

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE⁷⁷

ANO XXXVI • Nº 77 • MARÇO DE 2026

ISSN 1517 • 1779



**EDUCAÇÃO PÚBLICA EM
MOVIMENTO: RESISTÊNCIAS
E DESAFIOS DA MULTICAMPIA
E EM REGIÕES DE FRONTEIRA**



O ANDES-SN

é mais forte com você!

**SINDI
CALI
ZE-SE!**



@ANDESSINDICATO



@ANDES.SINDICATO

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE⁷⁷

ANO XXXVI • Nº 77 • MARÇO DE 2026

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

Brasília

Semestral

EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MOVIMENTO: RESISTÊNCIAS E DESAFIOS DA MULTICAMPANIA E EM REGIÕES DE FRONTEIRA

08 **Editorial**

12. **Multicampia, organização sindical** e as universidades estaduais

Alexandre Galvão Carvalho

22. **Multicampia e equidade salarial** - fundamentos jurídicos e políticos para o adicional de penosidade

Tássio Túlio Braz Bezerra e Maria Audirene de Souza Cordeiro

38. **Desafios de uma multicampia de fronteira** - notas etnográficas da docência na Universidade Federal do Pampa

Suzana Cavaleiro de Jesus e Caiuá Cardoso Al-Alam

56. **Multicampia no Amazonas** - o ICSEZ-UFAM entre neoliberalismo, desafios e esperanças

Maria Audirene de Souza Cordeiro, Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos e Patrício Azevedo Ribeiro

74. **A gestão de implantação** de uma unidade acadêmica na multicampia da UFAM

Jefferson da Cruz

90. **Travessia: Multicampia na UNIR**

Maria do Socorro Gomes Torres

104. **Entre rios, florestas e a universidade** - memória, luta e resistência docente na fronteira do Alto Solimões, Amazonas

Jarlaine da Silva Ferreira

118. **A Universidade Popular** produzida pelas lutas sociais latino-americanas e suas possibilidades a partir da extensão universitária na atualidade

Kathiuça Bertollo e Giovanni Frizzo

RESENHA

134. A revolução permanente de Leon Trotsky

Carlos Bauer

148. A crise das universidades federais brasileiras: estudo sobre a política orçamentária do ensino superior de 2007 a 2020"

Caroline Cristine Custódio

DEBATES

154. Cineclube Tarumã - a tela crítica contra a ditadura empresarial-militar

Daisy Melo

INTERNACIONAL

168. NI REYES NI TIRANOS: Resistencias a la Nueva Derecha en la Educación Pública de los Estados Unidos de América

Steve Stewart

178. SEM REIS OU TIRANOS: Resistência à Nova Direita na educação pública nos Estados Unidos da América

Steve Stewart

ENTREVISTA

188. Gustavo Seferian Scheffer Machado

Entrevistadora: Annie Schmaltz Hsiou

REPORTAGEM FOTOGRÁFICA

210. Salário, Carreira e Condições de Trabalho nas Universidades Estaduais, Municipais e Distrital

CONTRIBUIÇÕES PARA PUBLICAÇÃO NA PRÓXIMA EDIÇÃO. VER PÁGINA 221

- ▶ 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, Gustavo Seferian Scheffer Machado, 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 Diego Marques

Editoria Executiva deste Número

Annie Schmaltz Hsiou, Eralci Moreira Terézio, Letícia Helena Mamed, Lila Cristina Xavier Luz, Maria do Céu de Lima.

