplificados, e demonstrar que eles fazem parte de uma engrenagem cujo resultado foi a retirada de direitos da população negra.

Como podemos perceber, os mecanismos de burla, lastreados por evidências irrefutáveis, apontadas nos quadros e figuras, são parte de uma "engenharia" criativa cujo principal resultado foi a suspensão do Estado Democrático de Direito às pessoas negras e, *ad continuum*, à população com deficiência (o fracionamento também afeta a quantidade mínima das cotas para Pcd).

É preciso despender energia, tempo e recurso público para criar mecanismos que sustentem os efeitos da Lei nº 12.990/2014. Os fracionamentos criaram uma dinâmica que leva, inevitavelmente, ao boicote das

ações afirmativas. Foram 9.129 vagas, pessoas e/ou famílias negras afetadas pela falta de implementação da Lei nº 12.990/2014 nos editais analisados.

O que se percebe nos mecanismos de burlas é que eles foram um esforço institucional que, em vez de implementar a primeira política de ação afirmativa de acesso ao mercado de trabalho do serviço público federal, promoveu deliberadamente a ineficácia da norma. Principalmente nas universidades, pelo apreço às evidências científicas e ao comportamento crítico frente ao que acontece na sociedade, esperava-se maior engajamento na luta pela construção de um país mais justo, mais respeitoso aos direitos da população negra. Somente seis instituições perceberam que os objetivos da Lei nº 12.990/2014 não estavam sendo alcançados e promoveram a correção de editais de concursos públicos. No tocante a processos seletivos simplificados, esse número cai pela metade, totalizando três instituições que implementaram a política de ação afirmativa, no período analisado nesta pesquisa.

Dado o alcance da ineficácia, e da forma como se repetem as burlas nos textos dos editais, não é irrazoável indicar que as instituições se prepararam coletivamente para impedir o ingresso de pessoas negras.

A existência de universidades, mas não somente, que cumprem adequadamente a norma é a evidência mais segura de que os órgãos não buscaram, no limite, conferir interpretação mais favorável, como refere o ministro Luís Roberto Barroso na ADC 41. A regra de ouro, que é a aplicação da reserva com base nos cargos definidos em lei, foi expressamente rejeitada (*contra legem*) pelos órgãos.

Quando a lei, produzida pelo poder legislativo (Lei nº 12.990/2014), a norma, elaborada pelo poder executivo (NT nº 43/2015), e

o controle de constitucionalidade, definido pelo judiciário (ADC 41), são enfrentados sem que o Estado consiga proteger os direitos da população negra, é sinal de que o Estado Democrático de Direito ainda é um sonho inalcançável à população negra.

Por fim, a partir das evidências, conclui-se que, no período de vigência da lei de cotas raciais, nos editais analisados que regularam a abertura de concursos públicos e processos seletivos simplificados, a “manifestação normal da sociedade”, como Silvio Almeida define o racismo, contribuiu para a burla ao direito da população negra de acessar as vagas reservadas previstas na Lei nº 12.990/2014.

As evidências trazidas aqui neste estudo indicam, ainda, o fracasso coletivo das organizações federais na prestação de um serviço adequado à população negra, reproduzindo em seu interior procedimentos que a prejudicaram. Diante da reprodução de mecanismos de burla, que negaram direito de acesso à reserva de vagas, concluímos que nas instituições federais analisadas há evidências da reprodução do racismo institucional. Esse inimigo poderoso da população negra contribuiu para que a reparação que tardou também fosse falhar.

No entanto, essa é apenas a ponta do *iceberg* no problema que a população negra enfrenta no acesso ao serviço público federal. Especialmente nos concursos para a Carreira do Magistério Federal, em que as etapas subjetivas têm o poder de eliminar concorrentes, o racismo estrutural dispõe de outras armas. É preciso lançar luz sobre o que acontece nesses ambientes, trazendo os problemas à superfície. **US**

Referências

- RIO DE JANEIRO. *ACP nº 5043371-85.2022.4.02.5101/RJ, de 15 de junho de 2022*. 1ª CCR - Reserva De Vagas. Rio de Janeiro, RJ. <https://apps.mpf.mp.br/aptusmpf/index2#/detalhe/920000000000017129188?modulo=0&sistema=portal>
- BRASÍLIA. *ADC n. 41, de 12 de abril de 2018*. (2018). Ação Declaratória De Constitucionalidade 41 Distrito Federal. Brasília, DF. <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4917166>
- ALMEIDA, S. L. de. (2019). *Racismo Estrutural*. Polén.
- ANDRADE, M. M. de. (2010). *Introdução à metodologia do trabalho científico*. Atlas.
- Batista, W. M. & Mastrodi, J. (2020). Materialização da ação afirmativa para negros em concursos públicos (Lei N. 12.990/2014). *Revista Direito e Práxis*, 11, 2480-2501. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43825>
- CLUNY, W. M. (1999). *The Stephen Lawrence Inquiry: Report of an Inquiry by Sir William Macpherson of Cluny*. CM 4262-1. HMSO.
- COUTINHO, G. S.; ARRUDA, D. O. (2022). A implementação das cotas raciais nos concursos públicos para o magistério federal: um olhar a partir do Colégio Pedro II. *Mana*, 28(3), e2830403. <https://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n3a0403>
- DIAS FILHO, M. N. R. P.; ARRUDA, D. O. (2022). As cotas raciais e os desafios para o enegrecimento do corpo docente das universidades brasileiras: uma análise a partir do contexto da UFBA. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as*, 14, 78-102. <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1445/1344>
- FERNANDES, R. R. D.; VICTOR S. S.; ALEXANDRE J.; RANY R. D. (2021). Desafios à reserva de vagas para negros em concursos públicos para docentes em instituições federais de ensino. *Educação & Sociedade*, 42, e254846. <https://doi.org/10.1590/ES.254846>
- BRASÍLIA. *Instrução Normativa MGI n. 23, de 25 de julho de 2023*. (2023). Disciplina a aplicação da reserva de vagas para pessoas negras nos concursos públicos, na forma da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, e reserva vagas para pessoas negras nos processos seletivos para a contratação por tempo determinado

Referências

de que trata a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, no âmbito dos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, DF. <https://www.gov.br/lnc/pt-br/concurso-lnc-2023-1/instrucao-normativa-mgi-no-23-de-25-de-julho-de-2023.pdf/view>

BRASÍLIA. *Lei 12.990, de 09 de junho de 2014*. (2014). Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm

BRASÍLIA. *Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. (1990). Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm

MACIEL, R. (2020). A questão racial na Universidade Federal do ABC: um debate apoiado nos concursos docentes. *Contemporânea*, 10 (3), 1325-1350. <https://doi.org/10.31560/2316-1329.v10n3.19>

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. (2022). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Atlas.

MELLO, C. A. B. de. *Curso de Direito Administrativo*. 22ª ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

MELLO, L.; RESENDE, U. P. (2019). Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. *Sociedade e Estado*, 34, (1), 161-184. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010007>

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). (2021). *Pesquisa de avaliação da política de cotas no serviço público e elaboração de metodologia para avaliação da lei de cotas raciais e sociais nas Universidades e Institutos Federais*. Enap. <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6672>

BRASIL. *Nota técnica nº 43/2015 – SPAA/SEPP/PR* (2015). Manifestação a propósito das várias consultas à SEPP/PR quanto a questões referentes à aplicação da Lei nº 12.990/2014.

NUNES, G.V. A. L.; MARQUES, V. T. (2016). Reserva de Vagas para Negros e Pardos: Concursos Públicos para Docente do Instituto Federal de Alagoas. *RELACult - Revista Latino-Americana de*

Referências

Estudos em Cultura e Sociedade, 02, 937-946. <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/381>

PALMA, V. (2021). Fatores limitadores da efetividade da lei de cotas raciais em concursos públicos para o Magistério Superior Federal. *Boletim de Análise Político-Institucional*, 31, 107-113.

BRASÍLIA. *Projeto de Lei n. 1.958/2021*. (2021). Reserva às pessoas pretas e pardas, indígenas e quilombolas o percentual de 30% (trinta por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal direta, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União e nos processos seletivos simplificados para o recrutamento de pessoal nas hipóteses de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público para os órgãos da administração pública federal direta, as autarquias e as fundações públicas. Brasília, DF. https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2435466&filename=PL%201958/2021

BRASÍLIA. *Projeto de Lei n. 6.738/2013*. (2013). Reserva aos negros vinte por cento das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, DF. https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1177136&filename=Tramitacao-PL%206738/2013

SANTOS, E. S.; GOMES, N. L.; SILVA, G.M.; BARROS, R.C.S. (2021). Racismo institucional e contratação de docentes nas universidades federais brasileiras. *Educação & sociedade*, v. 42, 1-21. <https://doi.org/10.1590/ES.253647>

SANTOS, E. S.; NUNES, G. H. L.; ANJOS, J. C. G.; REIS, M. C. (2022). Aplicação da Lei nº 12.990/2014: a gramática da exclusão na UFRGS. *Educação & Realidade*, 47, Artigo e117094. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236117094vs01>

VAZ, L. (2022). *Cotas Raciais*. Jandaíra.

Sindicato de trabalhadores da educação e novos territórios de luta na defesa coletiva da saúde a partir da pandemia

Alzira Mitz Bernardes Guarany
Universidade Federal do Rio de Janeiro
E-mail: aguarany@gmail.com

Katia Reis de Souza
Fundação Oswaldo Cruz
E-mail: katia.reis@fiocruz.br

Resumo: O principal objetivo do presente estudo consiste em identificar estratégias sindicais de comunicação, utilizadas durante a pandemia, para a defesa coletiva da saúde com foco nas ações telemáticas empreendidas pelo Sindicato dos trabalhadores em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Quanto à metodologia, realizou-se uma pesquisa social de caráter qualitativo e de natureza participativa, convalidando a importância de estudos que promovam a vinculação entre ciência e movimentos sociais. Foram realizadas seis entrevistas, cujos resultados asseveram que as tecnologias digitais suscitaram novos territórios políticos de caráter informacional. Ao fim, verificou-se que a era digital traz novos desafios aos sindicatos e novos modos de conectividade com a base. Tratam-se de potencialidades emancipatórias do nosso tempo para o enfrentamento político e a luta anticapitalista.

Palavras-chave: Sindicato; educação; tecnologia; pandemia.



Introdução

Desde o início dos anos de 1990 ouve-se que a era digital e as tecnologias telemáticas vieram para ficar. Autores, como Pochmann (2023), afirmam que se vive, no capitalismo do século XXI, um período de transição da era industrial para a digital, no qual o trabalho, como centro, precisa ser analisado em perspectiva crítica. Segundo Pochmann (2023), as tecnologias de informação e comunicação têm levado à prevalência do trabalho conectado à internet, compreendido por ser virtual, como trabalho imaterial.

Crary (2023) assevera que vivemos em tempos de emergência do complexo internético, marcado pela desintegração dos laços

de proximidade e pelo isolamento social associado ao uso intensivo das mídias sociais. Para o autor, esse complexo se tornou, rapidamente, parte essencial da austeridade neoliberal ao promover a continuada erosão da sociedade civil, fomentando a crença de que já não dependemos uns dos outros, “de que somos administradores autônomos de nossas próprias vidas” (Crary, 2023, p. 21). Assim, Crary (2023) analisa criticamente a ideia de internet como esfera pública, como campo supostamente igualitário e horizontal. Essa vertente encobre toda e qualquer mensagem que remeta à luta de classes em um momento histórico em que os antagonismos de classe estão mais ativos do que nunca. Ante esse cenário, indaga-se sobre como tornar as mídias comunicacionais e as tecnologias virtuais fa-

voráveis aos movimentos e ações contra-hegemônicas na era digital?

Importa considerar que a pandemia de Covid-19 alterou de forma estrutural as dinâmicas sociais, organizacionais e coletivas ao redor do globo. Organizações políticas, como sindicatos de trabalhadores, tiveram que enfrentar novos desafios, já que se viram impedidos de manter as estratégias e os instrumentos clássicos de organização, comunicação e mobilização presencial dos seus integrantes diante das medidas sanitárias de isolamento e de distanciamento social como forma de preservação da saúde e da vida. O cenário de crise sanitária internacional perdurou entre março de 2020 e maio de 2023, impondo a necessidade de ampliação dos espaços de lutas e disputas sindicais com o uso crítico e criativo do ciberespaço e dos recursos digitais imagéticos para manutenção das atividades e comunicação com a base de trabalhadores. Trata-se de novos modos de conectividade, humana e social, que, segundo Harvey (2016), possuem potencialidades emancipatórias para o enfrentamento político e para a luta anticapitalista.

Desde a assunção do neoliberalismo no Brasil, os sindicatos vêm enfrentando uma grave crise, motivada por questões internas e externas (Alves, 2000; Guarany, 2016). No tocante à educação pública, a consolidação da estratégia do capital nos anos 1990 (Antunes, 2009) tornou programático o desinvestimento no setor, especialmente na educação superior, orientado por cânones do mercado e de organismos internacionais. É digno de nota, por exemplo, o extenso diagnóstico elaborado pelo Banco Mundial (1995), no qual afirmava a decadência sem precedentes da educação superior nos países periféricos e emergentes, inclusive o Brasil, destacando que a presença da iniciativa privada revertiria esse cenário com a justificativa de salvar

a educação, por meio de privatizações e empresariamentos, passaram usá-la como mercadoria e espaço de promoção do lucro e da valorização do capital.

No plano histórico, os sindicatos vinculados à educação superior pública sofrem com a diminuição sistemática das verbas orçamentárias (SINTUFRJ, 2022a), o que se aprofundou em cenário pandêmico. Nesse período, além das pautas de lutas sindicais clássicas, como melhoria da carreira, dos salários e das condições de trabalho, novos pontos reivindicatórios se impuseram, como a vigilância dos novos processos de trabalho de caráter tecnológico. Soma-se a tudo isto a dificuldade de comunicação, necessária para se manterem conectados com as suas bases.

Assim, entre os meses de março de 2020 e março de 2022, grande parte das instituições públicas de ensino superior no país adotou o trabalho e o ensino remoto de modo emergencial para enfrentamento dos riscos suscitados pelo novo coronavírus. No tocante, especificamente, à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ainda em março de 2020, a reitoria suspendeu as atividades de ensino e deliberou que apenas as unidades hospitalares se manteriam em funcionamento. Foi demandado o retorno presencial de trabalhadores considerados essenciais, alguns em sistema de rodízio (SINTUFRJ, 2020b).

Todavia, pressões exercidas para a retomada do trabalho presencial, bem como a adoção de políticas erráticas, ausência de diálogo e ameaças contínuas por parte do governo federal, impuseram a urgência da mobilização sindical para organização da categoria e posicionamento diante do cenário de incertezas sanitárias e intransigências políticas. Destaca-se nesse sentido, protestos ante a possibilidade de redução remuneratória que o governo queria impor a quem se encon-

trasse em situação de trabalho remoto (FORMAS, 2020). Assim, era categórica a necessidade do debate e da reflexão democrática com a base de trabalhadores à luz dos avanços da ciência em contraposição à ideologia do negacionismo (Charlot; Capua, 2021). O clima de ameaças e dúvidas em relação ao trabalho em universidades emergiu junto ao desconhecimento do próprio vírus (SARS-COV-2), bem como à readaptação ao trabalho em ambiente remoto e à adoção de protocolos sanitários validados pela comunidade acadêmica (FIOCRUZ, 2020).

Disseminava-se a temeridade em relação ao trabalho presencial e a eficácia de equipamentos de proteção coletiva e individual. No tocante ao trabalho em ambiente digital, colocava-se a carência de debates sobre as consequências do uso intensivo e disruptivo de tecnologias na rotina laboral em universidades, com destaque para a situação de saúde mental dos trabalhadores. Não obstante, federações e sindicatos realizam a chamada “Greve pela vida”, já no ano de 2020 (Souza *et al.*, 2021).

Importante destacar que, no presente artigo, usaremos o termo tecnologia conforme a acepção de Harvey (2020, p. 93) que se constitui como “[...] o uso de processos e coisas naturais na fabricação de produtos para propósitos humanos”. As tecnologias são utilizadas na produção de mais valor e para expurgar trabalho vivo, e, portanto, para controle, intensificação do trabalho e aumento do lucro (Marx, 2004; Harvey, 2020). Todavia, em contraposição, lança-se mão do seu uso com propósitos contra-hegemônicos (Bruno *et al.*, 2018; Harvey, 2020), tal qual aconteceu durante a pandemia por parte de sindicatos de trabalhadores da educação.

Fato é que, no final do mês de junho de 2020, um grupo de lideranças sindicais,

de escolas públicas e privadas reuniu-se com representantes de universidades, estudantes e associações docentes, de funcionários e de mães e formaram o Movimento e o Comitê “Em Defesa da Vida”, elaboraram e divulgaram um documento intitulado “Defender a vida na pandemia: por que não é hora de voltar” (SINTUFRJ, 2020c). O conteúdo do documento toma por base, principalmente, as orientações e pareceres da OMS (2020) e a nota técnica da Fiocruz (2020), baseando-se em orientações científicas oficiais. O ponto alto do Movimento “Em Defesa da Vida” foi a realização de plenárias virtuais, configurando a consolidação de novos territórios de organização e lutas sociais (Souza *et al.*, 2021).

Parece correto afirmar que movimentos de trabalhadores de universidades buscavam, em meio à crise sanitária, a consolidação do papel pedagógico dos sindicatos de trabalhadores da educação (Freire, 2015) com o uso de ferramentas telemáticas, mas com dúvidas acerca dos caminhos e estratégias a serem adotados.

Destarte, o principal objetivo deste estudo consiste em identificar estratégias sindicais de comunicação virtuais, utilizadas durante a pandemia, para a defesa coletiva da saúde com foco nas ações telemáticas empreendidas pelo Sindicato dos trabalhadores em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Sintufrj). A relevância da investigação deve-se à ausência de estudos realizados com sindicatos de trabalhadores docentes e não docentes de universidades durante o período pandêmico.

Quadro metodológico

Em primeiro plano, afirma-se, como pressuposto teórico, que as tecnologias digitais suscitaram novos territórios políticos

de caráter informacional, gerando o que Bruno *et al.* (2018) convencionaram chamar de “tecnopolíticas”. Conhecer e atuar no ciberespaço constitui-se como novo desafio para movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores.

Adotou-se o materialismo histórico como âncora teórico-metodológica para interpretação da realidade. Nessa perspectiva, podem-se identificar contradições sociais e paradoxos no uso das tecnologias, de um lado para dominação e controle dos trabalhadores e do outro pelo seu potencial para a construção de resistências e fortalecimento da luta coletiva (Harvey, 2020).

No que concerne ao balizamento conceitual alusivo à saúde, valeu-se do aporte do campo da saúde do trabalhador. Nessa vertente, interpreta-se que a saúde, em perspectiva coletiva, encontra-se profundamente conectada com a ideia de promover processos de lutas e movimentos de defesa da saúde em articulação com organizações de trabalhadores (Laurell; Noriega, 1989). O que é convergente com a acepção de Marx e Engels (2010), na qual se entende que o êxito da união dos trabalhadores em partidos políticos ou em sindicatos, nacionais e internacionais, torna mais forte as lutas da classe trabalhadora contra a exploração do modo de produção capitalista. Assim, adota-se a perspectiva marxista de que os sindicatos são, acima de tudo, um instrumento coletivo de luta que amplia a autoconfiança dos trabalhadores e a sua consciência de classe (Bottomore, 1983). Ademais, advoga-se a tese de que os sindicatos, como movimentos de organização política dos trabalhadores, são parceiros essenciais na defesa coletiva da saúde no trabalho (Souza *et al.*, 2017).

No tocante ao percurso metodológico, realizou-se uma pesquisa social de caráter

qualitativo (Minayo, 2014) e de natureza participativa, já que ratifica a importância e necessidade de que as pesquisas promovam a vinculação entre ciência e movimentos sociais para ações de caráter emancipatório, que forjem conhecimentos capazes de fortalecer os sujeitos sociais coletivos (Brandão; Streck, 2006). Adotou-se como estratégia de estudo a realização de entrevistas individuais, lançando mão de roteiro de pesquisa semiestruturado, com lideranças do Sintufrj, notadamente, aquelas que se encontravam em exercício de direção sindical no período da pandemia, de março de 2020 a março de 2022.

Quanto ao procedimento de entrevista, foram realizadas 6 no total, após o aceite dos entrevistados registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram realizadas de forma remota, pois nem todos haviam retomado as atividades presenciais, a duração foi de até uma hora e meia cada uma, o que gerou algo em torno de 16 horas de gravação. Esse material foi transcrito para identificação dos temas relacionados à tecnologia e às saídas encontradas na fase de emergência sanitária.

A escolha pelo período pandêmico justifica-se, considerando que foi nesse momento que a luta sindical no ciberespaço ganhou importância em cenário nacional e internacional. Quanto à escolha pelo Sintufrj se deu em função da proximidade, desde 2019, entre pesquisadores e sindicalistas, por ocasião de parceria em ações de extensão universitária para enfrentamento às violências laborais e assédio moral no trabalho. Esse sindicato reúne servidores públicos, docentes e não docentes, da maior universidade federal do país em um percurso de mais de 30 anos de história e luta. Até o período em que a pesquisa foi realizada congregava em torno de 13.200 trabalhadores filiados em um universo próxi-

mo de 20.300 servidores, entre ativos e aposentados, à época.

Complementarmente, realizou-se pesquisa documental, em jornais físicos e virtuais, documentos como atas de reuniões, vídeos públicos disponibilizados, registros de moções, dos congressos e publicações produzidos pelo sindicato durante os meses de março de 2020 a março de 2022. A pesquisa documental caracteriza-se, segundo Marconi e Lakatos (1986), pelo estudo de materiais escritos que ainda não foram sistematizados, definindo-se como fonte primária de pesquisa. Portanto, os registros nos sites oficiais e no acervo material do sindicato participante podem ser classificados como “arquivos públicos”, ou seja, documentos que se encontram em livre acesso para consulta.

O critério de inclusão dos entrevistados foi ser diretor do Sintufrj durante o mandato de 2018 a 2022, período que compreendeu a pandemia. A técnica adotada para a inclusão dos participantes foi a Bola de Neve, que é uma “amostra não probabilística que utiliza cadeias de referência [...] que requer o conhecimento das pessoas pertencentes ao grupo ou reconhecidos por estas para localizar informantes para estudo” (Vinuto, 2014). Essa técnica permite que o entrevistado sugira nomes de outras pessoas que podem ter informações inusitadas e que possam colaborar com a investigação. Os convites foram realizados por e-mail e contato telefônico. O estudo recebeu aprovação do CEP da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca com o número 6.274.056.

As entrevistas foram guiadas por um roteiro semiestruturado, organizado a partir de 3 eixos: a) perfil pessoal e social, com perguntas sobre idade, formação, ocupação, gênero e pertença de cor/raça, conforme classificação do IBGE; b) perfil de militância, cargo no

sindicato e tempo de vínculo ao sindicato; e por fim c) o eixo com perguntas específicas sobre as ferramentas e estratégias coletivas utilizadas durante o período em que vigorou as recomendações de isolamento e posteriormente de afastamento social, bem como suas percepções sobre desafios e possibilidades que foram postas ao sindicato nesse período.

Dos seis entrevistados, quatro eram mulheres, dirigentes à época, com idade média de 65 anos. Tivemos no grupo dois homens, ambos funcionários do sindicato ligados à área de informação e comunicação sindical, sendo um chefe deste setor e outro assessor. Todos os entrevistados possuíam larga experiência na militância. A pessoa que tinha menos tempo já estava no movimento há 13 anos. Quanto ao tempo de gestão sindical, metade atuava pela primeira vez como dirigente, as outras já tinham atuado na gestão sindical em pelo menos outras três vezes. No quesito de autodeclaração cor/raça metade se autodeclarou como brancos e a outra metade como negros. Apenas dois não possuíam ensino superior.

Depois de transcritos, os textos das entrevistas e os materiais oriundos do levantamento documental foram sistematizados como *corpus* de pesquisa e analisados pela técnica da Análise do Discurso (Gill, 2021). Do ponto de vista epistemológico Gill (2021) reafirma que, na tradição da Análise do Discurso (AD), o conhecimento é socialmente construído e que discursos são formas de ação e sempre circunstanciais. De acordo com a autora, o termo “discurso” é empregado para se referir a todas as formas de fala e textos. Assim, a AD constituiu-se, notadamente, pela interpretação fundamentada e cuidadosa do material que está sendo analisado. Para organização e análise do *corpus* de pesquisa, adotou-se como procedimento a seleção e agrupamento categórico de excertos e maté-

rias conforme significado e de acordo com o objetivo do estudo, compondo as seguintes categorias empíricas que formaram o escopo de interpretação dos dados: Depois do susto, a (re)ação; Novas e antigas estratégias de comunicação sindical; A saúde como pauta da comunicação sindical.

Para proteção dos entrevistados usou-se um código alfanumérico que representa a ordem cronológica das entrevistas, seguida de duas letras referentes a ser mulher ou homem e servidor da universidade ou funcionário do sindicato. Assim, o primeiro entrevistado foi denominado por Entrevista 1MS, o segundo por Entrevista 2MS e assim, sucessivamente, até a Entrevista 6, última entrevista realizada.

Destarte, adotou-se a seguinte pergunta principal de pesquisa: Que estratégias foram adotadas pelos sindicatos de trabalhadores da UFRJ (Sintufjrj) para comunicação, atendimento e mobilização da base no triênio pandêmico, sem desrespeitar medidas sanitárias protetivas?

Resultados e Discussão do campo de estudo

Dos resultados obtidos com as entrevistas e o levantamento documental nos sites do sindicato, observou-se uma miríade de aspectos que expressam a linha política sindical adotada durante a pandemia, fortemente marcada pela abordagem da crítica social e defesa da classe trabalhadora.

Depois do susto, a (re)ação

Na vida moderna, o uso das tecnologias, inclusive de informação e comunicação, se tornou cada vez mais indispensável, principalmente durante a pandemia. Mas, não sem

custos. Os sindicatos emergem no horizonte da sociedade moderna como sujeitos coletivos capazes de lutar em nome dos trabalhadores contra as violências perpetradas pelo capitalismo na esfera do trabalho, impondo-lhes limites, já que o sistema do capital tem em sua essência a violência contra os que vivem do trabalho, começando pela expropriação, seguindo com a alienação, a subsunção e a exploração da mais-valia (Marx, 2004). Mesmo não tendo natureza revolucionária (Marx; Engels, 2007), interpreta-se que os sindicatos têm importantes papéis a serem destacados, entre eles, a sua função pedagógica junto aos trabalhadores, pois podem prepará-los politicamente para lutas, necessárias e contínuas. Não obstante, a irrupção da pandemia trouxe novos desafios para a ação sindical.

[...] os sindicatos [...] foram afetados diretamente e para quem estava na gestão. [...] Foi um grande desafio. Como você manter um sindicato atuante? [...] Como que a gente vai continuar atuando em defesa dos trabalhadores e estando distantes? (Entrevistado 1MS)

[...] de uma hora para outra, literalmente de um dia para o outro, nós tivemos que construir políticas que nos fizesse continuar funcionando. Então era, foi impactante [...] (Entrevistada 3MS).

No decurso das entrevistas, verificou-se que o sindicato já empregava algumas tecnologias digitais em seu cotidiano antes mesmo da pandemia. Contudo, foi na pandemia que se viram desafiados e impelidos a buscar alternativas para manter a resistência diante dos ataques contra as universidades, que se fizeram mais intensos nesse período, devido ao projeto ultraneoliberal capitaneado,

principalmente, pelo Governo do presidente Bolsonaro. Importa destacar que, desde a primeira hora, esse governo se apresentou ideologicamente negacionista, contrapondo-se às recomendações da OMS e agindo de forma a desacreditar as indicações procedentes da ciência, como a necessidade da vacinação e do uso de máscaras como medidas protetivas e de contenção da propagação do vírus. De acordo com Moreira *et al.* (2022) politizou-se ao máximo a pandemia no Brasil, exigindo que sindicatos se reinventassem ante a conjuntura conturbada vivida no início do ano de 2020. Instalou-se uma crise sanitária com poucos precedentes na história da saúde pública no Brasil.

A direção sindical foi meio que obrigada na marra, num curtíssimo espaço de tempo, a sair da sua zona de conforto [...] (Entrevista 4HF).

Se viram impelidos a buscar novas ferramentas e estratégias para manterem-se ativos, lutando pelos direitos dos servidores e protestando e em contato com sua base, mobilizando-a e orientando-a, [...] de uma hora para outra, literalmente de um dia para o outro, nós tivemos que construir políticas que nos fizessem continuar funcionando (Entrevista 3MS).

Se o primeiro momento foi de perplexidade com a decretação da pandemia, esperava-se que o retorno à normalidade fosse rápido como um período de “miniférias até o apocalipse zumbi passar” (Entrevista 4HF). Porém, logo se viram forçados a buscar coletivamente formas de se manterem ativos e em contato com sua base.

Primeiro que a gente não tinha, nem ninguém tinha a proporção de quanto tempo de como seria? [...] como seria

feito pelo Governo Federal a proteção da sociedade. E aí começou um processo de como a gente e se organizava? Porque ninguém tinha noção [...] o impacto foi assim. Foi grandioso porque, a começar pela falta de noção do que nos aguardava (Entrevista 2MS).

Ainda sem ideia concreta do que se enfrentava e por quanto tempo, o sindicato, que estava vinculado a uma das maiores universidades do país, buscou interlocução interna com pesquisadores da área da saúde da própria instituição, para saber mais sobre os riscos e os cuidados necessários a serem tomados: “[...] começamos a construir alternativas e com muito diálogo com a instituição” (Entrevista 3MS).

Por certo, identificou-se durante as entrevistas que pesquisas realizadas no período e informações oriundas de estudos acadêmicos proporcionavam alento em um contexto de incertezas e insegurança. A realização de “lives” foi uma estratégia amplamente utilizada pelos sindicatos para debates e socialização do conhecimento, a partir da adoção de artefatos tecnológicos que viabilizaram a comunicação digital, adotando a preocupação de segurança telemática. Afinal, participantes de grupos de extrema-direita estavam praticando invasões, em atividades on-line, a diferentes instituições universitárias no período (Moreira *et al.*, 2022).

O trabalho remoto foi adotado em quase todas as universidades públicas como uma forma de tentar manter, minimamente, uma rotina no que foi chamado de “novo normal”. Os sindicatos se viram em uma situação muito delicada, pois estavam impedidos de continuar a utilizar as formas clássicas adotadas até então para mobilização, debates, reuniões e mobilização. Ao panorama distópico da pandemia se somou o já tão desafiador con-

texto vivido pela classe trabalhadora, no século XXI, por meio das mudanças estruturais fomentadas pelo neoliberalismo na esfera do trabalho, como o desemprego estrutural e a precarização das relações de trabalho (Alves, 2000; Guarany, 2016).

Sem dúvida, a pandemia complicou ainda mais as dificuldades, de ordem interna e externa, que os sindicatos enfrentavam, como por exemplo, o declínio da filiação sindical. Autores como Alves (2000), Guarany (2016); Santana e Ramalho (2003) chamam atenção para a crise do movimento sindical brasileiro e para a falta de consenso sobre as estratégias que devem ser utilizadas para superá-la. Esse é um debate que se impõe como essencial no século XXI para a sobrevivência e resistência da classe que vive do trabalho (Antunes, 2009). De acordo com a Pesquisa Nacional de amostras de Domicílio – PNAD Contínua, produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019), 2013 foi o último ano em que se registrou crescimento no número de trabalhadores sindicalizados. Parece correto afirmar que essa queda também possui relação com o desemprego estrutural e a precarização das relações de trabalho, aprofundados com a assunção formal da política neoliberal no país, mas também com transformações profundas ocorridas do mundo do trabalho, como o crescimento do trabalho por plataformas (Guarany, 2016).

Novas e antigas estratégias de comunicação sindical

Entende-se que as contradições sociais são possíveis oportunidades históricas de avanços sociais (Marx; Engels, 2007). Harvey (2020) assevera que, entre as 17 contradições do capitalismo contemporâneo do século XXI, as tecnologias se constituem como uma con-

tradição central a partir da incapacidade do capital de utilizá-las a serviço da coletividade e do bem comum. Destarte, o autor advoga que, especialmente, as tecnologias da comunicação devam se tornar ferramentas para ações políticas de caráter anticapitalistas, considerando que, em seu cerne, há “potencialidades emancipatórias” (Harvey, 2020, p. 109), representando uma oportunidade de criar e construir a resistência em perspectiva contra-hegemônica.

No primeiro quartel do tempo pandêmico, buscou-se manter a proteção dos trabalhadores da universidade pela via jurídica e, menos de um mês depois, o sindicato já divulgava um Boletim Diário na sua página da internet que traria informes sobre a situação sanitária, econômica e política do país e suas consequências para os servidores. Esse canal acabou por ser incorporado à rotina do sindicato, como forma de agilizar a comunicação com os servidores (SINTUFRJ, 2024).



Fonte: Sintufrj.

Outra iniciativa imediata foi a criação de um Fórum de Mobilização e Ação Solidária – FORMAS, que reuniu diversos representantes da comunidade acadêmica, tais como, a associação dos trabalhadores terceirizados, os representantes dos alunos de graduação

e pós-graduação, servidores e professores, com o objetivo de realizar iniciativas de solidariedade com vistas a apoiar aqueles que estivessem em situação de vulnerabilidade em função da emergência sanitária enfrentada, doando roupas, alimentos e equipamentos individuais de proteção, além de defender o “[...] emprego de um método científico, pautado por valores democráticos, empáticos e socialmente responsáveis” (FORMAS, 2020a).



Fonte: Informe Sintufrj.

As ações, denúncias e pressões eram também divulgadas em Boletins Especiais que receberam, igualmente, a denominação de “FORMAS”, descritos como: veículo ativo que associa a solidariedade às bandeiras comuns, como defesa da ciência, das universidades públicas, da vida e dos direitos dos trabalhadores, e do método possível de con-

tenção da propagação do coronavírus (FORMAS, 2020a).

Observou-se, nas matérias publicadas pelos canais de comunicação do Sintufrj, a preocupação com as formas de precarização do trabalho e a solidariedade à luta organizada dos trabalhadores com vínculos precários diante do crescente processo de “uberização” do trabalho. Trabalhadores e trabalhadoras superexplorados que não são protegidos pelos movimentos organizados em seu formato tradicional.

Passados alguns meses e havendo mais conhecimento científico sobre o que se enfrentava, o sindicato chamou os servidores para uma carreata em outubro de 2020. Já que respeitava o distanciamento, a carreata seria uma forma de mantê-lo. Nesse movimento houve adesão não só de carros, mas até de trabalhadores em suas bicicletas. Nesse ponto vale mencionar a experiência do SindSaúde-SP (Trópia, 2022) que inovou, também, na forma de atender os trabalhadores da saúde de sua base ao criar o projeto “Sindicato Móvel”, que consistiu na transformação de um veículo numa espécie de sede móvel do sindicato. O projeto foi pioneiramente implementado na Baixada Santista e o veículo era estacionado próximo a hospitais em determinados horários para atendimento às dúvidas e demandas jurídicas dos profissionais da saúde.

No que tange à mobilização e se manter combativo e alerta, o Sintufrj lançou mão de um caminhão equipado com um painel de LED que rodou a cidade divulgando o protesto: “Vacina no braço, comida no prato”. Segundo os entrevistados, foi uma campanha, cunhada por eles, que ganhou repercussão nacional.



Fonte: Site SintufRJ.



Fonte: Site SintufRJ.



Fonte: Site SintufRJ.

Utilizaram ainda para projeções em prédios e painéis de LED em prédios públicos.

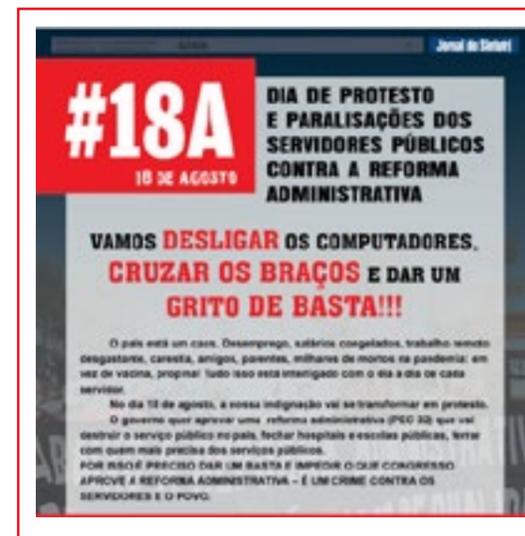


Fonte: Site SintufRJ.

Em 2021, ainda em regime de trabalho em modo remoto para a maioria da comunidade acadêmica, os dirigentes fizeram um protesto diferente, mas muito oportuno, contra os ataques impostos ao serviço público pela Proposta de Emenda Constitucional – PEC 32, de reforma administrativa. Tramitando no Congresso Nacional desde setembro de 2020, essa proposta, segundo Oreiro e Ferreira-Filho (2021), não soluciona a questão dos gastos, nem dá conta das distorções salariais. Em verdade, segundo os autores:

[...] enfraquece o poder de intervenção do Estado Brasileiro sobre o sistema econômico, diminui a autonomia dos servidores públicos, e desestimula a contratação de funcionários públicos qualificados [...], tendo como provável consequência a redução da oferta e da qualidade dos serviços públicos. [...] o resultado da reforma administrativa seria, no mínimo, o enfraquecimento do Estado do Bem-Estar Social no Brasil (Oreiro; Ferreira-Filho, 2021).

Nesse contexto, os trabalhadores, através do sindicato se organizam e chamam um protesto virtual:



Fonte: Jornal SintufRJ.

Em 2022, com a pandemia mais controlada e com a vacinação em massa em curso, a retomada da rotina presencial se deu e o sindicato pode voltar a retomar suas estratégias clássicas, todavia, muitas das ferramentas que utilizaram do período pandêmico, como o de mensagens instantâneas e algumas redes sociais, permanecem em uso.

Se verificou os ganhos e a agilidade na comunicação com a base que sua adoção trouxe, especialmente a publicação do jornal semanal no Portal do Sindicato na rede mundial de computadores e sua distribuição nos aplicativos de mensagem instantânea e nas redes sociais (Entrevistado 4HF).

Acompanhar e aplicar inovações tecnológicas no cotidiano sindical constitui-se, na visão dos entrevistados, em processo complexo. Portanto, os sindicatos tiveram que contratar profissionais da área de comunicação e informação com experiência na área de TICs de modo a se estabelecer, de fato, a disputa no ciberespaço, mas com a precedên-

cia do papel pedagógico. Sabe-se que o período da pandemia foi marcado pela infodemia e por *Fakes News*, esse contexto de embates ideológicos permanentes impõem a criação de políticas sindicais voltadas para esse novo território de resistências coletiva (Bruno et al., 2018).

[...] falando, fica simples, mas dominar as tecnologias para fazer chegar à informação no sindicalizado foi um processo difícil (Entrevistada 3MS).

“[...] nós fazíamos reunião em unidade que quando era presencial nós não reuníamos 15 pessoas. No online, nós fazíamos reunião com quase 80% da categoria daquele setor” (Entrevistada 3MS).

O emprego das tecnologias foi fator importante para o surgimento, publicização e consolidação de movimentos contestatórios que emergiram localmente, mas ganharam repercussão nacional e internacional. Parra (2018) e Sancho (2018), por exemplo, enumeram ocasiões em que foram usadas ferramentas tecnológicas para denunciar governos, chamar protestos, dar voz aos silenciados e mostrar os invisibilizados. Nesse sentido, pode-se destacar o uso de celulares para registros e as redes sociais para denúncias, como o assassinato de George Floyd, nos EUA em 2020. Esse episódio ganhou repercussão e se transformou em um movimento global chamado “*Black lives matter*”. No Brasil, em 2022, outra filmagem feita com celular denunciou a tortura e a morte provocada por agentes da Polícia Rodoviária Federal – PRF de Genivaldo de Jesus Santos. Material que foi utilizado

no processo de condenação dos agentes policiais.

Por certo, não há mais como dar as costas para o uso cada vez maior de tecnologias na sociedade e incorporá-las nas lutas populares, buscar suas potencialidades para a construção da contra-hegemonia política e social.

Saúde, arte e solidariedade como pauta da comunicação sindical

Retomando e reconhecendo a pauta da saúde como fundamental, especificamente da saúde mental, o sindicato, junto com os representantes da comunidade acadêmica, desenvolveu o projeto “A Arte de Ficar em Casa”. Nesse ponto convalidamos a assertiva teórica segundo a qual a saúde e as resistências coletivas empreendidas sob a liderança das organizações sindicais são formas de defesa da saúde (Laurell, Noriega, 1989). Certamente, as ações sindicais se destacam como estratégias de luta da classe trabalhadora, desempenhando um importante papel pedagógico para a saúde no contexto da pandemia de Covid-19.