Pareceristas *Ad Hoc*

Alisson Silva da Costa, Antônio de Pádua Bosi, Augusto Charan Alves, Cláudio Amorim dos Santos, Cristino Cesário Rocha, Elizabeth Carla Vasconcelos Barbosa, Erasmo Baltazar Valadão, Eunice Léa de Moraes, Heleni Duarte Dantas de Ávila, Josanne Francisca Moraes Bezerra, Josélia Maria da Silva Farias, Lenilda Damasceno Perpétuo, Lucas Trentin Rech, Luiz Henrique dos Santos Blume, Márcia Castilho de Sales, Maria Aparecida da Silva Cabral, Maria Carmem Bezerra Lima, Maria da Penha Feitosa, Marleide Barbosa de Sousa Rios, Marta Maria Azevedo Queiroz, Meire Cristina Costa Ruggeri, Nathália Barros Ramos, Rosana Soares, Sócrates Jacobo Moquete Guzmán, Solange Cardoso, Sueli Mamed Lobo Ferreira, Teise Guaranha Garcia, Wallace Roza Pinel, Wanderson Fabio de Melo.

Organização, Sistematização e Revisão Metodológica

Antonio Sijone Silva de Oliveira e Daniela Padilha Meirelles de Assis

Coordenação de produção ANDES Sindicato Nacional

Editor-Chefe Luciano Beregeno - MTb 07.334

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

Criação de capa, diagramação 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

2026 - ANO XXXVI

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



Revista Universidade e Sociedade alcançou a classificação A3 no sistema Qualis Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), referente ao quadriênio 2021-2024

A Revista avançou de A4 para A3, em uma escala em que a nota máxima é A1, e subiu no ranking em 19 áreas de conhecimento: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo; Antropologia/Arqueologia; Artes; Ciência Política e Relações Internacionais; Ciências Ambientais; Ciências Humanas para a Educação Básica; Direito; Economia; Educação; Enfermagem; Ensino; Filosofia; Geografia; História; Interdisciplinar; Psicologia; Saúde Coletiva; Serviço Social e Sociologia

A reclassificação da Universidade e Sociedade reforça seu compromisso editorial e evidencia a capacidade da revista em dialogar com diferentes áreas do conhecimento e, sobretudo, de se consolidar como um instrumento político de luta da categoria docente

ANDES
SINDICATO NACIONAL

Editorial



Conhecer e discutir os desafios enfrentados por docentes em instituições multicampi e fronteira no desempenho de suas funções, como os dilemas de fixação, as limitações orçamentárias, a reivindicação do adicional de penosidade, assim como a própria organização sindical, tem sido uma prioridade do ANDES-SN.

Como expressão disso, estão reunidas neste número 77 da *Revista Universidade e Sociedade*, sob o tema **“Educação pública em movimento: resistências e desafios da multicampia e em regiões de fronteira”**, sete significativas produções de professoras e professores, a partir de suas experiências em instituições federais, estaduais ou municipais, que possuem como especificidade a multicampia ou ficam localizadas em região de fronteira, nos mais diversos lugares do país.

As autoras e os autores dos artigos

temáticos desta edição nos convidam a refletir sobre o processo da expansão universitária em curso desde a década de 2010, especialmente via Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), que combinou a necessidade de criação de novas instituições de ensino para além das capitais e grandes centros urbanos a formas precarizadas de implementação, tanto em termos infraestruturais quanto em condições de trabalho e acesso/permanência às novas instituições.

Esse foi o contexto capitalista no qual emergiram as novas instituições em várias partes do país, em forma de multicampia e/ou em regiões de fronteira, na maioria das vezes, obedecendo a demandas políticas locais e não políticas de Estado. Por conseguinte, logo constatou-se uma multiplicidade de situações que passaram a marcar o funcionamento delas:

longas distâncias, dificuldades de transporte, desafixação de docentes, técnicos e discentes, falta de recursos, débil estrutura física, inexistência de restaurantes universitários e moradias estudantis, grande burocratização das relações transfronteiriças, entre outros.