[...] um projeto assinado pelo Sintufrj e AdUFRJ e apoiado pelo Fórum de Mobilização e Ação Solidária (Formas) – que reúne, além das duas entidades sindicais citadas, a Associação dos Pós-Graduandos (APG), o DCE Mário Prata e a Associação dos Trabalhadores Terceirizados da UFRJ (Attufrj). [...] palco virtual [...] de caráter solidário [...]. “Esse projeto faz parte de um ciclo de solidariedade de incentivo à arte e à cultura” (FORMAS, 2020b).



Fonte: Jornal SINTUFRJ.

Os ataques do Governo Federal à carreira dos servidores não cessaram, e os dirigentes começaram a buscar formas de se manifestar, mesmo diante de todas as medidas sanitárias. No segundo Boletim Especial do FORMAS, já se pautava um chamado à manifestação contra o Governo Bolsonaro. Fazendo alusão ao 15 de maio de 2019, que segundo a publicação teve adesão de mais de 2 centenas de milhares de trabalhadores, convocava os servidores a se manifestarem nas redes sociais “[...] com o isolamento social para preservar vidas, não teremos as ruas” (FORMAS, 2020b).



Fonte: Jornal SINTUFRJ.

Segundo os entrevistados, o Sindicato utilizou em torno de 18 ferramentas e estratégias para se manter ativo, protestando, reunindo-se, debatendo, atendendo seus associados, oferecendo serviços na esfera da

saúde, formando seus quadros, realizando assembleias, campanhas e protestos. Tudo seguindo as indicações sanitárias de isolamento e distanciamento social emanadas pelas autoridades sanitárias e pela ciência, sem colocar em risco a saúde dos seus dirigentes, trabalhadores e associados.

Vale destacar, por fim, a grande preocupação dos sindicatos com questões relacionadas, especificamente, à saúde dos trabalhadores de sua base no período pandêmico. O ponto alusivo ao nexos ocupacional entre condições de trabalho e Covid-19 teve como pressuposto que a doença é “presumivelmente relacionada ao trabalho” (Maeno, 2021). O reconhecimento desse nexos foi, certamente, um dos êxitos alcançados pelos movimentos sindicais em parceria com as universidades públicas e Centros de pesquisa no Brasil. Além disso, parece correto afirmar que o movimento sindical, em geral, atuou na defesa e no reconhecimento da importância do Sistema Único de Saúde (SUS) na pandemia (Trópia, 2022).

Considerações Finais

Nos materiais de campo, verificou-se o potencial que o sindicato desempenhou junto a sua base, especialmente em um momento tão difícil e inusitado que foi a pandemia. É inegável que sindicatos têm sofrido brutais ataques, que se tornaram mais sistemáticos e violentos a partir da adoção formal do neoliberalismo no país, contudo a pandemia ampliou as investidas em função das condições materiais e objetivas impostas nesse período. Nesse horizonte, a despeito do cenário tão desfavorável, sindicatos e centrais sindicais emergem como fronteiras, capazes de organizar a resistência dos trabalhadores aos

ataques do capitalismo, isto é, não há como prescindir deles.

Enquanto houver capitalismo haverá necessidade de se ter sindicatos, todavia é importante que se retome as indicações marxianas, segundo as quais o projeto sindical deva mirar para além do capital e até sua superação, tanto do capitalismo como dos próprios sindicatos. Ademais, entende-se que as ações sindicais devam incorporar pautas que hoje se colocam não mais como identitárias, mas sim como estruturantes, como raça e gênero.

Farsas e tragédias se repetem, todavia os intervalos entre esses fenômenos nos colocam a possibilidade de realização de análises para problematizar e entender o vivido. A divulgação dos resultados da presente pesquisa é uma tentativa de mostrar como há possibilidade de os movimentos de oposição se apropriarem das ferramentas digitais, usadas pelas classes dominantes, com a intenção de fortalecer o polo oposto. Trata-se de um fato inegável que as tecnologias da comunicação devem passar, categoricamente, por metamorfoses de modo a se tornarem ferramentas para ações políticas de caráter anticapitalistas, também, com o protagonismo de sindicatos de trabalhadores (Harvey, 2016). Por outro lado, sindicatos devem empreender novas lutas e ações contra os impactos do uso intensivo de tecnologias digitais no trabalho docente, considerando as consequências coletivas à saúde.

As tecnologias surgem e propiciam a troca do trabalho vivo pelo trabalho morto, a intensificação do ritmo de trabalho e a extensão da presença dele na vida de homens e mulheres, mas não perceber suas potencialidades para a luta de resistência, é aderir à falácia de que estamos no fim da história. Marx, no *18 Brumário* (1978), nos lembrava que o homem é sujeito da sua própria história, talvez não a que gostaria de escrever. **US**

Referências

- ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El desarrollo em la práctica). Washington, DC.: **BIRD/Banco Mundial**, 1995.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- BRANDÃO, C.; STRECK, D. **Pesquisa participante**: a partilha do saber. São Paulo: Ideias & Letras; 2006.
- IBGE. **Pesquisa Nacional de Domicílio**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28666-em-2019-mesmo-com-expansao-da-ocupacao-sindicalizacao-segure-em-queda-no-brasil>. Acesso em: 8 jul. 2023.
- BRUNO, F., CARDOSO, B., KANASHIRO, M., GUILHON, L. E MELGAÇO, L. **Tecnopolíticas de Vigilância**: perspectivas da Margem. São Paulo: Boitempo, 2018.
- CHARLOT, B.; CAPUA, S. C.V. A. (2021). O Negacionismo: uma Crise Social da Relação com a “Verdade” na Sociedade Contemporânea. **Revista Internacional Educacion**, v. 3, n. 2, e21023004, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47764/e21023004>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- CRARY, J. **Terra arrasada**: além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista. São Paulo: Ubu Editora, 2023.
- FORMAS. **Fórum de Mobilização e Ação Solidária**. Boletim Especial II. 26 maio de 2020a. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.adufrj.org.br/images/01-BOLETIM_FORMAS.pdf. Acesso em: 9 set. 2023.
- FORMAS. **Fórum de Mobilização e Ação Solidária**. Boletim Especial III. Jul/ago 2020b. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.adufrj.org.br/images/01-BOLETIM_FORMAS.pdf. Acesso em: 9 set. 2023.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra, 2015.
- FIOCRUZ, **Fundação Oswaldo Cruz**. Documento sobre retorno às atividades escolares no Município do Rio de Janeiro em vigência da pandemia Covid-19. 29 jun. 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/42926>. Acesso em: 1 jun. 2020.
- GILL, R. Análise do discurso. In: Martin W. Bauer; George Gaskell (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- GUARANY, A. M. B. Nova morfologia do trabalho, crise do sindicalismo e emancipação humana na contemporaneidade. Brasília: **Revista SER Social**, v. 18, n. 38, p. 220-241, jan.-jun./2016.
- HARVEY, D. **17 Contradições e o fim do capitalismo**. SP: Boitempo, 2016.
- HARVEY, D. **O enigma do capital**. SP: Boitempo Editorial, 2020.
- LAURELL, A.; NORIEGA, M. **Processo de produção e saúde**: trabalho e desgaste operário. São Paulo: Hucitec, 1989.
- MAENO, M. COVID-19 como uma doença relacionada ao trabalho. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. v. 46 e 54, 2021.
- MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1986.
- MARX, K. O 18 de Brumário de Luís Bonaparte. In: **Coleção Os pensadores**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1978.

Referências

- MARX, K. **O Capital**. SP: Ed. Civilização Brasileira, 2004.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 9ª edição, São Paulo: Hucitec Editora, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Ed. Hucitec Editora, 2014.
- MOREIRA, A. *et al.* A ASDUERJ como movimento sindical na pandemia: apresentando e debatendo lutas e ações necessárias. **Revista Advir**, n. 42. 2022. Disponível em: <https://asduerj.org/v7/wp-content/uploads/2023/07/42-49-1.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- OMS. **Organização Mundial de Saúde**. Estratégias de vigilância para infecção humana com o vírus Covid-19: orientação provisória. 10 maio 2020. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/332093>. Acesso em: 5 out. 2020.
- OREIRO, J. L.; FERREIRA-FILHO, H. L. A PEC 32 da Reforma Administrativa: Uma análise crítica. **Brazil Journal Politic Economy**. [Internet]. 2021Jul;41(3):487-506. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/rep/a/djDvQj9mJ9xQSSRcWw8sVbq/#>. Acesso em: 24 ago. 2023.
- PARRA, H. Z. M. Experiências com tecnoativistas: resistência na política do dividual? In: BRUNO, Fernanda *et al.* **Tecnopolíticas da Vigilância**. São Paulo. Ed. Boitempo, 2018.
- POCHMANN, M.; SILVA, L. C. **O Brasil no capitalismo do século XXI**: desmodernização e desencantamento. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2023.
- SANCHO, G. R. Multidões conectadas e movimentos sociais: dos zapatistas e do hackativismo à tomada das ruas e redes. In: BRUNO, Fernanda. *et al.* **Tecnopolíticas da Vigilância**. São Paulo. Ed. Boitempo, 2018.
- SANTANA, M. A.; RAMALHO, J. R. **Além da fábrica**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- SINTUFRJ. **Jornal do SINTUFRJ**. Edição n. 1375, 2022a. Disponível em: www.sintufrj.org.br. Acesso em: 5 abr. 2023.
- SINTUFRJ. **Jornal do SINTUFRJ**. Os essenciais da UFRJ em tempos de pandemia. 2020b. Disponível em: <https://sintufrj.org.br/2020/11/os-essenciais-da-ufrj-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 2 dez. 2023.
- SINTUFRJ. **Defender a vida na pandemia**: por que não é hora de voltar. 2020c. Disponível em: <https://sintufrj.org.br/wp-content/uploads/2020/06/DEFENDER-A-VIDA-NA-PANDEMIA.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.
- SINTUFRJ. **Boletim dia a dia**. 2024. Disponível em: <https://sintufrj.org.br/boletim-dia-a-dia/>. Acesso em: 2 ago. 2024.
- SOUZA, K.; RODRIGUES, A.; FERNANDEZ, V.; BONFATTI, R. A categoria saúde na perspectiva da saúde do trabalhador: ensaio sobre interações, resistências e práxis. **Saúde em debate**, 41 (Esp. 2), p. 254-263, 2017. <https://doi.org/10.1590/0103-11042017S221>.
- SOUZA, K. R. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e resistências coletivas em contexto pandêmico: a experiência de docentes da rede particular de educação. In: AFFONSO, Cláudia *et al.* (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado II**. 1 ed. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2021, v. II, p. 135-155.
- TRÓPIA, P. V. Nem deuses nem heróis: a ação sindical dos trabalhadores da saúde durante a pandemia de Covid-19. **Política & Sociedade** - Florianópolis - v. 20 - n. 48, 2021.
- VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, 2014.

Apresentação da Seção Internacional

Em consonância com as práticas de luta internacionalista que o **ANDES-SN** está inserido, inauguramos, no presente número da nossa Revista *Universidade e Sociedade* a seção de publicações de artigos de autores e autoras internacionais.

Os esforços nesta direção apresentam alguns momentos importantes na história da Revista, a exemplo de colaborações esparsas com direcionamento para o tema internacional, com a presença de autores e autoras de instituições de ensino superior de outros países, assim como dos espaços e eventos internacionais construídos pelo sindicato, como o que está presente na primeira edição da Revista, em 1991, em que registra a realização do **I Encontro Latino-Americano de Organizações de Docentes de Instituições de Ensino Superior, na cidade do Rio de Janeiro**, organizado pelo **ANDES-SN** e pela Federação Internacional de Sindicatos de Educadores (FISE).

Com efetiva articulação latino-americana, a Revista *Universidade & Sociedade* organizou uma edição em comemoração ao 15 de outubro, em 2019, em que a Edição Especial América Latina apresentou análises diversas sobre o projeto do capital em curso para a educação superior no Brasil, no Equador, no Chile, na Argentina, no México, na Nicarágua e no Uruguai, com a colaboração de dez autoras e autores ao longo de oito artigos em português e espanhol.

Neste momento, a Revista *Universidade e Sociedade* dá um passo em direção à consolidação desse espaço de colaboração internacional. Para ampliar e fortalecer nossa inserção e articulação com entidades internacionais contamos, como primeiro autor, com a colaboração do Professor Dr. Luis Bonilla-Molina, que integra a entidade internacional *Otras Voces de la Educación*, nossa parceira na organização do III Congresso Mundial contra o Neoliberalismo na Educação, realizado no segundo semestre de 2024, na cidade do Rio de Janeiro, e sediado pela nossa Seção Sindical ASDUERJ na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Esta seção na Revista também se propõe a dar visibilidade a produções, especialmente de outros sindicatos da

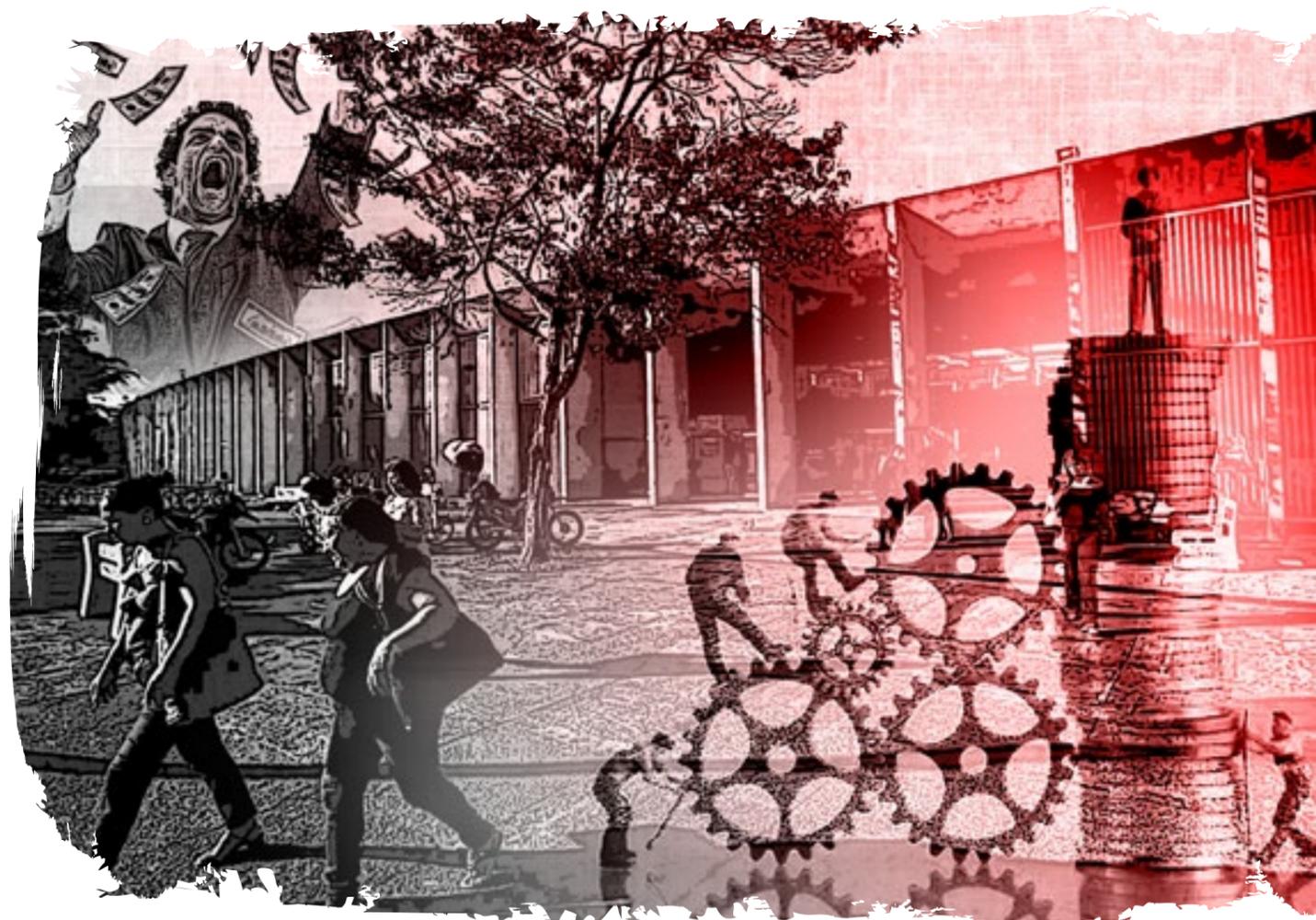
América Latina, a exemplo da Revista Colombiana *Educación y Cultura* editada pela Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) com a qual já firmamos parceria e anunciamos que estará presente em nosso próximo número.

No artigo gentilmente cedido à *Universidade e Sociedade*, **Bonilla-Molina** apresenta uma reflexão importante sobre a perspectiva da mercantilização da educação, tão presente nas políticas neoliberais e que nos traz caminhos para as ações unitárias entre o movimento docente de diferentes países. Que a leitura deste texto nos inspire a encontrar caminhos para a resistência e a luta nos espaços nacionais, além de nos fortalecer para compor a luta além das fronteiras!

A lógica do mercado na educação: uma análise crítica

Luis Bonilla-Molina

Para podermos compreender as estruturas da escola, da educação superior e da educação no circuito da produção capitalista (mais-valia, rentismo, financeirização) e da reprodução (social, cultural, simbólica) no presente, assumimos a perspectiva das pedagogias críticas. Nesse sentido, consideramos útil a abordagem do capitalismo canibal (Fraser, 2023), que busca desvendar a morada oculta, neste caso do ensino e da aprendizagem, bem como o mundo do trabalho pedagógico. A seguir, vamos abordar algumas das formas que a escola e a universidade adquirem na lógica do capital na fase neoliberal.



Momentos da lógica do capital na educação

Essa construção da lógica do capitalismo na educação teve momentos que se complementam. O primeiro, o longo período de pragmatismo educacional que se iniciou com a primeira Revolução Industrial (1760) até o surgimento das propostas de racionalização da gestão educacional (1910). O segundo, com o Fayolismo e o Taylorismo (1910) até o surgimento do Fordismo (1929). O terceiro, a

partir da chegada da terceira Revolução Industrial e o declínio do Fordismo (1970). O quarto, com o surgimento dos modelos pós-fordistas (Gestão da qualidade total, *Just-in-Time*, Melhores práticas de gestão, *Quinta Disciplina* e outros), até a disseminação global do neoliberalismo na década de 1990. O quinto momento (atual) de consolidação da lógica do mercado da educação (1994-2024). Um sexto momento parece estar se abrindo, ainda que marginal, com o surgimento da Inteligência Artificial, do metaverso e de todas as coisas virtuais-digitais, mas ainda não se

tornou um momento hegemônico. A consolidação, na realidade atual, da lógica do capital na educação é evidente em vários elementos que iremos analisar.

Propriedade privada

Iniciamos pelo primeiro elemento, a hegemonia da propriedade privada¹ (formal e paradigmática) como elemento constitutivo do discurso e da ação das classes dominantes, por meio do redesenho da arquitetura

institucional dos processos de gestão do ensino e da aprendizagem, especialmente sobre as fontes do financiamento educacional que podem ser utilizadas nos processos de produção, acumulação e concentração de riquezas.

Nossa perspectiva se baseia na consideração de que os projetos de capital para as escolas e as instituições de educação superior, independentemente de suas contradições e particularidades, vêm abandonando, em graus e medidas variados, a ideia de público na educação - se é que alguma vez efe-

tivamente existiu - fundamentalmente ao se identificar o potencial dos sistemas escolares e da educação superior para gerar riqueza em um contexto de longa tendência de queda da taxa de lucro.

Nesse sentido, os diferentes setores do capital em disputa coincidem nos aspectos gerais (mais-valia ideológica², alienação, lógica do mercado), mas, como veremos a seguir, eles desenvolvem suas próprias iniciativas de privatização, mercantilização, lucro, busca de renda e financeirização que dão origem a contradições intercapitalistas específicas em torno do “negócio da educação”.

Isso gera vários centros de pressão econômica sobre as agendas educacionais nacionais e locais. Os altos níveis de gestão dos sistemas escolares e de formulação de políticas educacionais tendem a resolver esse “problema” elaborando propostas de mudança que tenham pontos de contato e vínculos com os diferentes setores do capital que competem pelo mercado educacional. Isso acaba suscitando um comportamento problemático e contraditório nos sistemas escolares e na educação superior, que precisam aprender a se alinhar a múltiplos agentes econômicos em permanente movimento e, ainda por cima, serem confrontados com os interesses da lógica do capital.