Em contrapartida, nesses mesmos contextos emergiram formas de luta e resistência que, em perspectiva diferente ao projeto do capital, buscam afirmar a educação pública, gratuita, laica, socialmente referenciada, diversa, inclusiva e de qualidade. Desse modo, desde 2013, o ANDES-SN tem promovido ações de enfrentamento e resistência a esse cenário, como debates nos GTs, construção de TRs aprovados nos congressos (de 2015 a 2024), realização do 1º Seminário de Multicampia e Fronteira (Foz do Iguaçu-PR, 2022), debates no Encontro do Setor das IEES/IMES (2015, na época sem a inclusão de Instituição de Ensino Superior Distrital/IDES) e todo um conjunto de ações para o diálogo com a realidade multicampi e de fronteira.

Por isso, em razão do acúmulo do ANDES-SN e da discussão contínua sobre o tema, no 42º Congresso (Fortaleza-CE, 2024), foi instituído o GT de Multicampia e Fronteira, cujas tarefas basilares são: (i) levantar e reconhecer a multiplicidade/especificidade de realidades enfrentadas pelos/as colegas em todo o território nacional; (ii) realizar a necessária articulação nacional de enfrentamento e resistência ao processo de precarização estrutural

e cotidiano sofrido pelos/as docentes nas instituições multicampi e de fronteira; (iii) construir e ampliar debates sobre políticas de luta e organização (criação e fortalecimento de GTs locais) do Sindicato Nacional para a superação da precarização das condições de trabalho, dos entraves administrativos, e pela garantia de uma política de fixação docente adequada a essas realidades.

Mediante a atuação desse GT, tem se reafirmado o projeto do Sindicato Nacional para a educação no país, ao passo que se avança na luta contra as políticas implementadas pelos diversos governos - federal, estaduais e municipais -, que insistem na precarização e desmonte do ensino superior público.

Além do tema central, esta edição também apresenta um debate em torno da teoria da revolução permanente, com a resenha “A Revolução Permanente de Leon Trotsky”, no qual o autor Carlos Bauer defende que, em países de desenvolvimento capitalista tardio, a burguesia nacional é incapaz de realizar as tarefas democráticas, transferindo ao proletaria-



Editorial

do o papel de força dirigente do processo revolucionário. Trata-se de uma abordagem não apenas dos pilares teóricos da revolução permanente e sua crítica ao etapismo mecanicista, mas também sua pertinência para a análise de processos revolucionários posteriores e sua atualidade para as lutas anticapitalistas contemporâneas.

Esta edição também apresenta a resenha do livro “A crise das universidades federais brasileiras: estudo sobre a política orçamentária do ensino superior de 2007 a 2020”, de Thiago Zandorá Chaves, assinada por Caroline Cristine Custódio. Na apreciação da autora, a crise das universidades federais brasileiras só pode ser compreendida à luz das transformações no padrão de acumulação capitalista no país e das exigências que esse processo impõe ao Estado brasileiro. Considerando seus determinantes econômicos e políticos, o ataque ao ensino superior federal não se restringe à ação de governos específicos, mas configura uma política de Estado, enraizada nas determinações sócio-históricas do desenvolvimento do capitalismo dependente no Brasil nas últimas décadas. Qualquer tentativa de se contrapor a esse projeto em andamento, não pode se limitar a uma disputa de governo, pois deve enfrentar o próprio Estado.

Na seção Debates, o ensaio “Cineclube Tarumã: a tela crítica contra a Ditadura Empresarial-Militar”, Dayse Melo registra e celebra a experiência cineclu-

bista, que mesmo espionada pela ditadura, conduzida por docentes e ex-estudantes da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com “as cálidas armas do pensamento crítico e da sétima arte”, permanece até hoje.

A Seção Internacional, inaugurada na edição 75 da *Revista Universidade e Sociedade*, apresenta o texto de “Sem Reis ou Tiranos: Resistência à Nova Direita na Educação Pública nos Estados Unidos da América”, de autoria de Steve Stewart, coordenador da Rede Social de Educação Pública nas Américas.