Essa fratura teleológica cria uma atmosfera de anarquia produzida pelo próprio capital, porque ninguém pode servir eficientemente a vários senhores, a vários projetos. Esse caos é disfarçado pelo termo “crise educacional”, que esconde as verdadeiras origens do problema. O exemplo mais óbvio desta realidade é expresso institucionalmente por meio da defesa política de uma ideia utilizada para “superar” a “crise educacional”: de que a educação privada é melhor que a educação

pública.

Não se trata apenas da privatização da educação, que é um componente importante dessa estratégia discursiva, mas de garantir que o setor público adote a lógica do setor privado, incorporando seus indicadores, como a eficácia, a eficiência, a lucratividade, a relevância, o impacto, a inovação e a pertinência do que é ensinado ao mercado. Dessa forma, até mesmo os sistemas escolares e as instituições de educação superior, que fazem parte do setor público, contribuem para a acumulação de capital, abrindo seus processos e dinâmicas à lógica e aos interesses das empresas.

Há um enorme esforço da governança capitalista na educação para produzir esse alinhamento, por meio da aceitação de indicadores, metas, padrões de desempenho e modelos para a elaboração de mecanismos de avaliação para o setor educacional. No entanto, tudo é planejado para garantir que os melhores resultados sejam obtidos pelas instituições que privilegiam a gestão privada em detrimento da pública.

A partir desse momento, as boas práticas, os melhores resultados em testes padronizados, as qualificações e as distinções de ensino servem como um quadro de referência para introduzir os discursos e as experiências de competitividade e melhoria contínua (qualidade/excelência). Na realidade são apenas narrativas para a adaptação incessante dos sistemas escolares e das instituições de educação superior à lógica do lucro e aos parâmetros do mercado.

O que vem depois é a estratégia midiática, que consiste em se naturalizar o espetáculo de apresentar os resultados das avaliações das escolas e dos *rankings* universitários, nos quais o setor público geralmente perde, construindo um “senso comum educacional” so-

bre a suposta superioridade, em termos de processos e resultados, da gestão das escolas privadas.

Quando a hegemonia é construída sobre os benefícios da propriedade privada, abrem-se as comportas para os diferentes modelos de privatização que analisaremos em outro artigo. Essa hegemonia institucional do marco referencial privado se baseia no paradigma do público como ineficiente e do privado como propício para a obtenção de melhores resultados educacionais (Banco Mundial, 1991). Estamos diante da construção de um *habitus* educacional bourdiano, centrado na reprodução da ideia da propriedade privada como ponto de referência para se alcançar qualidade, eficiência, impacto, inovação, relevância e produtividade escolar.

Esse paradigma, patrocinado pelos diferentes setores do capital em disputa, está se espalhando progressivamente pelo tecido social, por meio do uso do complexo industrial da mídia cultural. No entanto, sua aplicação frequentemente gera resistências de vários tipos (reclamações, oposição e conflitos nas ruas) por parte de trabalhadores da educação, estudantes e movimentos organizados. Em muitos casos, essas resistências conseguem desacelerar ou diminuir os avanços desse paradigma da propriedade privada na educação, mas, nesses casos, o metabolismo do capital gera mutações em suas formulações, incorporando elementos discursivos, simbólicos e imaginários daqueles que resistem, como formas renovadas para a construção do “consenso” em relação à implementação do setor privado. Daí a importância da perspectiva contingente e situacional das resistências antissistêmicas.

A ideia de garantia da cidadania por meio da educação pública, em grande parte despolitizada, entende os sistemas escola-

res e da educação superior como instituições aparentemente alheias às leis do mercado. Isso obriga o capital a elaborar uma rota de transição, que é mascarada por doses progressivas, permanentes e escalonadas de caos pedagógico nas políticas públicas e na gestão do setor educacional, instalando na sociedade a noção de “crise educacional”, tanto nos primeiros níveis de ensino quanto no nível superior. Enquanto isso, o ensino privado é apresentado como isento desses males. O objetivo é converter e consolidar o ensino privado como marco referencial do que precisa ser feito para superar a tal crise que o próprio sistema provocou.

Nessa transição forçada, cada componente do orçamento da educação pública é avaliado como um segmento de mercado a ser controlado. É aqui que o consenso do grande capital se rompe e as divergências das disputas interburguesas sobre a agenda educacional são liberadas, reconfigurando a metamorfose da ideia do valor de uso, tornando o valor de troca o mecanismo para esconder o lucro. O que era útil na sala de aula ontem, agora é considerado obsoleto, o que é válido em termos educacionais no presente está sujeito à tempestade da inovação acelerada que faz com que o novo apareça com uma data de validade curta, os elementos centrais da tradição pedagógica oscilam de acordo com as correlações de forças do capital no setor educacional. Tudo isso para conceber várias maneiras de transferir o orçamento da educação pública para o setor privado, sob o manto do lucro pelos serviços prestados.

Livre concorrência na educação

O segundo elemento é o livre mercado do trabalho na educação. Neste sentido,

o mais importante é instalar a competição como a espinha dorsal dos sistemas de escolas e da educação superior. A competição está ligada à qualidade, ou seja, quanto mais próximo estivermos do pódio do vencedor na competição por pontuações mais altas no ensino e na aprendizagem, mais altos ou baixos serão os padrões de desempenho e os resultados dos indivíduos, departamentos, escolas, faculdades, centros universitários e universidades, que constituem o campo difuso da qualidade educacional.

A competição engloba todo o ensino e a aprendizagem, inicialmente por meio de estratificações de desempenho (muito alto, alto, médio, baixo, muito baixo, péssimo) e depois por meio de sistemas de realização de ações (realizado e não realizado), bem como a par-

tir da vinculação aos resultados institucionais (produção intelectual, patentes e resultados de pesquisa, obtenção de financiamento para projetos de extensão, contribuições para a solução de problemas relativos à produção e consumo de mercadorias, etc.).

A competição começa nos concursos públicos para trabalhadores/as da educação ou nos processos seletivos de estudantes, continua ao longo da carreira profissional e do corpo discente e atinge seu ápice no momento de finalização das etapas educacionais, seja pela não conclusão dos cursos ou pela obtenção do diploma. A competição se naturalizou nos sistemas escolares e nas instituições de educação superior, a tal ponto que é difícil abrir caminho para propostas de trabalho cooperativo, solidário em direção à

reconstrução dos laços comunitários nos ambientes educacionais.

A participação na competição é estimulada por sistemas de premiação e punição, que podem ser simbólicos (hierarquias e categorias de classificação), econômicos (salários diferenciados por classificações) ou morais (bom ou mau professor/a, trabalhador/a ou estudante conforme os padrões alcançados nas classificações). Atividades como bolsas de estudo, estágios, publicação de trabalhos, internacionalização do ensino superior fazem parte dos sistemas de premiação e punição que contribuem para reproduzir a lógica do mercado, ao mesmo tempo em que justificam e constroem o “senso comum” para os sistemas de regulação, certificação e realização que o sistema capitalista exige para os sistemas escolares e as instituições de educação superior.

Estamos cientes de que a concorrência existirá enquanto houver qualquer tipo de Estado, mas a experiência das resistências escolares anticapitalistas ensinou que é possível construir espaços sociais e educacionais alternativos. As comunidades autônomas zapatistas nas cidades mexicanas, a escola camponesa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil, as experiências das escolas libertárias anarquistas, as iniciativas educacionais cooperativas em diferentes lugares, mostram um caminho alternativo e provam que é possível resistir à homogeneização educacional do capitalismo dominante.

É urgente derrotar a resignação sem esperança na educação que tem sido evidente em muitos governos progressistas da América Latina. Embora essas experiências governamentais tenham promovido significativamente a inclusão educacional, ou seja, que muito mais crianças e adolescen-

tes ingressem nas escolas e nas instituições de educação superior, a construção de outra base pedagógica ficou refém dos limites do modelo, dos paradigmas e das práticas escolares concebidos pelo capital. Os ditos progressistas, esvaziados de uma agenda educacional anticapitalista, não só foram incapazes de romper com os modelos de competição, premiação-punição, como também, em alguns casos, construíram “outras” narrativas para justificá-lo e reproduzi-lo.

A competição presente nas escolas e na educação superior é uma dinâmica que rompe com a cultura pedagógica colaborativa e quebra - de diferentes maneiras - a estabilidade no trabalho docente, mostrando a opressão do capital sobre os/as trabalhadores/as da educação. A lógica bibliométrica, os *rankings*, os resultados e os testes padronizados, as classificações de estabelecimentos de ensino de acordo com o desempenho acadêmico, o processo de credenciamento e internacionalização funcionam como catalisadores do espírito de competição, que é típico da lógica do mercado educacional.

O valor da educação

O terceiro elemento diz respeito ao valor que tem a educação. Qualidade, relevância, eficácia, inovação e impacto são as categorias que constroem o valor educacional, tanto nos processos cotidianos de ensino e aprendizagem (valor de uso) quanto em sua capacidade de gerar lucros (valor de troca), na transição do público para o privado (mercado).

O caráter polissêmico e difuso do termo qualidade educacional faz dele um termo abrangente sob o qual se encaixam diferentes iniciativas e políticas educacionais, levando a concentrar a quantificação do valor no produto, na mercadoria educacional. Qualidade



e excelência são sinônimos usados para introduzir, consolidar ou atualizar as políticas educacionais neoliberais. A qualidade pode ser de processo e de produto, e a melhoria incessante é proposta para adaptar as instituições educacionais à lógica do capital.

O destaque para a educação, sob a lógica do capital, se concentra na relação com o contexto e utilidade - para o capital - do conhecimento, das habilidades e dos saberes adquiridos. O contexto não aparece como um vínculo entre a comunidade e a educação, mas como uma dinâmica de oferta e demanda para satisfazer necessidades que promovem estilos de vida mediados pelo consumo. A utilidade é orientada pelo mercado de trabalho e pela empregabilidade que reproduzem e expandem o metabolismo do capital.

A eficácia educacional se refere à capacidade dos sistemas escolares e das instituições de educação superior de atingir os objetivos estabelecidos pelos setores econômicos e empresariais dominantes, que são legitimados pela comunidade educacional (trabalhadores/as em educação, estudantes e famílias). A extensão dos efeitos e produtos esperados torna-se um valor educacional.

A inovação educacional é a denominação-síntese que o capital assumiu para converter em valor educacional os novos conhecimentos que são objeto de ensino, com relação ao conhecimento científico e aos saberes da geração atual. As classes dominantes não estão interessadas em que os filhos da classe trabalhadora se apropriem do conhecimento para sua emancipação, mas que os “novos conhecimentos” permitam um aprimoramento incessante do modo de produção capitalista, aumentando suas possibilidades de obter maiores margens de mais-valia. O “conhecimento inovador” se converte em um valor em constante mudança, dependendo

de seu vínculo com a produção material e simbólica.

O impacto educacional está relacionado aos efeitos previstos e não planejados dos processos de ensino e aprendizagem. O capital tenta garantir que esse impacto tenha alcance no âmbito do trabalho (mão de obra qualificada, atualizada e integrada à lógica da competição, premiação-punição), do consumo (lucro orientado para modelos de consumo hegemônicos), sociais (integração e redução de conflitos), culturais (forma única de explicar o mundo), tecnológicas (ferramentas que aumentam a produtividade e novas formas explicativas do real com a Inteligência Artificial) e humanas (a vida sob a lógica da mercadoria).

O Mercado educacional

O quarto elemento é a legitimação do mercado educacional. Isso é promovido por meio da divulgação dos referenciais do valor educacional. No caso da educação infantil, fundamental, médio e superior, o que tem valor (de uso e de troca) é determinado pelos agentes do capital financeiro internacional (BlackRock, Morgan Stanley, JPMorgan e outros), pelos organismos multilaterais (Convenções da UNESCO³, UNICEF⁴, outros), pelas avaliações padronizadas aplicadas pelo LLECE⁵ e PISA⁶, pelas diretrizes do IIEP⁷, IOE⁸, pelos *rankings* mundiais de universidades, pelas classificações das revistas científicas quantificadas e hierarquizadas, pelos postulados trabalhistas (OIT-UNESCO⁹) e pelas orientações da OMC¹⁰, do BM¹¹, do FEM¹², da OCDE¹³, do BID¹⁴, da CAF¹⁵ e outros.

Além disso, a natureza cotidiana da educação, marcada pela gestão, execução e controle orçamentário, torna-se o fator definidor das atividades educacionais. Em outras

palavras, nos sistemas escolares e nas instituições de educação superior, as atividades educacionais acabam se adaptando ao orçamentário e não o contrário, como deveria ser.

O orçamento estruturado em rubricas ou áreas acaba se transformando em um painel de insumos, produtos e mercadorias a serem adquiridas. Na medida em que uma ou outra orientação da política educacional é decidida, as prioridades podem variar e isso tem um impacto sobre os fluxos de investimento e os lucros. Assim, por exemplo, quando se decide promover o credenciamento de instituições de educação superior, há custos envolvidos para os devidos registros no sistema, no pagamento de taxas, na cobertura de honorários e diárias para os avaliadores, no desenvolvimento de sistemas informacionais e na adaptação das instituições aos parâmetros de avaliação. Da mesma forma, quando se decide participar de testes padronizados, sistemas de classificação ou circuitos bibliométricos, isso implica a transferência de recursos públicos para o setor privado, porque todas essas agências, geralmente, são registradas em instituições supranacionais privadas.

Durante a pandemia da COVID-19, os Estados Nacionais e seus Ministérios da Educação impuseram um modelo de neoprivatização sem precedentes, que envolveu a transferência de um volume muito significativo de recursos públicos, mas também das famílias, para as contas de grandes corporações de tecnologia. Foi normalizado que estudantes, professores/as e famílias fossem os únicos a cobrir o custo da transição do presencial para o virtual, pagando pela internet, planos de dados, comprando ou atualizando seus equipamentos de conexão remota e acessando plataformas. Com o retorno às aulas presenciais, as regras e os regulamentos foram modificados para permitir a regularização das

aulas híbridas e/ou virtuais que continuam a gerar lucros para o mercado educacional.

As classificações de escolas e de instituições de educação superior, baseadas em indicadores de qualidade, relevância, eficácia, inovação e impacto, estabeleceram critérios de valorização por meio de avaliações padronizadas (da educação básica) e *rankings* (universitárias). As boas práticas, a produtividade acadêmica e a internacionalização abriram caminho para novas formas de mais-valia ideológica, nas quais os/as próprios/as professores/as e estudantes foram transformados/as em incessantes impulsionadores/as das classificações.

Os/as trabalhadores/as da educação e os/as estudantes deixaram de ser parte do precariado (Standing, 2014) em suas condições materiais de trabalho e vida para realizar o ofício de pensar, ensinar, aprender, trabalhar em comunidade e pesquisar, para um cognitariado (Berardi, 2022) alienado pelo esforço eterno de alimentar os sistemas de classificação que tem sido explorado nas instituições de educação superior.

Tudo o que não contribui para o sistema de classificações educacionais, torna-se um excedente que produz custos em vez de lucros. O conhecimento se converte em uma mercadoria que é produzida contra a demanda, determinada pelas agendas nacionais de pesquisa promovidas pelos órgãos nacionais de ciência e tecnologia, bem como pelas chamadas linhas de pesquisa institucionais, cada vez mais determinadas pelos responsáveis diretos na gestão das instituições de educação superior e escolas do que pelos/as pesquisadores/as e professores/as. O excedente é redirecionado (“reinvestido”) para contribuir com o sistema de classificação.

Na corrida para garantir que os sistemas escolares e da educação superior se ali-

nhem à lógica do capital, há uma expansão do valor mercadológico no setor. Cada vez mais, os Ministérios da Educação (da educação básica à superior) e da Ciência estão alocando despesas maiores, ajuda financeira, incentivos à pesquisa e à criação de inovação, bolsas de estudo para trabalhos comunitários e outras formas que contribuem com os *rankings* universitários e as boas práticas escolares. O valor de mercado se eleva por meio da venda de serviços da educação superior ao setor privado e aos governos, da comercialização de patentes, da consultoria técnica, da implementação, da viabilidade e dos estudos de aumento de escala. Muitas instituições de educação superior com viés humanista, com vocação para carreiras como educação, psicologia, medicina, arquitetura e outros campos relacionados, estão se transformando, cada vez mais, em instituições que entram nos circuitos de monetização de diferentes maneiras, especialmente por meio dos chamados projetos de inovação tecnológica.

Isto implica em mover o trabalho assalariado nos processos de criação de mais-valia e mercadorização do conhecimento, o que significa limitar e eliminar a vocação de vincular as instituições de educação superior e escolas à transformação social radical, aquela que confronta a dominação da burguesia sobre as classes exploradas. A extensão se converte em uma forma de economizar investimentos estatais por meio da promoção do trabalho voluntário (não remunerado) que permite que parte do orçamento público destinado à agenda social seja redirecionada para o chamado setor produtivo. O trabalho de ensino e pesquisa é “encapsulado” em salas de aula e recintos institucionais, para garantir que os esforços da produção intelectual sejam orientados para os sistemas de classificação endógenos, despolitizados e alienados

das lutas entre as classes sociais.

Ademais, busca-se que as publicações das associações de professores/as e dos sindicatos creditem a estes sistemas de classificação, independente de criticarem esses modelos, a privatização ou a mercantilização da educação. Em outras palavras, a captura do trabalho assalariado garante que nenhuma energia de trabalho do cognitativo permaneça fora da lógica do capital na educação.

Entretanto, o tempo livre se apresenta como um problema para o desenvolvimento e a consolidação da lógica do mercado na educação. Consequentemente, elabora-se uma estratégia para produzir a apropriação material do trabalho não remunerado (aparentemente tempo livre) dos/as trabalhadores/as da educação e dos/as estudantes. Essa apropriação ocorre por meio de incentivos materiais (sistemas de pontuação de avaliação) e incentivos morais (promoção da ideia do bom trabalhador e do bom estudante, da vocação ao serviço e do compromisso institucional). Uma parte importante da produção intelectual e material dos/as trabalhadores/as da educação e dos/as estudantes é feita em tempo não remunerado, garantindo que a criação de valor (objetivo e subjetivo) não pare.

Isto transforma o sujeito educacional (professores/as, estudantes e demais trabalhadores/as envolvidos na educação) em uma extensão da lógica do mercado. O sujeito deixa de ser um sujeito coletivo e passa a ser individualizado em um movimento comum de muitas mentes e corpos que contribuem para a mesma dinâmica. O mercado se torna o novo sujeito teológico (Deus) a quem todos são devedores, despojado de sua identidade popular (hegeliana), de classe (Marx) ou biopolítica (Foucault), psicopolítica (Byung-

-Chul) ou preditiva (Bonilla-Molina).

As ações e as preocupações centrais da Academia e dos sistemas escolares hoje é referendar os sistemas de classificação. É o que temos visto em diferentes países, entre professores/as e estudantes, que não só se opõem aos movimentos grevistas, porque isso retira o potencial produtivo ligado às classificações, mas até mesmo se tornarem fura-greves das perspectivas de melhorias para si mesmo e para seus colegas, porque precisam “produzir” artigos, teses, pesquisas que serão valorizadas nos sistemas de premiação. O sujeito passa a fazer parte do mercado.

Os sistemas de classificação naturalizam a mercantilização da vida escolar e na educação superior. Eles constroem um “incluir” onde é normal fazer parte dos sistemas de classificação e um “excluir” para se opor a eles. Nesses sistemas de estratificação, a questão financeira desempenha um papel central. Dentro do “incluir”, a “obrigação” dos acadêmicos de procurar “levantar” fundos externos do setor privado para serem usados em pesquisa ou como parte de projetos de serviços, desenvolvimento de patentes ou qualquer outra modalidade ganha cada vez mais força. Muitas instituições de educação superior conseguiram 50% ou mais de seu orçamento dessa forma, criando hegemonia para esse tipo de mercantilização da educação. Isto é acompanhado pelo desfinanciamento por parte do Estado com a manutenção da educação pública, o que cria as condições para a possibilidade de consolidação desta forma de mercantilização.

Como parte da ideologia do mercado, a concorrência está criando formas diversas e incomuns de desapropriação mercantil na educação. Os Grupos de Trabalho (GT), as linhas de pesquisa (LR – *Line of Research*), as Forças-Tarefa e outras formas associativas

de construção do conhecimento acadêmico, formadas por professores/as e estudantes de diferentes categorias e hierarquias nas distintas configurações institucionais, tendem a reproduzir a apropriação centralizada e diferenciada dos resultados desse trabalho em termos de seu impacto. O reconhecimento do trabalho dos/as estudantes nesse campo é mais simbólico, enquanto o de outros/as trabalhadores/as da educação é material. O mesmo ocorre com a distribuição institucional dos incentivos orçamentários conquistados por meio dos *rankings*, que muitas vezes são distribuídos de forma desigual entre os que atuam na gestão e a base da comunidade acadêmica. Essa apropriação e desapropriação dos produtos finais (*commodities*) torna-se uma reprodução ampliada da lógica do mercado.