A referência no título do artigo, “Sem Reis ou Tiranos”, funciona como palavra de ordem contra o autoritarismo do presidente dos Estados Unidos, Donald Trump. No segundo semestre de 2025, sua política reacionária, marcada por medidas de restrição de direitos de imigrantes, ataques à comunidade LGBTI+ e perseguição a estudantes e trabalhadores(as) das universidades que defendem a causa palestina, entre outras ações, levou milhões de pessoas às ruas em todo o país. No texto, o autor desenvolve importante reflexão acerca da estrutura administrativa da educação pública nos EUA, mas também nos apresenta elementos acerca do papel político de sucessivos governos federais, com pressão sob as administrações escolares e distritais para implementarem uma agenda neoliberal.

Uma agenda marcada pela expansão da Nova Direita, que restringe a liberdade sindical e de cátedra, que também

reintroduz pautas morais para o centro do debate. Há um destaque para o caráter divisionista entre estados “vermelhos” e “azuis”, simbolizados em estados governados por Republicanos, de um lado, e Democratas, de outro. Essa divisão marca diferenças estruturais acerca da educação pública e do enfrentamento às políticas neoliberais nesses lugares, com mobilizações de rua e diferentes estratégias para enfrentar cortes orçamentários e distintas formas de ataque às escolas. Esta Seção Internacional tem importância singular para a construção de uma rede de debate sobre os impactos que as administrações da “Nova Direita” na educação pública em diferentes contextos, mas também nos permite dialogar com outras organizações classistas e socializar artigos que evidenciam formas de organização e estratégias de enfrentamento a ataques à classe trabalhadora no campo da educação.

Na seção seguinte, Gustavo Seferian Scheffer Machado, professor da Universidade Federal de Minas Gerais e ex-presidente do ANDES-SN (2023-2025), concedeu uma entrevista a diretora do ANDES-SN, Annie Schmaltz Hsiou. Gustavo relata sua trajetória como docente e militante e faz um balanço da gestão em que esteve à frente do nosso Sindicato Nacional. A parentalidade, as lutas contra a federação fantoche, a Greve da Educação Federal de 2024 e os avanços e desafios futuros são temas desta entrevista.

Por fim, o tema: “Salário, Carreira e Condições de Trabalho nas Universida-

des Estaduais, Municipais e Distrital”, da Reportagem Fotográfica, foi deliberado pela categoria no 68º Conad realizado em Manaus (AM) dando ênfase ao setor das leões/lmes/lides. A Reportagem espelha a luta do movimento docente, que nesse setor, ao longo de 2025, foi marcada por forte mobilização. Seja em Minas Gerais, com a resistência à destruição da UEMG; no Ceará, com o protagonismo da Sinduece S. Sind. contra a privatização e a carência docente; ou no Amazonas, com a consolidação da trajetória combativa da Sind-UEA, o movimento docente reafirma que salário, carreira e condições de trabalho estão diretamente ligados à defesa da autonomia universitária e do papel social das universidades públicas.

Portanto, convidamos todas, todes e todos para a leitura desta edição 77 da *Revista Universidade e Sociedade*, elaborada em sintonia com o seu tema e a conjuntura do seu tempo: conhecer as assimetrias regionais multicampi e fronteira para reconhecer a unidade na diferença. Assim fortalecemos nosso Sindicato Nacional e nossa luta! **US**



Multicampia, organização sindical e as Universidades Estaduais

Alexandre Galvão Carvalho

Professor Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Doutor em História Social pela UFF

Email: galvaocarvalho@uesb.edu.br

Resumo: Este artigo trata do tema da multicampia e organização sindical no seio do ANDES-SN, com destaque para o debate e acúmulo do tema no setor das IES do Sindicato Nacional. Retomando o conceito de multicampia e as experiências e lutas dos docentes em suas Universidades, procurar-se-á mostrar que o tema tem sido tratado no interior do ANDES-SN articulado com os debates de organização sindical e precarização do trabalho docente, forjando-se estratégias diversas para o enfrentamento das mazelas da expansão das Instituições de Ensino Superior Públicas com consequente intensificação do trabalho docente. Os relatórios de Encontros Nacionais, Resoluções congressuais, regimentos de seções sindicais e o próprio Estatuto do ANDES-SN se constituem nas fontes privilegiadas da investigação do artigo.