À desapropriação mercantil, soma-se a apropriação por desapropriação. David Harvey (2016) retoma a formulação marxista das práticas do capitalismo como um sistema, em suas origens, que envolveu a expulsão de trabalhadores proprietários de terras, a eliminação de várias formas de propriedade para adaptá-las à lógica do novo mercado, a absorção e reinterpretação das culturas das classes sociais subalternas, entre outras práticas. A universidade clássica, que tinha uma função social de democratização do conhecimento científico, da cultura e das artes, está agora destituída dessa função e, progressivamente, realinhada à lógica do mercado, por meio dos sistemas de classificação, competição, premiação e punição. Na era neoliberal, as instituições de educação superior e escolas foram destituídas de sua função social básica, transformando-se em fábricas de competição, lucratividade e metabolismo do consumidor. Essa apropriação por desapropriação não terminou, mas está se aprofundando com a chamada transformação digital

da educação, a onda neoconservadora e as orientações multilaterais focadas em realizações por etapas.

A década de 1990 viu o início de um processo de expropriação e transferência das instituições de ensino, aprendizado e produção de ciência para os centros empresariais de concentração, acumulação e uso comercial do conhecimento; uma dinâmica que não parou até hoje. Os sistemas de classificação, bibliometria e patentes permitiram concentrar e ampliar a captura dos “cérebros” e das equipes de pesquisa que viviam nas instituições de educação superior e nos centros de pesquisa, cuja produção era relevante para o aprimoramento do modo de produção capitalista. Dessa forma, evitavam - e evitam - a dispersão de esforços e acabam por esvaziar as instituições de educação e ciência de talentos que podem ser utilizados em projetos emancipadores. Além disso, reduz o impacto da produção, atualização e inovação universitária e dos centros públicos de pesquisa, o que acaba justificando o desfinanciamento do Estado no setor público e a necessidade de entrar na corrida para competir pelo investimento privado.

A lógica do mercado na educação acaba exacerbando as contradições sobre os objetivos da educação, dos sistemas escolares e

das instituições de educação superior. O processo de mercantilização instalou a ideia de que a única finalidade dos estudos é formar para o trabalho, e não aprender a viver, a conviver, a dominar os processos da aprendizagem, a compartilhar, a construir a sociedade e a vida em comunidade. Essa despossessão simbólica e material se consolidou a tal ponto que a própria UNESCO, em sua Conferência Mundial sobre Educação Superior¹⁶, realizada em Barcelona, Espanha, em 2022, converteu o paradigma do direito humano à educação ao longo da vida no direito à educação para a empregabilidade.

Breve conclusão

Esse processo de construção do mercado educacional não é novo; pelo contrário, ele assumiu diferentes formas à medida que o modo de produção capitalista se modifica. No entanto, nas últimas décadas, os sistemas de classificação lhe conferiram características muito particulares que obscurecem sua missão histórica e lhe dão um significado radicalmente diferente daquele que os sistemas escolares e as instituições de educação superior tiveram historicamente. Entender isso é fundamental para a elaboração de estratégias de resistência e a construção de alternativas. **US**

MINI CURRÍCULO

Bonilla-Molina é natural da cidade de Rubio, na Venezuela, nascido em 1962, e realizou a sua formação superior no curso de Pedagogia na Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). A sua formação continuada foi realizada no curso de Mestrado em Gestão Educacional no Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" (UPEL) e no curso de Doutorado em Ciências Pedagógicas do Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), com sede em Habana (Cuba). A sua intervenção pedagógica perpassou pelos espaços da educação popular, além de docente da educação básica e superior, com reconhecimento da sua contribuição em defesa da educação pública, foi-lhe outorgado os títulos de Doutor Honoris Causa pela Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos (UNERG) e pela Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), ambas da Venezuela. Entre as entidades internacionais em que atua, destaca-se a sua participação como diretor de pesquisa do Centro Internacional de Investigación Otras Voces en Educación (CII-OVE), do Conselho Diretor do Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e membro da Campanha Latino-americana pelo direito à educação (CLADE). No presente, vincula-se à Universidade Federal de Sergipe como Professor Visitante por meio do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação Emergencial - Solidariedade Acadêmica da CAPES.

Notas

1. Não entraremos aqui no debate sobre os limites do público e do privado, mas, para fins pedagógicos (correndo o risco de sermos criticados por simplismo conceitual), entenderemos a gestão, o financiamento e o controle governamental da educação pelos governos como público, e o privado como aquele que é gerido por setores com capital próprio (com capital próprio, subsidiado ou não, transferido ou não), que têm um tratamento diferenciado (às vezes não declarado) do público em termos de controle, supervisão e monitoramento.
2. Ver Ludovico Silva. A mais-valia ideológica. Florianópolis: Insular, 2023.
3. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
4. Fundo das Nações Unidas para a Infância.
5. Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação, ligado ao Escritório Regional de Educação da UNESCO com sede em Santiago, Chile.
6. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.
7. Instituto Internacional de Planejamento Educacional. Com sede em Paris, França, e subescritório em Buenos Aires, Argentina.
8. Escritório Internacional de Educação da UNESCO, com sede em Genebra, Suíça.
9. Organização Internacional do Trabalho.
10. Organização Mundial de Comércio.
11. Banco Mundial.
12. Fórum Econômico Mundial de Davos.
13. Organização para a Cooperação Econômica Europeia.
14. Banco Interamericano de Desenvolvimento.
15. Corporação Andina de Desenvolvimento.
16. Conferir em <https://www.unesco.org/es/higher-education/2022-world-conference>

Referências

- BANCO MUNDIAL. Informe Anual – 1991. Washington, DC: BM, 1991. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/853331468320663308/pdf/93720PUB0SPANISH0Box64942B01PUBLIC1.pdf>
- BERARDI, Franco B. **El tercer inconsciente**: la psicoesfera en la época viral. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra, 2022.
- FRASER, Nancy. **Capitalismo Canibal**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2023.
- HARVEY, David. **The Ways of the World**. London: Profile Books Limited, 2016.
- STANDING, Guy. The Precariat. **Contexts**, v. 13, n. 4, p. 10-12, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1536504214558209>

Lógica del Mercado en la Educación: Un Análisis Crítico

Luis Bonilla-Molina

Para poder entender el ensamblaje de lo escolar, universitario y educativo al circuito de producción (plusvalía, rentismo, financiarización) y reproducción (social, cultural, simbólica) capitalista en el presente, asumimos la perspectiva de las pedagogías críticas. En este sentido, nos resulta útil el enfoque de capitalismo caníbal (Fraser, 2023), que procura develar la morada oculta, en este caso de la enseñanza y el aprendizaje, así como del mundo del trabajo pedagógico. A continuación, intentaremos abordar algunas de las formas escolares y universitarias que adquiere la lógica del capital en la era neoliberal.



Momentos de la lógica del capital en educación

Esta construcción de la lógica del capitalismo en educación ha tenido momentos complementarios. El primero, el largo periodo de pragmatismo educativo iniciado en la primera revolución industrial (1760) hasta el surgimiento de las propuestas de racionalización de la gestión educativa (1910). El segundo, con el Fayolismo y el Taylorismo (1910) hasta el surgimiento del Fordismo (1929). El tercero, la llegada de la tercera revolución

industrial y el ocaso del fordismo (1970). El cuarto, con el emerger de los modelos posfordistas (Gestión de la Calidad Total, Justo a Tiempo, *Benchmarking*, Quinta Disciplina y otros), hasta la generalización a escala mundial del neoliberalismo en la década de los noventa del siglo XX. El quinto momento (actual), de consolidación de la lógica del mercado en educación (1994-2024). Un sexto momento pareciera abrirse camino, desde los márgenes, a partir del surgimiento de la Inteligencia Artificial, el metaverso y todo lo virtual-digital, pero aún no se constituye como un momento hegemónico. La consolidación,

en el presente, de la lógica del capital en educación se evidencia en varios elementos que intentaremos analizar.

Propiedad privada

El primer elemento, la hegemonía de la propiedad privada [1] (formal y paradigmática) como elemento constitutivo del discurso y la acción de las clases dominantes, mediante el rediseño de la arquitectura institucional de los procesos de gestión de la enseñanza y aprendizaje, especialmente sobre las fuentes

de presupuesto educativo que puedan ser usadas para la generación, acumulación y concentración de la riqueza.

Nuestra perspectiva parte de considerar que los proyectos del capital para lo escolar y universitario, independientemente de sus contradicciones y particularidades, han venido abandonando, en distintos grados y medidas, la idea de lo público en educación —si es que algún día la tuvieron—, fundamentalmente al identificar el potencial de los sistemas escolares y universidades para generar riqueza en un contexto de larga caída tenden-

cial de la tasa de ganancia.

En ese sentido, los distintos sectores del capital en disputa, coinciden en los aspectos generales (plusvalía ideológica [2], alienación, lógica de mercado), pero como veremos más adelante, desarrollan sus propias iniciativas de privatización, mercantilización, ganancia, rentismo y financiarización que dan origen a particulares contradicciones intercapitalistas alrededor del «negocio educativo».

Esto genera múltiples centros de presión económica sobre las agendas educativas nacionales y locales. Los niveles de alta gestión de los sistemas escolares y de formulación de políticas educativas, suelen resolver este «problema» diseñando propuestas de cambio que tienen puntos de encuentros y vínculos con los diferentes sectores del capital que se disputan el mercado educativo. Esto termina generando un comportamiento epiléptico y esquizoide de los sistemas escolares y universidades, que deben aprender a alinearse a múltiples centros económicos en permanente movimiento y, para colmo, enfrentados por los intereses de la ganancia.

Esta fractura teleológica crea un ambiente de anarquía producida por el propio capital, porque nadie puede servir con eficiencia a varios amos. Este caos es maquillado con el término de «crisis educativa» que esconde los verdaderos orígenes del problema. La muestra más evidente de esta realidad se expresa en lo institucional, mediante la instalación de una idea política de fuerza que se usa para lograr «superar» la «crisis educativa»: la educación privada es mejor que la pública.

No se trata solo de privatizar la educación, que es un gran componente de la estrategia discursiva, sino de procurar que lo público copie el desempeño de lo privado, que haga suya la eficacia, eficiencia, rentabilidad,

relevancia, impacto, innovación y pertinencia del mercado. Así logran que incluso, los sistemas escolares y universidades que forman parte de lo público, tributen a la lógica de acumulación del capital, abriendo sus procesos y dinámicas a las lógicas e intereses empresariales.

Se desarrolla un enorme esfuerzo de la gobernanza capitalista en educación, para producir ese alineamiento, mediante la aceptación de indicadores, metas, estándares de rendimiento y modelos de elaboración de los mecanismos de evaluación. Sin embargo, todo está diseñado para lograr que los mejores resultados los obtengan aquellas instituciones que favorecen la gestión privada sobre la pública.

A partir de ese momento, las buenas prácticas, los mejores resultados en las pruebas estandarizadas, las calificaciones y distinciones docentes sirven de marco de referencia para introducir los discursos y experiencias de competitividad y mejora continua (calidad/excelencia), que en realidad son narrativas para la adaptación incesante de los sistemas escolares y las universidades a la lógica del lucro, al encuadre con el mercado.

Lo que viene después es carpintería mediática, consistente en acostumbrarnos a los espectáculos de presentación de resultados de evaluaciones escolares y clasificaciones universitarias, en los cuales lo público suele salir perdiendo, construyendo un «sentido común educativo» sobre la supuesta superioridad, en procesos y resultados, de la gestión privada en lo escolar.

Cuando se construye hegemonía sobre las bondades de la propiedad privada, se abren las compuertas a los distintos modelos de privatización que analizaremos en otro artículo. Esta hegemonía en lo institucional, del marco referencial privado, se soporta sobre

en el paradigma de lo público como ineficiente y lo privado como propicio para obtener mejores resultados educativos (Banco Mundial, 1991). Estaríamos ante la construcción de un *habitus* educativo bourdiano, centrado en reproducir la idea de la propiedad privada como referente para alcanzar calidad, eficacia, impacto, innovación, pertinencia y productividad escolar.

Este paradigma, auspiciado por los distintos sectores del capital en disputa, se va esparciendo progresivamente por el tejido social, mediante el uso del complejo industrial cultural mediático. No obstante, su aplicación suele generar resistencias de diversa índole (denuncias, oposiciones y conflictividad en las calles) tanto de trabajadores de la educación como estudiantes y comunidades organizadas. En muchos casos, estas resistencias logran frenar o disminuir los avances del paradigma de la propiedad privada en la educación, pero en estos casos, el metabolismo del capital genera mutaciones en sus formulaciones, incorporando elementos discursivos, simbólicos e imaginarios de quienes resisten, como formas renovadas para la construcción de «consensos» respecto a la implementación de lo privado. De allí la importancia de la perspectiva contingente y situacional de las resistencias anti sistémicas.

La idea ciudadana de lo público en educación, en gran medida despolitizada, entiende a los sistemas escolares y las universidades como instituciones aparentemente ajenas a las leyes del mercado. Esto obliga al capital a elaborar una ruta transicional, que se enmascara con dosis progresivas, permanentes y escalonadas de caos pedagógico en las políticas públicas del sector y la gestión, instalando en la sociedad la noción de crisis educativa, tanto en los primeros niveles de enseñanza como en lo universitario. En tanto, se presenta a la educación privada como exenta de esos ma-

les. El propósito, es convertir y consolidar a la educación privada como marco referencial de lo que hay que hacer para salir de la crisis que el propio sistema propició.

En esta transición forzada, cada componente del presupuesto público para la educación es valorado como un segmento de mercado a controlar. Ahí se rompen los consensos del gran capital y se desatan los demonios de las disputas interburguesas sobre la agenda educativa, reconfigurándose de manera móvil la idea de valor de uso, procurando que el valor de cambio sea el mecanismo de ocultamiento de la ganancia. Lo que sirvió ayer en las aulas hoy es considerado obsoleto, lo válido en términos educativos en el presente está sometido a la tormenta de la aceleración de la innovación que hace aparecer lo nuevo con fecha de corta caducidad, los elementos centrales de la tradición pedagógica se bambolean según las correlaciones de fuerzas del capital en el sector educativo. Todo ello, para ingeniar variadas formas de transferir el presupuesto público de la educación al sector privado, con el manto de ganancia obtenida por servicios prestados.

Libre competencia en educación

El segundo elemento, el libre mercado laboral en educación. En este sentido, lo primordial es instalar la competencia como columna vertebral de los sistemas escolares y universidades. La competencia se vincula a la calidad, es decir mientras más cerca se está del podio del triunfo en la disputa por mayores puntuaciones en la enseñanza y el aprendizaje, los individuos, departamentos, escuelas facultades, escuelas y universidades tienen mayores o menores estándares de desempeño y resultados, que constituyen el cam-

po difuso de la calidad educativa.

La competencia abarca toda la enseñanza y el aprendizaje, inicialmente mediante las estratificaciones de rendimiento (muy alto, alto, medio, bajo, muy bajo, pésimo) y, luego, mediante enrevesados sistemas de cumplimiento (cumplimiento y miento), así como la tributación a los resultados institucionales (producción intelectual, patentes y resultados de investigación, logro de financiamiento para proyectos de extensión, aportes a la solución de problemas del mercado y el consumo, etc.).

La competencia se inicia en los concursos de ingreso de trabajadores de la educación o selección de estudiantes, continúa a lo largo de la carrera profesional y del alumnado y, tiene como pináculo las condiciones en las cuales se egresa, ya sea por jubilación u obtención de título. La competencia se ha naturalizado en los sistemas escolares y las universidades, a tal punto que resulta difícil abrirles paso a propuestas de trabajo cooperativo, solidario, a la reconstrucción del tejido comunitario en los ambientes educativos.

La participación en la competencia se estimula mediante los sistemas de premio y castigo, que pueden ser simbólicos (jerarquías y categorías de clasificación), económicos (salarios diferenciados por clasificaciones) o morales (buen o mal docente, trabajador o estudiante según los estándares que alcance en las clasificaciones). Dinámicas como las becas de estudio, pasantías de trabajo, publicación de trabajos, internacionalización de la educación superior forman parte de los sistemas de premio y castigo que tributan a la lógica del mercado, a la par que justifican y construyen «sentido común» a los sistemas de estandarización, homologación y logro, que demanda el sistema capitalista para los sistemas

escolares y las universidades.

Estamos conscientes que la competencia existirá mientras permanezca cualquier tipo de Estado, pero la experiencia de las resistencias escolares anticapitalistas ha enseñado que es posible construir nichos alternativos en lo social y educativo. Las caracolas zapatistas en las selvas mexicanas, la escuela campesina del Movimiento Sin Tierra (MST), en Brasil, las experiencias de las escuelas libertarias anarquistas, las iniciativas educativas cooperativas en distintos lugares, muestran un camino alternativo y evidencian que es posible resistir a la homogenización educativa del capitalismo dominante.

Es urgente derrotar la resignación desesperanzadora en educación que han evidenciado muchas de las gestiones del progresismo en Latinoamérica. Si bien, en estas experiencias gubernamentales se ha promovido de manera significativa la inclusión educativa, es decir que muchos más niños y jóvenes ingresen a escuelas y universidades, la construcción de otro sentido pedagógico ha quedado atrapado en los límites del modelo, paradigmas y prácticas escolares diseñadas por el capital. El progresismo, vaciado de agenda educativa anticapitalista, no solo ha sido incapaz de romper con los modelos de competencia, premio-castigo, sino que en algunos casos ha construido «otras» narrativas para justificarlo y reproducirlo.

La competencia escolar y universitaria son dinámicas que rompen la cultura pedagógica colaborativa y quiebran —de distintas maneras— la estabilidad laboral docente, mostrando la opresión del capital sobre los trabajadores de la educación. La bibliometría, *rankings*, resultados de pruebas estandarizadas, clasificaciones de planteles educativos conforme al rendimiento académico alcanzado, las pruebas estandarizadas, la acredi-

tación e internacionalización, operan como catalizadores del espíritu de competencia, propio de la lógica del mercado educativo.

Valor Educativo

El tercer elemento, lo constituye la construcción de valor educativo. Calidad, pertinencia, eficacia, innovación e impacto son las categorías que construyen valor educativo, tanto en la cotidianidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (valor de uso), como en su capacidad para generar ganancias (valor de cambio), en el tránsito de lo público a lo privado (mercado).

El carácter polisémico y difuso del término de calidad educativa lo convierte en un paraguas, en el cual caben distintas iniciativas y políticas educacionales que conducen a centrar la cuantificación del valor en el producto, en la mercancía educativa. Calidad y excelencia son sinónimos que se usan para

introducir, consolidar o actualizar las políticas educativas neoliberales. La calidad puede ser de proceso y de producto, y se plantea la mejora incesante para acoplar las instituciones educativas a la lógica del capital.

La pertinencia educativa capitalista, se centra en la relación con el contexto y la utilidad —para el capital— del conocimiento, habilidades y saberes adquiridos. El contexto no aparece como vínculo comunidad-educación, sino como dinámicas de oferta y demanda para satisfacer necesidades que promueven modos de vida mediados por el consumo. La utilidad se orienta por el mercado laboral y la empleabilidad que reproduzcan y amplíen el metabolismo del capital.

La eficacia educativa se refiere a la capacidad de los sistemas escolares y universidades para cumplir los objetivos establecidos por los sectores económicos y empresariales dominantes, los cuales son legitimados con la denominación de actores educativos. El al-



cance de los efectos y productos esperados se convierte en un valor educativo.

La innovación educativa es la denominación síntesis que ha asumido el capital para convertir en valor educativo la actualización de lo que se enseña, respecto a los conocimientos científicos y saberes de última generación. A las clases dominantes no les interesa que los hijos de la clase trabajadora se apropien del conocimiento para su emancipación, sino que «el estar al día» permita una mejora incesante del modo de producción capitalista, elevando sus posibilidades de obtener mayores márgenes de plusvalía. El conocimiento innovador pasa a ser una valía en permanente fluctuación, dependiendo de su vínculo con la producción material y simbólica.

El impacto educativo está relacionado a los efectos previstos y no planificados de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El capital procura que este impacto tenga dimensiones laborales (mano de obra calificada, actualizada e integrada a la lógica de competencia, premio-castigo), de consumo (ganancia orientada hacia los modelos de consumo hegemónicos), sociales (integración y disminución de conflictividad), culturales (modo único de entenderse en el mundo), tecnológicas (prótesis que aumenten la productividad y nuevo régimen de verdad con la Inteligencia Artificial) y humanas (la vida como mercancía).

Mercado educativo

El cuarto elemento, la legitimación del mercado educativo. Esto se promueve por la vía de la externalización de los referentes de valor educativo. En el caso de la educación preescolar, primaria, secundaria y superior, lo que tiene valor (uso y cambio) viene determinado por las financieras globales (BlackRock, Morgan Stanley, JPMorgan y otras), el multi-

lateralismo (Convenciones de UNESCO [3], UNICEF [4], otros), las pruebas estandarizadas aplicadas por el LLECE [5] y PISA [6], las orientaciones del IIPE [7], OIE [8], los *rankings* universitarios, las clasificaciones de publicaciones normalizadas y estandarizadas, los marcos de negociación laboral (OIT-UNESCO [9]) y las definiciones de la OMC [10], BM [11], FEM [12], OCDE [13], BID [14], CAF [15] y otros.

Además, la cotidianidad de lo educativo, marcado por la gestión, ejecución y control presupuestario se convierte en definitorio de lo académico. Es decir, en los sistemas escolares y las universidades lo académico termina adaptándose a lo presupuestario y, no al revés como debería ser.

El presupuesto desglosado en rubros o áreas termina siendo un marcador de insumos, productos y mercancías a adquirir. En la medida que se decide una u otra orientación política educativa, las prioridades pueden variar y eso impacta en los flujos de inversión y ganancias. Así, por ejemplo, cuando se decide impulsar la acreditación universitaria, eso tiene unos costos de inscripción en el sistema, pago de aranceles, cubrir honorarios y viáticos de evaluadores, desarrollo de sistemas informáticos, adecuación institucional a los parámetros de evaluación. Igualmente, cuando se decide participar en las pruebas estandarizadas, los sistemas de *ranking* o los circuitos bibliométricos ello implica transferencia de recursos públicos al sector privado, porque todas estas agencias suelen estar inscritas en la institucionalidad supranacional privada.

Durante la pandemia del COVID-19, los Estados Nacionales y sus ministerios de educación impusieron un modelo de neoprivatización sin precedentes, que implicó la transferencia de un volumen muy importante de recursos públicos, pero también de los ciudadanos a las cuentas de las grandes corporaciones tecnológicas. Se normalizó que fueran estudiantes, docentes y familias quienes cubrieran el costo de la transición de lo presen-

cial a lo virtual, mediante el pago de internet, planes de datos, compra o actualización de equipos de conexión remota y acceso a plataformas. A la vuelta a clases presenciales, se modificaron reglamentos y normativas para permitir regularizar las clases híbridas y/o virtuales que continuaba abonando ganancias en el mercado educativo.

Las clasificaciones escolares y universitarias, fundamentadas en los indicadores de calidad, pertenencia, eficacia, innovación e impacto, establecieron criterios de plusvalor, mediante las evaluaciones estandarizadas (primaria y secundaria) y los *rankings* (universidad). Las buenas prácticas, productividad académica e internacionalización abrieron paso a novedosas formas de plusvalía ideológica, en la cual los propios docentes y estudiantes fueron convertidos en motores incesantes de las clasificaciones.

Trabajadores de la educación y estudiantes pasaron de ser parte del precariado (Standing, 2014) en sus condiciones materiales de labor y vida para realizar el oficio de pensar, enseñar, aprender, hacer trabajo comunitario e investigar, a un cognitariado (Bernardi, 2022) alienado por el esfuerzo perpetuo de alimentar los sistemas de clasificación que dotan de plusvalor a las universidades.

Todo aquello que no tributa al sistema de clasificaciones educativas, se convierte en un excedente que produce costos y no ganancias. El conocimiento se convierte en una mercancía que se produce contra demanda, determinada esta por las agendas nacionales de investigación que promueven los órganos nacionales de ciencia y tecnología, así como las llamadas líneas de investigación institucional, cada vez más determinadas por quienes están al frente de la gestión universitaria y escolar, que por parte de investigadores y docentes. El excedente se reorienta («reinvierte») para que

tribute al sistema de clasificaciones.

En la carrera por asegurar que los sistemas escolares y las universidades tributen a la lógica del capital, se produce una expansión del valor monetizado en el sector. Cada vez más los Ministerios de Educación (Básica y Universitaria) y de Ciencia, destinan mayor presupuesto ordinario, auxilios financieros, incentivos para la investigación y creación de prototipos, becas para trabajo comunitario y otras formas, que tributen a las clasificaciones universitarias y las buenas prácticas escolares. La ampliación del valor monetizado se da por la vía de venta de servicios universitarios al sector privado y gobiernos, la comercialización de patentes, las asesorías técnicas, la realización de estudios de implantación, viabilidad y escalamiento. Muchas universidades humanistas, con vocación de carreras como educación, psicología, medicina, arquitectura y otras afines, están cada vez siendo más transformadas en instituciones que entran por distintas vías a los circuitos de monetización, especialmente mediante los llamados proyectos productivos.

Esto implica concentrar el trabajo asalariado en los procesos de creación de plusvalor y monetización del conocimiento, lo cual pasa por limitar y eliminar la vocación de vinculación de las universidades y escuelas con la transformación social radical, aquella que confronta el dominio de la burguesía sobre las clases subalternas. La extensión se convierte en formas de ahorro de inversión estatal por la vía de la promoción del trabajo voluntario (no remunerado) que permita reorientar parte del presupuesto público destinado a la agenda social hacia el llamado sector productivo. Las labores de docencia e investigación se «encapsulan» en las aulas y recintos institucionales, para garantizar que la energía de producción intelectual se oriente a los sistemas de clasificación endógenos, despolitizados y ajenos a

las luchas entre clases sociales.

Incluso, se procura que las publicaciones de gremios y sindicatos docentes tributen a estos sistemas de clasificación, independientemente que en ellas se critique a estos modelos, la privatización o la mercantilización educativa. Es decir, la captura del trabajo asalariado procura que nada de la energía laboral del cognitariado quede fuera de la lógica del capital en la educación.

Sin embargo, el tiempo libre se presenta como un problema para el desarrollo y consolidación de la lógica de mercado en la educación. En consecuencia, se traza una estrategia para producir la apropiación material del trabajo no remunerado (tiempo aparentemente libre) de los trabajadores de la educación y estudiantes. Esta apropiación ocurre por la vía de los incentivos materiales (sistemas de puntaje en las evaluaciones) a los morales (promoción de la idea del buen trabajador y estudiante, la vocación de servicio y el compromiso institucional). Una parte importante de la producción intelectual y material de los trabajadores de la educación y estudiantes, se hace en el tiempo no remunerado, garantizando con ello que la creación de valor (objetivo y subjetivo) no cese.

Esto convierte al sujeto educativo (docentes, estudiantes y personal que coadyuva al hecho educativo) en una prolongación de la lógica del mercado. El sujeto deja de ser un sujeto colectivo, para individualizarse en un movimiento común de muchas mentes y cuerpos que tributan a una misma dinámica. El mercado se convierte en el nuevo sujeto teológico (Dios) al que todos se deben, desprovisto de su identidad popular (hegeliana), de clase (Marx) o de opresión biopolítica (Foucault), psicopolítica (Byung-Chul) o predictiva (Bonilla-Molina).

La ocupación y preocupación central de la academia y los sistemas escolares hoy, es tributar a los sistemas de clasificación. Así lo hemos visto en distintos países, en sectores

docentes y estudiantiles, quienes no solo se oponen a las luchas reivindicativas huelgarias, porque ello resta energía productiva vinculada a las clasificaciones, sino que incluso se convierten en esquirolas de las aspiraciones de mejoras para ellos mismos y sus iguales, porque necesitan «producir» artículos, tesis, investigaciones que serán valoradas en los sistemas de recompensa. El sujeto pasa a ser parte del mercado.

Los sistemas de clasificación naturalizan la mercantilización de la vida escolar y universitaria. Se construyen un «adentro» donde lo normal es formar parte de los sistemas de clasificación y el «afuera» oponerse a ello. En estos sistemas de estratificación el tema financiero juega un papel central. Dentro del «adentro», cada vez toma más cuerpo la «obligación» de los académicos de procurar «captar» fondos externos, del sector privado, a ser usados en investigaciones o como parte de proyectos de servicio, desarrollo de patentes o cualquier otra modalidad. Muchas universidades han alcanzado el 50% o más de su presupuesto por esa vía, construyendo hegemonía a la mercantilización de la educación. Esto es acompañado por la desinversión estatal en el sostenimiento de la educación pública que crea las condiciones de posibilidad para que se consolide esta mercantilización.

Como parte de la ideología del mercado, la competencia va creando formas diversas e inusitadas de despojo mercantil en la educación. Los Grupos de Trabajo (GT), líneas de investigación (LI), Grupos de Tarea y otras formas asociativas de construcción de conocimiento académico, conformados por docente y estudiantes de distintas categorías y jerarquías en los escalones institucionales, tienden a reproducir la apropiación centralizada y diferenciada en su impacto, de los resultados de este trabajo. El reconocimiento del trabajo estudiantil en este campo es más simbólico, mientras que el del resto de los trabajadores de la educación es material. Igual sucede con

la distribución institucional de los incentivos presupuestarios otorgados por los logros en las clasificaciones, que se suelen distribuir de manera inequitativa entre autoridades y la base universitaria. Esta apropiación y despojo sobre los productos finales (mercancías), se convierte en reproducción ampliada de la lógica del mercado.

Al despojo mercantil se le añade la apropiación por desposesión. David Harvey (2016) retoma la formulación marxista sobre las prácticas del capitalismo como sistema, en sus orígenes, que implicaba la expulsión de los propietarios proletarios de las tierras, la eliminación de variadas formas de propiedad para adaptarlas a la lógica del nuevo mercado, la absorción y reinterpretación de las culturas de las clases sociales subalternas, entre otras prácticas. La universidad clásica, que había tenido una función social de democratización del conocimiento científico, la cultura y las artes, es ahora despojada de esta función y realineada de manera progresiva a la lógica del mercado, mediante los sistemas de clasificación, competencia, premio-castigo. La universidad y las escuelas han sido despojadas en la era neoliberal de su función social básica, convirtiéndolas en fábricas de competencia, rentabilidad y metabolismo de consumo. Esta apropiación por desposesión no ha terminado, sino que se profundiza con la llamada transformación digital de la educación, la ola neoconservadora y las orientaciones multilaterales centradas en logros por etapas.

En los noventa se inició un proceso de expropiación y transferencia de las instituciones de enseñanza, aprendizaje y producción de ciencias, a los centros empresariales de concentración, acumulación y uso mercantil del conocimiento, dinámica que aún hoy no se ha detenido. Los sistemas de clasificación, bibliometría y patentes permitieron ir focalizando y ampliando la captura de los «cerebros» y equipos de investigación que

hacían vida en las universidades y centros de investigación, cuya producción era relevante para la mejora del modo de producción capitalista. De esta manera, evitaron —y evitan— la dispersión de esfuerzos y terminan vaciando a las instituciones de educación y ciencia, del talento que pueda ser usado para proyectos de emancipación. Además, reduce el impacto de la producción, actualización e innovación universitaria y de los centros de investigación públicos, lo cual termina justificando la desinversión de lo público en el sector y la necesidad de entrar en la carrera de la disputa por la inversión privada.

La lógica del mercado en la educación termina exacerbando las contradicciones sobre las finalidades de la educación, los sistemas escolares y las universidades. El proceso de mercantilización ha instalado la idea que el único propósito de estudiar es trabajar, no aprender a vivir, convivir, aprender a aprender, compartir, construir sociedad y vida. A tal punto se ha consolidado esta desposesión simbólica y material, que la propia UNESCO, en su Conferencia Mundial de Educación Superior [16], celebrada en Barcelona, España, en 2022, convirtió el paradigma del derecho humano a la educación a lo largo de la vida, en el derecho a la educación para la empleabilidad.

Breve conclusión

Este proceso de construcción del mercado educativo no es nuevo, por el contrario, ha adquirido distintas formas en la medida que muta el modo de producción capitalista. Sin embargo, en las últimas décadas los sistemas de clasificación le imprimen rasgos muy particulares que desdibujan su misión histórica y le dan un sentido radicalmente distinto al que históricamente tuvieron los sistemas escolares y las universidades. Comprenderlo es fundamental para el diseño de estrategias de resistencia y la construcción de alternativas. **US**

MINI CURRÍCULO

Bonilla-Molina es natural de Rubio (Venezuela), nació en 1962 y es Profesor, Pedagogo, egresado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Realizó su formación complementaria en la Maestría en Gerencia Educacional, otorgada por el Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" (UPEL), y en el Doctorado en Ciencias Pedagógicas, egresado del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), con sede en La Habana (Cuba). Su labor pedagógica ha abarcado espacios de educación popular, así como la docencia en educación básica y superior. En reconocimiento a su contribución a la defensa de la educación pública, le fueron otorgados los títulos de Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional Experimental Rómulo como director de investigaciones del Centro Internacional de Investigación Otras Voces en Educación (CII-OVE), como miembro del Comité Directivo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). Actualmente, trabaja en la Universidad Federal de Sergipe como profesor visitante a través del Programa de Desarrollo de Posgrado de Emergencia CAPES - Solidaridad Académica.

Notas

1. No entraremos aquí en el debate sobre los límites de lo público y lo privado, sino que a efectos pedagógicos- (a riesgo de ser criticados de simplismo conceptual) entenderemos la gestión, financiamiento y control gubernamental de la educación por parte de los gobiernos como lo público y, lo privado como lo que es gestionado por sectores con capital propio (con capital propio, subvencionado o no, concertado o no), que tienen un tratamiento diferenciado (algunas veces no declarado) de lo público en materia de control, supervisión y seguimiento.
2. Ver Ludovico Silva. La plusvalía ideológica. Caracas: Fundación Imprenta de la Cultura, 2021.
3. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
4. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
5. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa, adscrito a la Oficina Regional de Educación de la UNESCO con sede en Santiago, Chile.
6. Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes.
7. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede principal en París, Francia, con subsede en Buenos Aires, Argentina.
8. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, con sede en Ginebra, Suiza.
9. Organización Internacional del Trabajo.
10. Organización Mundial de Comercio.
11. Banco Mundial.
12. Foro Económico Mundial o Foro de Davos.
13. Organización Europea para la Cooperación Económica.
14. Banco Interamericano de Desarrollo.
15. Corporación Andina de Fomento.
16. Más información en el enlace <https://www.unesco.org/es/higher-education/2022-world-conference>

Referencias

- BANCO MUNDIAL. Informe Anual – 1991. Washington, DC: BM, 1991. Disponible em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/853331468320663308/pdf/93720PUB0SPANISH0Box64942B01PUBLIC1.pdf>
- BERARDI, Franco B. **El tercer inconsciente**: la psicoesfera en la época viral. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra, 2022.
- FRASER, Nancy. **Capitalismo Canibal**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2023.
- HARVEY, David. **The Ways of the World**. London: Profile Books Limited, 2016.
- STANDING, Guy. The Precariat. **Contexts**, v. 13, n. 4, p. 10-12, 2014. Disponible em: <https://doi.org/10.1177/1536504214558209>

III Congresso Mundial **CONTRA** O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

A unidade dos(as) trabalhadores(as) da educação na defesa da Educação Pública



III Congresso Mundial **CONTRA** O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

A unidade dos(as) trabalhadores(as) da educação na defesa da Educação Pública



Declaração Final do III Congresso Mundial contra o Neoliberalismo na Educação

Trabalhadores e trabalhadoras da Educação, educadores e educadoras populares e estudantes da América Latina e do mundo, reunidos de 11 a 14 de novembro de 2024, nas instalações da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil, proclamamos nossa irrestrita determinação em defesa de uma educação pública, presencial, gratuita, popular, científica, laica, democrática, feminista, antirracista, ecológica e transformadora da realidade social.

Durante quatro dias, discutimos a importância das questões raciais, de gênero e de classe na construção de uma educação emancipadora, na qual os sindicatos dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação e o movimento estudantil organizado desempenham um papel central. Discutimos e denunciemos os riscos da digitalização acelerada dos sistemas escolares e universitários, que não é acompanhada de equidade social e de um aumento do financiamento público para a educação. Dialogamos, convictos de que a educação híbrida, sem que o Estado financie a conexão à internet e forneça equipamentos adequados para trabalhadores da educação e estudantes, constitui um novo modelo de privatização educacional. Também analisamos os riscos da tentativa de transformar a inteligência artificial em um regime de "verdade humana", assim como os problemas gerados pela desumanização da educação a distância por meio de formatos exclusivamente virtuais e padronizados de aprendizagem.

A análise do impacto dos projetos conservadores na educação foi uma das principais preocupações deste congresso mundial, especialmente quando seus paradigmas buscam se impor nos sistemas escolares e universitários. A defesa da laicidade, da liberdade de ideias, da educação sexual integral, do direito de decidir livremente sobre nossos corpos e do reconhecimento da diversidade sexual, étnica e das negritudes está seriamente ameaçada pelo neoconservadorismo educacional. Entendemos e reafirmamos que a única forma de enfrentar esse perigo é com mais democracia e pensamento crítico na educação.

Esses desafios apresentam novas e renovadas exigências para os movimentos sindicais, de classe e estudantis da educação. A perspectiva de classe é poderosa na medida em que aprofunda a democracia participativa, o controle social e a rotatividade de cargos, princípios herdados da Comuna de Paris.

Temos muito a aprender com os movimentos sociais do século XXI, especialmente o feminismo e o ecologismo, que encontraram formas de mobilizar e disputar hegemonia. Por isso, ousamos sonhar com um dia mundial de mobilizações pelo direito à educação, uma utopia pela qual estamos trabalhando e com a qual estamos comprometidos. Iniciamos um diálogo global para que o dia 8 de outubro de 2025 seja o

marco inicial de convergências que unam energias, consciências e ideias, mobilizando o mundo inteiro por uma educação pública a serviço dos povos e não do capital.

Ouvimos nossos irmãos e irmãs de diversos territórios, que nos mostraram como o neoliberalismo assume inúmeras faces para impor a mercantilização, a privatização e uma cultura avaliativa neoliberal.

Ficou claro que, em todos os lugares, a construção de resistências antineoliberais tem sido eficaz na medida em que conseguimos criar amplas frentes sociais de apoio que convergem na mobilização. Nessa direção, a vontade, o conhecimento e a consciência crítica se combinam para avançar.

Não há movimento sindical ou estudantil alheio ao movimento pedagógico e à disputa de ideias. Essas são dinâmicas interligadas que fazem parte de outra forma de conceber a educação, a aprendizagem, a valorização dos saberes e os conhecimentos que promovem a justiça social. Por isso, comprometemo-nos a acompanhar, impulsionar e fortalecer o movimento pedagógico dentro dos nossos sindicatos, para que, a partir de suas reflexões e ideias, seja possível construir propostas alternativas consistentes e radicais.

Vamos criar nosso próprio sistema de formação, publicações e comunicação, com base na experiência de Outras Vozes em Educación e nas iniciativas que cada sindicato desenvolveu ao longo do tempo. Pesquisa, Educação, Comunicação e Organização (INVEDECOR), trabalhadas de forma conjunta, servirão de paradigma para o trabalho que realizaremos nesse campo. Em 2025, lançaremos nossa iniciativa editorial, formativa e comunicacional, que complementará o trabalho realizado nos territórios.

Nossa história de convergência está apenas começando. Decidimos nos reunir novamente em 2026, no **Quarto Congresso Mundial contra o Neoliberalismo na Educação**, cujo local será anunciado em abril de 2025. Enquanto isso, avançaremos na realização de **Conferências Internacionais de Sindicalismo Classista e Autônomo**, junto ao Movimento Pedagógico e Estudantil, que ocorrerão em abril de 2025 no México, em outubro do mesmo ano de forma virtual, e presencialmente em Quito, Equador. Também promoveremos a **Escola Sindical Internacional** e o **Congresso Pedagógico das Educações Populares** no primeiro semestre de 2026.

Com alegria e renovado compromisso, proclamamos que continuaremos nos encontrando em todos os caminhos, para unir e tecer resistências antineoliberais e anticapitalistas, que nos permitam continuar avançando em uma educação para os povos, com liberdade, justiça social, solidariedade e amor pela vida.

Rio de Janeiro, 14 de novembro de 2024.