Palavras-chave: Multicampia; Precarização do Trabalho Docente; Organização Sindical; Universidades Estaduais.



Introdução

As Universidades públicas estaduais em sua esmagadora maioria se caracterizam pela modalidade organizacional *multicampi*, sendo posteriormente adotadas nas Instituições Federais de Ensino Superior, principalmente por conta do REUNI. Os objetivos institucionais da *multicampia* são múltiplos e diversos, mas, em geral, eivados por fortes contradições. Sob o prisma positivo, orientada por um planejamento estratégico relacionado com a implantação de cursos, pessoal, infraestrutura, concursos e financiamento, além do respeito à autonomia universitária e carreira docente, a *multicampia* enseja a expansão e interiorização do ensino superior, mérito inicial das universidades estaduais, criando as condições para a democratização do acesso à educação superior em um país de dimensões continentais; por outro lado, a *multicampia* como produto de interesses particulares de

segmentos sociais dominantes em determinados períodos – prefeituras, governos estaduais, deputados, vereadores e setores da sociedade civil - sem levar em consideração a autonomia, as condições de trabalho, o financiamento das universidades e carecendo de um planejamento estratégico no processo de expansão do ensino superior nas diversas unidades da federação, debilita a qualidade do ensino superior, corroendo o tripé ensino, pesquisa e extensão, além de acarretar uma precarização e intensificação das condições de trabalho dos docentes. Tal realidade demanda uma reflexão sobre a forma de organização sindical docente no interior do ANDES-SN, visto que a *multicampia*, fenômeno que reconfigura as relações de trabalho docente no interior das Universidades, envolve uma discussão sobre a definição de local de trabalho e a organização sindical. Assim, neste artigo, procuraremos articular a realidade *multicampi* das Universidades com o trabalho docente, refletindo sobre as estratégias a serem utilizadas no

interior do ANDES-SN para enfrentar essa realidade, em termos de organização e mobilização sindical.

Conceito de *multicampia* e sua presença nas Universidades Estaduais

O conceito de *multicampia* implica em uma aceção física-espacial e acadêmica. O termo remete a uma concepção de universidade com uma estrutura organizacional que se distribui em diversos espaços geográficos, com unidades de pólos de ação presentes em diferentes espaços físico-territoriais, que atendem às regiões em que atuam (Nez, 2016, p. 137-138; Lauxen, 2006, p. 237-238).

Portanto, a formação dos *campi* se associa com o caráter regional, por sua inserção no cenário geográfico, político, econômico e sócio-regional. Assim, a instituição universitária, com um *corpus* institucional homogêneo, adentra em realidades diferentes, demandando formas de adaptação administrativa que envolvem pessoal, infraestrutura e financiamento. Dessa forma, a organização *multicampia* das universidades, com diversos *campi*, fomenta novas características administrativas e particularidades acadêmico-científicas, com o fito de integrar a Universidade de modo mais efetivo ao contexto regional que está inserida.

Essa dimensão física e social, articulada com os diversos aspectos administrativos organizacionais, cria novos matizes à instituição. Portanto, a *multicampia* reconfigura a própria Universidade brasileira, em particular, no que tange à expansão e interiorização do ensino superior no país.