III Congreso Mundial **CONTRA** EI NEOLIBERALISMO EN LA EDUCACIÓN

La unidad de los[as] trabajadores[as] de la educación en la defensa da Educação Pública



III Congreso Mundial **CONTRA** EI NEOLIBERALISMO EN LA EDUCACIÓN

La unidad de los[as] trabajadores[as] de la educación en la defesa da Educação Pública



Declaración Final del III Congreso Mundial contra el Neoliberalismo Educativo

Trabajadores y trabajadoras de la educación, educadores y educadoras populares y estudiantes de Latinoamérica y el mundo, reunidos del 11 al 14 de noviembre de 2024 en las instalaciones de la Universidad Estadual de Río de Janeiro, Brasil, proclamamos nuestra irreductible voluntad en defensa de la educación pública, presencial, gratuita, popular, científica, laica, democrática, feminista, antirracista, ecológica y transformadora de la realidad social.

Durante cuatro días hemos discutido la importancia de las cuestiones raciales, de género y clase para la construcción de una educación emancipadora, en cuya construcción los gremios y sindicatos de las trabajadoras y trabajadores de la educación y el movimiento estudiantil organizado juegan un papel central. Hemos discutido y denunciado los riesgos de la digitalización acelerada de los sistemas escolares y universidades que no está acompañada de equidad social ni del aumento del financiamiento público de la educación. Dialogamos convencidos de que la educación híbrida, sin que el Estado financie la conexión a internet y la dotación de equipos de conexión para trabajadores de la educación y estudiantes, constituye un nuevo modelo de privatización educativa.

También hemos analizado los riesgos que tiene la pretensión de convertir a la inteligencia artificial en un régimen de verdad humana, así como los problemas que ocasiona la deshumanización de la educación a distancia mediante formatos exclusivamente virtuales y estandarizados de aprendizajes.

El análisis del impacto de los proyectos conservadores en educación ha constituido una de las principales preocupaciones de este congreso mundial, más aún cuando sus paradigmas pretenden imponerse en los sistemas escolares y universidades. La defensa de la laicidad, la libertad de ideas, la educación sexual integral, el derecho a decidir de manera libre sobre nuestros cuerpos y el reconocimiento de la diversidad sexual, étnica y de las negritudes se ve seriamente amenazada por el neoconservadurismo educativo. La única forma de conjurar este peligro es con más democracia y pensamiento crítico en la educación. Así lo hemos entendido y ratificado.

Esto plantea desafíos nuevos y renovados para el movimiento sindical, gremial y estudiantil de la educación. La perspectiva de clase es potente en la medida en que profundiza en la democracia participativa, la contraloría social y la rotación de cargos, principios que heredamos de la Comuna de París.

Mucho tenemos que aprender de los movimientos sociales del siglo XXI, especialmente el feminismo y el ecologismo, que han encontrado las claves para movilizar y disputar hegemonía. Por eso, nos atrevemos a soñar con un día mundial de movilizaciones por el derecho a la educación, utopía para la cual estamos trabajando y comprometidos. Iniciamos un diálogo global para que el 8 de octubre de 2025 sea el inicio

de convergencias que junten energías, conciencias e ideas para movilizarnos en todo el mundo por una educación pública al servicio de los pueblos y no del capital.

Hemos escuchado a nuestros hermanos y hermanas de distintos territorios del orbe, quienes nos han mostrado cómo el neoliberalismo asume miles de caretas para intentar imponer la mercantilización, privatización y cultura evaluativa neoliberal.

Nos ha quedado claro que, en todos los lugares, la construcción de resistencias antineoliberales ha sido efectiva en la medida en que logramos crear amplios frentes sociales de apoyo que convergen en la movilización. En esa orientación, la voluntad, el conocimiento y la conciencia crítica se conjugan para poder avanzar.

No hay movimiento sindical y estudiantil ajeno al movimiento pedagógico y la disputa de ideas. Estas son dinámicas imbricadas que forman parte de otra forma de concebir la educación, el aprendizaje, la reivindicación de saberes y los conocimientos que coadyuvan a la justicia social. Por eso, nos hemos comprometido a acompañar, impulsar y fortalecer el movimiento pedagógico dentro de nuestros gremios y sindicatos, para que, a partir de sus reflexiones e ideas, sea posible construir propuestas alternativas consistentes y radicales.

Vamos a crear nuestro propio sistema de formación, editorial y comunicacional, a partir de la experiencia de Otras Voces en Educación y las que cada sindicato ha desarrollado a lo largo del tiempo. Investigación, Educación, Comunicación y Organización (INVEDECOR), trabajados de manera conjunta, serán el paradigma del trabajo que en este campo realizaremos. En 2025 lanzaremos nuestra iniciativa editorial, formativa y comunicacional que complementa el trabajo que realizamos en los territorios.

Nuestra historia de confluencia recién comienza. Hemos decidido volver a reunirnos en 2026, en el **Cuarto Congreso Mundial contra el Neoliberalismo Educativo**, en un lugar que anunciaremos en abril de 2025. Mientras tanto, avanzaremos en la realización de **Conferencias Internacionales de Sindicalismo Clasista y Autónomo** junto al movimiento pedagógico y estudiantil, a realizarse en abril de 2025 en México, otra en octubre de ese mismo año de manera virtual y una tercera, de carácter presencial, en Quito, Ecuador. Igualmente, impulsaremos la **Escuela Sindical Internacional** y el **Congreso Pedagógico de las Educaciones Populares** en el primer semestre de 2026.

Con alegría y compromiso redoblado proclamamos que seguiremos encontrándonos por todos los caminos para juntar y tejer resistencias antineoliberales y anticapitalistas que nos permitan seguir avanzando en una educación para los pueblos, con libertad, justicia social, solidaridad y amor por la vida.



Greves do Movimento Docente do Ensino Superior

A história do movimento docente que constrói o ANDES – Sindicato Nacional é permeada pelo uso da estratégia coletiva de luta da classe trabalhadora denominada de Greve. Desde o período de gênese das associações de docentes, durante o regime de ditadura empresarial-militar, a partir de meados da década de 1970, o movimento docente empreendeu uma série de mobilizações e greves, no conjunto de instituições de ensino estaduais, assim como nas instituições de ensino federais, somando-se nas inúmeras manifestações em prol da democracia e da classe trabalhadora.

Um marco importante dos movimentos paredistas e de resistência da categoria docente das instituições de ensino superior foi a greve de 1980, nos dois últimos meses daquele ano, com duração de 26 dias e a presença de 19 universidades federais e 7 escolas isoladas, centrada na pauta da reposição salarial, plano de carreira e retorno da vincu-

lação constitucional para a educação.

Essa greve demonstrou que a categoria docente do magistério superior federal se encontrava em processo de fortalecimento da organização coletiva e lançando mão das ferramentas de luta para a garantia de direitos forjados pela classe trabalhadora mundial. Conclusão que ficou nítida para a categoria docente a partir do resultado desta greve: a vinda do reajuste na remuneração e a atualização do plano de carreira.

Importante destacar que a ditadura empresarial-militar marcou profundamente as universidades brasileiras, que rapidamente se tornaram alvos do regime, interessado em reprimir o movimento estudantil e calar as vozes da intelectualidade de esquerda (Pomar, 2024). Contudo, é neste cenário de repressão e fechamento do regime democrático que o conjunto da categoria docente do magistério superior atuou, principalmente, a partir de fins de 1975. Especialmente para

dar uma resposta aos desdobramentos do assassinato pelos agentes da ditadura empresarial-militar nas instalações do Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI), em São Paulo, do filósofo e jornalista Vladimir Herzog, que iniciou sua participação como docente na Universidade de São Paulo (USP), realizando ações locais de greves, atuando também nas instituições estaduais (Gaspari, 2003).

O assassinato de Herzog foi o estopim de um movimento que levou à criação da Associação dos Docentes da USP, em 1976, tornando-se um marco histórico na luta contra o regime ditatorial e um importante catalisador do processo organizativo que se abriu no



Professores e professoras vão às ruas na XI Marcha em defesa dos serviços públicos em 24 de abril de 2024. Na ocasião, a greve docente da UECE recebeu moção de apoio do ato devido à criminalização do movimento paredista.

► Fotos: Raquel Lima



Docentes da UECE protestam na SEPLAG reivindicando reajuste salarial em outubro de 2023. Professores e professoras acumulavam 35,7% de perdas salariais e cobravam diálogo com o governador Elmano de Freitas (PT).

► Fotos: Raquel Lima



Assembleia que deflagrou a greve docente da UECE em 27 de março de 2024. Esta assembleia foi marcada por uma adesão histórica da categoria com mais de 270 docentes presentes.

► Fotos: Raquel Lima

âmbito do movimento docente do magistério superior (Pomar, 2024).

O exemplo da greve de docentes na Faculdade de Medicina de Montes Claros, com duração de 53 dias, de 14 de julho a 4 de setembro, de 1978, que teve como principal pauta a luta pela garantia de condições de trabalho para o desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa é expressão desta nova etapa histórica, também presente nas instituições estaduais (Comissão, 1978).

No ano de 1979, já durante o processo de início das ações coletivas das associações de docentes universitários que se iniciou durante a realização da 30ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no período de 9 a 15 de julho de 1978, por ocasião do debate sobre “Associações Docentes nas Universidades Brasileiras”, deliberou-se pela realização do 1º Encontro Nacional



Abre alas de Greve em 4 de abril de 2024. O momento contou com uma atividade de repúdio à ditadura e paralisação dos campi da UECE

► Fotos: Raquel Lima

de Associações de Docentes Universitários (ENAD), que ocorreu no período de 15 a 18 de fevereiro de 1979 (Maciel, 1991).

O destaque de um dos encaminhados do 1º ENAD contribuiu para a exposição das greves do movimento docente realizadas no ano de 2024, qual seja: “Pela liberdade, autonomia e unidade sindical, revogação da lei antigreve e revogação das restrições à sindicalização dos funcionários públicos”.

Nessa linha, ainda em 1979, no período posterior ao 1º ENAD, as associações de docentes da USP, da UNICAMP e da UNESP, conduzem a greve docente nestas instituições em articulação com a greve do funcionalismo público estadual, com centralidade para a pauta salarial (Associações, 1979).

Portanto, o conjunto da presente Reportagem Fotográfica, centrada nas greves do movimento docente realizadas pelo conjunto de professoras e de professores que estão



Instituições de ensino superior no Ceará vão à praça pública no centro da cidade de Fortaleza dialogar com a população e expor o descaso do Governo com a educação, em 9 de maio de 2024.

► Fotos: Raquel Lima

presentes na base das seções sindicais do ANDES-SN, ao longo do ano de 2024, estabeleceu um elo importante entre os princípios que fundaram este sindicato e a sua permanência na condição de um dos instrumentos de luta necessários para a garantia das condições de trabalho e para a defesa das instituições de ensino superior públicas e gratuitas.

Nesta esteira, o ano de 2024 se iniciou colocando o ANDES-SN em greve. Com foco na pauta salarial e na defesa da garantia de condições estruturais para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, a greve dos(as) docentes da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), judicializada pelo governo petista de Rafael Fonteles, deu enorme demonstração da força política que a categoria docente do magistério superior construiu

É greve! Os(as) docentes da UFPE decidiram aderir à greve nacional do ANDES em votação realizada durante assembleia da ADUFEPE em 17 de abril. Apesar das tensões e práticas antidemocráticas da Diretoria, que buscava travar a mobilização, a decisão foi aprovada por 899 votos a favor, 795 contra e 43 abstenções, totalizando 1737 votos. A assembleia contou com apoio dos(as) técnicos-administrativos e estudantes em greve, que pressionaram pela ampliação do debate. A oposição local pró-ANDES destacou-se na defesa dos laços com o sindicato nacional, enfrentando ações da Diretoria contrárias à mobilização e ao respeito aos métodos democráticos.

► Fotos: Adilson Aquino Silveira Júnior



ao longo de mais de quatro décadas.

Essa greve foi seguida por docentes de outras universidades estaduais ao longo do primeiro semestre, são elas: greve de docentes da Universidade Estadual de Goiás (UEG), das Universidades Estaduais do Ceará, da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). No conjunto dessas greves, as pautas incluíram reajuste salarial, carreira e condições de trabalho, com vitórias importantes na sua maioria, que mantiveram o espírito de luta, autonomia e independência em relação às reitorias e aos governos.

Entre as várias faces das greves do primeiro semestre de 2024, algumas estão presentes nesta Reportagem Fotográfica. A presença de quatro seções sindicais do setor das federais ilustram o início desta matéria.

Na Assembleia Geral da ADUFOP, realizada no dia 04 de abril de 2024, a categoria aprovou o indicativo de greve para 15 de abril. Conclamavam: “Agora é greve!” no interior do auditório do DEGEO/UFOP, na cidade de Ouro Preto. A greve, portanto, é um direito!

O processo de mobilização para a construção da greve perpassou pela construção de uma roda de conversa na Escola de Minas,

em Ouro Preto, para debater a greve docente e da educação federal, no dia 17 de abril. O evento reforçou o diálogo entre professores(as), estudantes e servidores(as) técnicos-administrativos, fortalecendo a mobilização em defesa da educação pública.

As atividades foram além dos muros da universidade, com grande ato do Dia de Luta em defesa das Universidades, Institutos Federais e CEFETs, o qual reuniu, na Praça Tiradentes, em Ouro Preto, professores(as)

da ADUFOP, entidades sindicais da educação, como o SINASEFE, e diversos coletivos estudantis. A mobilização destacou a unidade entre trabalhadores(as) e estudantes da educação superior na luta por valorização, condições dignas de ensino e trabalho, e financiamento para as instituições públicas.

Em 03 de junho, durante as atividades do Dia Nacional de Luta da Educação Federal, a ADUFOP promoveu um debate durante a greve da educação superior, com a presen-

Em 25 de abril, a assembleia docente da UFPE rejeitou a proposta do governo que previa 0% de reajuste em 2024, excluía aposentados e não contemplava a recomposição orçamentária das universidades, além de se posicionar contra a assinatura do acordo sobre benefícios. Mais de 200 professores(as) reuniram-se presencialmente no Clube Universitário, em um momento que reforçou os métodos democráticos no sindicalismo docente da UFPE. O encontro contou com a presença de representantes dos CLGs do IFPE, servidores (as) técnicos-administrativos da UFPE e estudantes de vários cursos, muitos já em greve.

► Fotos: Adilson Aquino Silveira Júnior



Estudantes do Centro Acadêmico de Vitória (UFPE) participaram da Marcha da Educação em Brasília, em 21 de maio, unindo-se à greve de docentes e servidores(as) técnicos-administrativos em defesa de melhores condições de trabalho e estudo. Integrando a caravana de Pernambuco, os(as) estudantes reforçaram suas reivindicações ao lado das mobilizações docentes da UFPE e UFRPE, que compuseram o Comando Nacional de Greve do ANDES-SN.

► Fotos: Adilson Aquino Silveira Júnior

ça do ex-presidente do ANDES-SN, Roberto Leher.

Os docentes da base da ADUFEPE, em massiva assembleia, aderiram à greve nacional do setor das federais, no dia 17 de abril. Apesar das tensões e práticas antidemocráticas da Diretoria, que buscava travar a mobilização, a decisão foi aprovada por 899 votos a favor, 795 contra e 43 abstenções, totalizando 1737 votos. A assembleia contou com apoio dos(as) técnicos-administrativos e estudantes em greve, que pressionaram por ampliação do debate. A oposição local pró-ANDES-SN, destacou-se na defesa dos laços com o Sindicato Nacional, enfrentando ações da Diretoria contrárias à mobilização e ao respeito aos métodos democráticos.

A assembleia docente do dia 25 de abril, rejeitou a proposta do governo que previa 0% de reajuste em 2024, excluía aposentados e não contemplava a recomposição



Roda de Conversa sobre a greve docente na Escola de Minas (UFOP), em Ouro Preto, 17 de abril de 2024.

► Fotos: Larissa Lana



Assembleia Geral ADUFOP aprova indicativo de greve para 15 de abril no auditório do DEGEO, na UFOP, em Ouro Preto. 4 de abril de 2024.

► Fotos: Larissa Lana



No dia 5 de maio, entidades da educação federal em greve de Pernambuco realizaram uma mobilização no Marco Zero, no Recife Antigo, destacando a luta por salário, orçamento e melhores condições de trabalho e estudo. O ato incluiu uma barqueata pelo rio Capibaribe, apresentações culturais como maracatu, teatro e aula pública, e contou com a interação de jovens e turistas na mobilização. Organizada pelo Comando Estadual de Greve da Educação Federal, reuniu docentes, servidores(as) técnicos-administrativos e estudantes da UFPE, UFRPE e IFPE, além de intervenções de movimentos como "Salve a APA Aldeia Beberibe", "Comitê de Solidariedade à Palestina", MUST e "Quilombo Raça e Classe".

► Fotos: Adilson Aquino Silveira Júnior

orçamentária das universidades, além de se posicionar contra a assinatura do acordo sobre benefícios. Mais de 200 professores(as) reuniram-se presencialmente no Clube Universitário, em um momento que reforçou os métodos democráticos no sindicalismo docente da UFPE.

As mobilizações da categoria docente da base da ADUFEPE contaram com a unidade das demais entidades da educação federal, também em greve, de Pernambuco. Realizaram, em 5 de maio, uma mobilização no Marco Zero, no Recife Antigo, destacando a luta por salário, orçamento e melhores condições de trabalho e estudo. O ato incluiu uma barqueata pelo rio Capibaribe, apresentações culturais como maracatu, teatro e aula pública, e contou com a interação de jovens e turistas na mobilização, assim como dos estudantes do Centro Acadêmico de Vitória (UFPE) ao participarem da Marcha da

Educação em Brasília, em 21 de maio.

A seção sindical da Universidade de Brasília (ADUnB) realizou uma forte greve no âmbito do setor das federais. Em 8 de abril de 2024, com grande participação da categoria, a Assembleia Geral Extraordinária da ADUnB deflagrou o indicativo de greve, com início marcado para 15 de abril. A decisão foi tomada em um momento crucial de mobilização, refletindo a insatisfação da categoria docente com as condições de trabalho e a falta de avanços nas negociações, preparando o terreno para a luta em defesa da educação pública e dos direitos da educação federal.

Como parte das ações da greve, a ADUnB realizou uma Cantata Participativa no dia 26 de abril de 2024, no auditório do Centro Cultural da entidade. Dezenas de pessoas uniram suas vozes à orquestra regida pelo maestro Mário Brasil para entoar "Canção da Liberdade - O povo unido jamais será venci-



Dia de Luta em defesa das Universidades, Institutos e Cefets na Praça Tiradentes, em Ouro Preto. 9 de maio de 2024.

► Fotos: Larissa Lana



Roda de Conversa sobre a greve docente na Escola de Minas (UFOP), em Ouro Preto, 17 de abril de 2024.

► Fotos: Larissa Lana



Assembleia Geral ADUFOP aprova indicativo de greve para 15 de abril no auditório do DEGEO, na UFOP, em Ouro Preto. 4 de abril de 2024.

► Fotos: Larissa Lana

do”, reforçando a luta coletiva em defesa da educação pública e dos direitos dos trabalhadores(as).

Além das atividades de greve nos espaços da universidade, a categoria docente manteve diálogo com a sociedade, a exemplo da participação do Dia Nacional de Mobilização, em 14 de junho, realizado em frente ao Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos (MGI).

A Associação de Professores da Universidade Federal do Maranhão (APRUMA) apresenta uma construção histórica da participação de professoras e de professores nas greves realizadas pela categoria no Maranhão, desde 1988, ano em que o ANDES se converte em Sindicato Nacional a partir da deliberação no II Congresso



Como parte das ações da greve, a ADUnB realizou uma Cantata Participativa no dia 26 de abril de 2024, no auditório do Centro Cultural da entidade. Dezenas de pessoas uniram suas vozes à orquestra regida pelo maestro Mário Brasil para entoar “Canção da Liberdade - O povo unido jamais será vencido”, reforçando a luta coletiva em defesa da educação pública e dos direitos dos trabalhadores(as).

► Fotos: ADUnB



Em 14 de junho de 2024, durante as negociações da greve, docentes da ADUnB participaram do Dia Nacional de Mobilização, realizado em frente ao Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos (MGI). O ato reforçou a pressão do ANDES-SN e das demais entidades da educação superior por melhores condições de trabalho, valorização salarial e a defesa da educação pública.

► Fotos: ADUnB



Greve da educação federal! Em 8 de abril de 2024, com grande participação da categoria, a Assembleia Geral Extraordinária da ADUnB deflagrou o indicativo de greve, com início marcado para 15 de abril. A decisão foi tomada em um momento crucial de mobilização, refletindo a insatisfação da categoria docente com as condições de trabalho e a falta de avanços nas negociações, preparando o terreno para a luta em defesa da educação pública e dos direitos da educação federal.

► Fotos: ADUnB

Extraordinário, realizado no Rio de Janeiro.

A APRUMA participou da emblemática greve dos/as docentes das instituições federais de ensino superior realizada em 1998, a maior greve, até aquele ano, em amplitude de adesão das IFES, uma das maiores em temporalidade, e a única na qual ocorreu greve de fome, realizada por 19 docentes no período de 15 a 26 de junho.

A greve de 2024 é fartamente retratada nos registros da APRUMA, como a realização do matraço da educação na gênese da greve em unidade com as demais categorias da educação, assim como o novo ato em 24 de abril, reforçando o processo de ampla unidade das categorias em greve da educação.

As greves nas universidades estaduais estão registradas, nesta reportagem fotográfica, pelo Sindicato dos Docentes da Universidade Estadual do Ceará (SINDUECE) e pelo Sindicato dos Docentes da Universida-



Em 25 de maio de 1998, a assembleia da APRUMA – S. Sind. decidiu pela continuidade da greve de 1998, mesmo com a decisão de corte de ponto por parte do Governo Federal.

► Fotos: ASCOM APRUMA - S. Sind.



Ato da greve de 1988, na praça Deodoro, em frente à Biblioteca Pública Benedito Leite, com professoras, professores e técnicos da Universidade Federal do Maranhão.

► Fotos: ASCOM APRUMA - S. Sind.

de do Estado do Pará (SINDUEPA), seções sindicais do ANDES-SN.

A assembleia que deflagrou a greve da categoria docente da UECE foi realizada no dia 27 de março de 2024, com participação expressiva da categoria após um período de sistemáticas mesas de negociação

com o governo Elmano de Freitas (PT) que não atendeu às pautas da categoria.

A greve da SINDUECE é realizada em unidade com professoras e professores das demais universidades estaduais do Ceará. A postura do governo do estado de criminalizar a greve foi assumida desde o seu início,



Grupo de docentes da base da APRUMA-S. Sind. que acompanhou, em 13 de junho de 1998, os professores Antônio Rafael da Silva, Cândido Augusto Medeiros Junior (em memória) e Durval Cruz Praseres (em memória); que decidiram aderir à greve de fome do ANDES – Sindicato Nacional.

► Fotos: ASCOM APRUMA - S. Sind.



Matraço da educação: ato de abertura da greve 2024, em 15 de abril, na entrada principal da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em São Luís. O ato contou com a participação dos técnicos, estudantes e docentes da UFMA, além de apresentações culturais.

► Fotos: ASCOM APRUMA - S. Sind.



Greve 2024: Ato unificado das entidades da educação, na praça Deodoro, em São Luís, no dia 24 de abril.

► Fotos: ASCOM APRUMA - S. Sind.

com recusa a negociar a pauta da categoria docente.

A aplicação de multas às(aos) dirigentes sindicais foi implementada pelo governo, assim como a indicação de investigação dos/as diretores/as por crime de desobediência. A presença do ANDES-SN no movimento, com a garantia de suporte político, jurídico e financeiro ao movimento grevista, contribuiu para o fortalecimento da greve.

Após realização de um conjunto de atividades na universidade, assembleia legislativa, secretarias de governo e a realização de atos públicos, como a XI Marcha em Defesa dos Serviços Públicos, no dia 24 de abril, assim como atividades nas praças para conversar com a sociedade sobre os motivos da greve e a situação das universidades públicas, como a que foi realizada em 9 de maio,

o movimento docente conseguiu reabrir as negociações com o governo.

A greve que se estendeu mais de dois meses, garantiu importantes conquistas para a categoria, demonstrando que por meio da luta coletiva é possível garantir o direito à educação pública e gratuita, além de possibilitar a melhoria das condições de trabalho, ensino, pesquisa e extensão universitárias. Dentre as principais conquistas é importante demarcar aqui a garantia do acesso à classe de titular como promoção na carreira, a ampliação do número de cargos docentes em articulação com a previsão de concurso público, além de reajuste com a garantia de pagamento retroativo.

A sétima greve da categoria docente da base da SINDUEPA foi impulsionada em virtude da ampla política de arrocho salarial em-



Momento da votação pela Greve de docentes após inúmeras rodadas sem sucesso nas negociações com o governo do Estado. Secretária de Planejamento sinalizou não haver qualquer possibilidade de reajuste salarial, pois a prioridade era a COP 30 que ocorrerá em Belém, em novembro de 2025. 3 de maio de 2024.

► Fotos: Eraldo Paulino



Professores da UEPA vão à Praça da República no domingo para dialogar com a população sobre o processo de precarização do trabalho docente e a necessidade de valorização da UEPA pelo governo do Estado. 19 de maio de 2024.

► Fotos: Eraldo Paulino



Professoras da UEPA em ato na Assembleia Legislativa com objetivo de conseguir junto aos deputados a reabertura da mesa de negociação com o governo estadual. 25 de junho de 2024. Foto: Eraldo Paulino.

► Fotos: Eraldo Paulino



Ciclo de Debates organizado pelo curso de Filosofia, realizado no Centro de Ciências Sociais de Educação, com o tema "O que temos com isso". 23 de junho de 2024.

► Fotos: Eraldo Paulino

preendida pelo governo de Helder Barbalho (MDB) que, ao longo dos seis anos de governo, concedeu apenas um reajuste ao conjunto do funcionalismo público estadual, de 10,5%, diante de uma inflação de 39% (IPCA), impondo brutal precarização das condições de vida de grande parcela dos/as trabalhadores/as paraenses.

O posicionamento irredutível do *staff* do governo à mesa de negociação com o conjunto dos sindicatos do funcionalismo público estadual de que não haveria qualquer reajuste e que a prioridade eram as obras para a COP30, mesmo em um cenário de elevada arrecadação do estado, afastou qualquer dúvida sobre as prioridades para o setor da construção civil.

A categoria docente passou a construir a greve no conjunto dos campi da universidade, perpassando pelas diversas regiões do estado do Pará, com atividades de rua, nas praças e feiras públicas em diálogo com a sociedade explicitando o cenário de sucateamento que a universidade vive.

mento que a universidade vive.

Em que pese a ausência de disposição do governo do estado em negociar com a categoria, mesmo demonstrado nas mesas de negociação amplas possibilidades de reajuste e ampliação do orçamento para a UEPA, com a presença permanente do ANDES-SN nas atividades da greve, foi possível chegar até o corpo legislativo e iniciar diálogo em defesa da educação pública.

Nessa direção, no movimento pós-greve, foi realizada uma audiência pública para travar o debate com a comunidade universitária, a sociedade e os/as parlamentares sobre a situação orçamentária e da carreira na universidade. A presença do ANDES-SN foi

vívida neste espaço, e ficou amplamente demonstrado o cenário de precariedade no qual a universidade está inserida.

Fecha-se essa reportagem fotográfica das greves do Movimento Docente do ensino superior, realizadas no ano de 2024, com a sonorização de que "Lutar não é Crime", com a explícita defesa do "Direito de Greve" e "Contra a criminalização da Lutas". Com estes registros, reafirma-se a concepção de sindicato classista e autônomo, organizado pela base em seus locais de trabalho e demarcado pela construção democrática em seus espaços de decisão, em direção a um novo ano de lutas e conquistas! **US**



Sessão pública na Assembleia Legislativa, convocada pelo Dep. Dirceu Ten Caten (PT), para debater a situação orçamentária da UEPA e a valorização da carreira docente. 14 de agosto de 2024.

► Fotos: Eraldo Paulino

Referências

ASSOCIAÇÕES de professores têm encontro nacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Educação, n. 18.207, p. 16, 7 fev. 1979. Disponível em: <https://bit.ly/3sXKuJw>. Acesso em: 10 set. 2021.

COMISSÃO vai apurar motivos de greve em Minas. **Diário do Paraná**, Curitiba, 1º Caderno, Nacional, n. 6.995, p. 4, 16 set. 1978. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=761672&pasta=ano%20197&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=131500>. Acesso em: 28 nov. 2024.

GASPARI, Elio. **O sacerdote e o feiteiro**: a ditadura derrotada. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MACIEL, Osvaldo de O. História da ANDES - Sindicato Nacional: trabalhando a luta, construindo (a) história (I). **Universidade e Sociedade**, n. 1, p. 68-75, 1991.

POMAR, Pedro E. da R. Ditadura Militar e USP: alguns apontamentos. **Universidade e Sociedade**, n. 73, p. 174-194, 2024.

Diretoria do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN - Gestão 2023-2025

EXECUTIVA NACIONAL

PRESIDENTE

Gustavo Seferian Scheffer Machado (UFMG)

1ª VICE-PRESIDENTA

Raquel Dias Araujo (UECE)

2ª VICE-PRESIDENTE

Luis Eduardo Acosta Acosta (UFRJ)

3ª VICE-PRESIDENTA

Maria Lucia Lopes da Silva (UNB)

SECRETÁRIA GERAL

Francieli Rebelatto (UNILA)

1ª SECRETÁRIA

Caroline de Araújo Lima (UNEB)

2ª SECRETÁRIO

Alexandre Galvão Carvalho (UESB)

3ª SECRETÁRIA

Annie Schmaltz Hsiou (USP)

1ª TESOUREIRA

Jennifer Susan Webb (UFPA)

2ª TESOUREIRO

Fernando Lacerda Júnior (UFG)

3ª TESOUREIRO

Gisvaldo Oliveira da Silva (UESPI)

REGIONAL NORTE I

1ª VICE-PRESIDENTA

Ana Lúcia Silva Gomes (UFAM)

2ª VICE-PRESIDENTE

José Sávio da Costa Maia (UFAC)

1ª SECRETÁRIA

Marilsa Miranda de Souza (UNIR)

2ª SECRETÁRIA

Leticia Helena Mamed (UFAC)

1ª TESOUREIRA

Ceane Andrade Simões (UEA)

2ª TESOUREIRO

Solano da Silva Guerreiro (UFAM)

REGIONAL NORTE II

1ª VICE-PRESIDENTA

Andréa Cristina Cunha Matos (UFPA)

2ª VICE-PRESIDENTE

Emerson Duarte Monte (UEPA)

2ª SECRETÁRIA

Ananza Mara Rabello (UNIFESSPA)

1ª TESOUREIRA

Ruth Helena Cristo Almeida (UFRA)

REGIONAL NORDESTE I

1ª VICE-PRESIDENTE

Luiz Eduardo Neves dos Santos (UFMA)

2ª VICE-PRESIDENTA

Letícia Carolina Pereira do Nascimento (UFPI)

1ª SECRETÁRIA

Maria do Céu de Lima (UFC)

2ª SECRETÁRIA

Lila Cristina Xavier Luz (UFPI)

1ª TESOUREIRA

Sâmbara Paula Francelino Ribeiro (UECE)

2ª TESOUREIRA

Célia Soares Martins (UFMA)

REGIONAL NORDESTE II

2ª VICE-PRESIDENTE

Josevaldo Pessoa da Cunha (UFCG)

1ª SECRETÁRIA

Subênia Karine de Medeiros (UFERSA)

2ª SECRETÁRIO

Nelson Aleixo da Silva Júnior (UEPB)

1ª TESOUREIRA

Daniela Maria Ferreira (UFPE)

2ª TESOUREIRO

Márcio Bernadino da Silva (UFPB)

REGIONAL NORDESTE III

1ª VICE-PRESIDENTA

Nora de Cássia Gomes de Oliveira (UNEB)

2ª VICE-PRESIDENTE

Aroldo Félix de Azevedo Junior (UFRB)

1ª SECRETÁRIO

Lawrence Estivalet de Mello (UFBA)

2ª SECRETÁRIA

Marilene Lopes da Rocha (UEFS)

1ª TESOUREIRO

Arturo Rodolfo Samana (UESC)

2ª TESOUREIRA

Bartira Telles Pereira Santos (UFS)

REGIONAL PLANALTO

1ª SECRETÁRIA
Fernanda Ferreira Belo (UFCAT)
1ª TESOUREIRA
Gene Maria Vieira Lyra Silva (UFG)
2ª TESOUREIRO
Luís Augusto Vieira (UFG)

REGIONAL PANTANAL

1º VICE-PRESIDENTE
Breno Ricardo Guimarães Santos (UFMT)
2ª VICE-PRESIDENTA
Ana Paula Salvador Werri (UFMS)
1ª SECRETÁRIA
Paula Pereira Gonçalves Alves (UFMT)
2ª SECRETÁRIA
Luciana Henrique da Silva (UEMS)
1º TESOUREIRO
João Carlos Machado Sanches (UNEMAT)
2º TESOUREIRO
Bruno Passos Pizzi (UFGD)

REGIONAL LESTE

1º VICE-PRESIDENTE
Mario Mariano Ruiz Cardoso (UFVJM)
2ª VICE-PRESIDENTA
Clarissa Rodrigues (UFOP)
2ª SECRETÁRIA
Jaclyra Silva de Paiva (UFES)
1ª TESOUREIRA
Jorgetânia da Silva Ferreira (UFU)
2ª TESOUREIRA
Wilma Guedes de Lucena (UEMG)

REGIONAL RIO DE JANEIRO

1ª VICE-PRESIDENTA
Cláudia Lino Piccinini (UFRJ)
2ª VICE-PRESIDENTA
Renata Marins Alvim Gama (UERJ)
1ª SECRETÁRIA
Fernanda Maria da Costa Vieira (UFRJ)
2ª SECRETÁRIO
Pablo Bielschowsky (UFRRJ)
1ª TESOUREIRA
Maria Raquel Garcia Vega (UENF)
2ª TESOUREIRA
Joanir Pereira Passos (UNIRIO)

REGIONAL SÃO PAULO

1ª VICE-PRESIDENTA
Michele Schultz Ramos (USP)
2ª VICE-PRESIDENTE
Helton Saragor de Souza (UNIFESP)
1ª SECRETÁRIA
Gabrielle Weber Martins (USP)
1º TESOUREIRO
Jefferson Rodrigues Barbosa (UNESP)
2ª TESOUREIRA
Regina Célia da Silva (UNICAMP)

REGIONAL SUL

1º VICE-PRESIDENTE
Gilberto Grassi Calil (UNIOESTE)
1º SECRETÁRIO
Fernando Correa Prado (UNILA)
2ª SECRETÁRIA
Márcia Marzagão Ribeiro (UFPR)
2ª TESOUREIRA
Polyanna Morgana Duarte de Oliveira Rocha (UNESPAR)

REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

1º VICE-PRESIDENTE
César André Luiz Beras (FURG)
2ª VICE-PRESIDENTA
Maria Ceci Araujo Misoczky (UFRGS)
1º SECRETÁRIO
Giovanni Felipe Ernst Frizzo (UFPEL)
1ª TESOUREIRA
Daniele Azambuja de Borba Cunha (UFRGS)
2ª TESOUREIRO
Claudio Enrique Fernández Rodríguez (IFRS)

SEDE NACIONAL

SCS (Setor Comercial Sul) Quadra 2 - Bloco C - Ed. Cedro II - 5º andar - 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

ESCRITÓRIOS REGIONAIS

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE I

Av. Djalma Batista, 1719 - Edifício Atlantic Tower - Torre Business - 6º andar - 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 Corrêa, 1 - Campus Universitário da UFPA - Setor de Recreações
Altos - Guama - Belém - PA - CEP 66075-110
Tel.: (91) 98601-9732
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 / (85) 3223-6198
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) 3421-1636 / (81) 3037-6637
E-mail: andesnordeste2@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE III

Av. Oceânica, 551 - Ed. Barra Center - Sala 101 - Barra - Salvador - BA - CEP 40140-130
Tel.: (71) 3264-3063
E-mail: andesnordeste3@andes.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL LESTE

Av. Afonso Pena, 867 - Salas 1010 a 1011 - Centro - Belo Horizonte - MG - CEP 30130-002
Tel.: (31) 3224-8446
E-mail: andesleste@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PLANALTO

Rua Alameda Botafogo, 136 - Quadra A - Lt. 10 - Casa 01 - Setor Central
Goiânia - GO - CEP 74030-020
Tel.: (62) 3213-3880
E-mail: andesplanalto@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL RIO DE JANEIRO

Av. Rio Branco, 277 - Sala 1408 - Centro - Rio de Janeiro - RJ - CEP 20040-009
Tel.: (21) 2510-4242
E-mail: andesrj@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: andessp@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PANTANAL

Avenida Fernando Corrêa da Costa, 1.448 - Sala 04 (Galeria Xavier) - Pico do Amor - Cuiabá
Cuiabá - MT - CEP 78065-000
Tel.: (65) 3627-6777
E-mail: andespantanal@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SUL

Rua Emiliano Pernetá, 424 - Conj. 112 - Centro - Curitiba - PR - CEP 80420-080
Tel.: (41) 3203-1808
E-mail: andessul@andes.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

Objetivos e Normas da Revista Universidade e Sociedade

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 jul. de 2023);

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: secretaria@andes.org.br;

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

ELEIÇÕES PARA A DIRETORIA DO ANDES-SN (biênio 2025-2027)

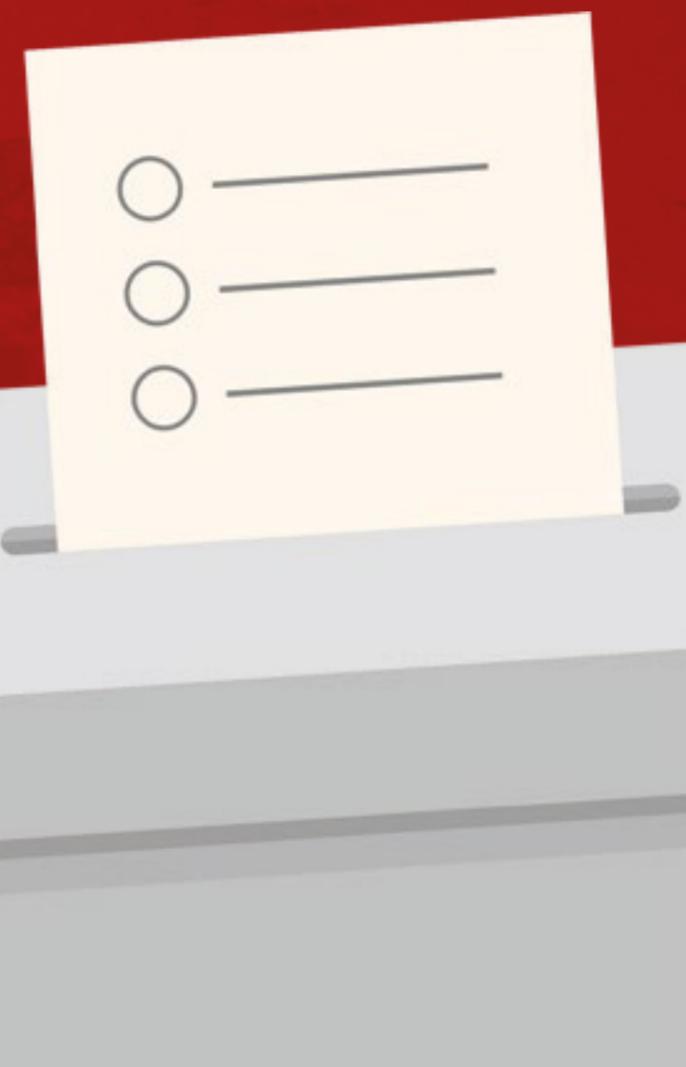
A votação para a escolha da nova diretoria do ANDES-SN acontece nos dias

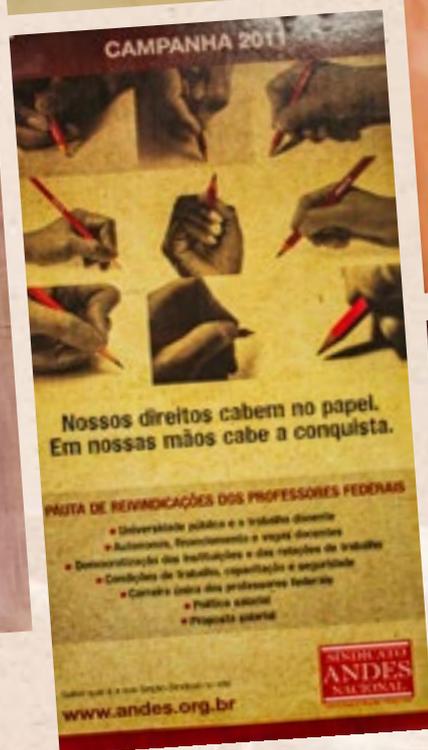
7 e 8 de maio de 2025

Participe!

Fortaleça o seu Sindicato Nacional!

ANDES
SINDICATO NACIONAL





ANDES
SINDICATO NACIONAL

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