O Censo da Educação Superior de 2020 (INEP, 2022) informa a significativa presença

de Universidades *multicampia* no cenário nacional. De acordo com os registros na base e-MEC, apenas oito Universidades (UEAP/Macapá/AP, UFAPE/Garanhuns/PE, FDPAR; UEFS/Feira de Santana/BA, UESC/Ihéus/Ba, UNCISAL/Maceió/AL, UFCAT/Catalão/GO e UFGD/Dourados/MS) estavam sediadas em um único município e não ofertavam cursos ou outras atividades, por via da EaD e ou UAB, em espaços geográficos distintos da sede, enquanto a esmagadora maioria das demais universidades informou a modalidade organizacional *multicampia* e/ou presentes em um ou mais municípios (Fialho; Bampi; Diel, 2024, p. 4003). Dessas oito Universidades, quatro universidades são estaduais (UEAP, UEFS, UESC, UNCISAL), permanecendo nessa condição até o momento, pois, mesmo que a universidade tenha mais de um *campus* na mesma cidade, não a consideramos para nosso estudo como *multicampia*. Portanto, das 41 universidades estaduais públicas, excluindo as faculdades e as de modalidade EaD, temos uma presença maciça de Universidades *multicampia*.

As discussões no ANDES-SN sobre *multicampia* e organização sindical

As discussões no interior do ANDES-SN em Congressos, Seminários e Encontros têm avançado em face da grande quantidade de IES *multicampia* no setor das estaduais, municipais e distrital e a grande expansão das IFES, nas quais muitas passaram a viver a realidade *multicampia* após a implementação do REUNI, impondo ao Sindicato lutas cotidianas por melhores condições de trabalho, visto que a *multicampia* é mais um fator que fomenta e aprofunda a fragmenta-

ção, dificultando a mobilização.

No XVI Congresso do ANDES-SN, realizado em João Pessoa, PB, em 1997, foi reafirmada a necessidade de uma sistemática discussão junto às bases acerca da organização do ANDES-SN, em particular, sobre o conceito de “local de trabalho”, face à existência do sindicato em universidades *multicampi*. A partir dos anos 2010 em diante, o debate sobre organização sindical se intensifica no Sindicato Nacional. No VII Encontro Intersectorial do ANDES-SN, realizado em Brasília, em 2013, promoveu-se uma intensa discussão sobre a concepção organizativa do ANDES-SN, debatendo-se, dentre outros temas, a realidade *multicampi* e a fragmentação decorrente dela, com destaque para o funcionamento dos órgãos deliberativos (assembleia e outros) e a filiação sindical. Em continuidade a esse processo, em 2014, realizou-se o Seminário Nacional sobre a estrutura organizativa do ANDES-SN frente aos desafios políticos atuais, em Brasília, e no XXXIV Congresso, aprovou-se a realização de seminários regionais e inter-regionais para discutir questões de cunho organizativo do Sindicato Nacional. Assim, resoluções congressuais e mudanças estatutárias, implementadas no decorrer desse processo, contribuíram para repensar a forma de organização sindical em universidades *multicampi*, no seio de Sindicato organizado pela base, autônomo e classista.

Na concepção sindical do ANDES-SN, o conceito de local de trabalho é a instituição e não o *campus* em que o docente está lotado. Contudo, a *multicampia* demanda às seções sindicais a adoção de diferentes estratégias de mobilização e organização, no âmbito do Estatuto do ANDES-SN, com o fim de envolver a categoria na vida sindical.

O Estatuto do ANDES-SN é bastante

flexível e possibilita diversas formas de organizar a categoria em realidades *multicampi*, seja por meio de uma única seção sindical, em seções sindicais regionais ou locais, e ainda em seção sindical multistitucional (ANDES, 2025). Considerando que o local de trabalho é a instituição, o horizonte é pensar em uma única seção sindical por instituição, contemplando possibilidades intermediárias construídas a partir da experiência vivida em cada realidade. Dessa forma, a partir dessa diversificação, as experiências de organização sindical em Universidades *multicampi* no seio do ANDES-SN, tomando como parâmetro os regimentos das seções sindicais, apresentam os seguintes modelos gerais, que obedecem a formas descentralizadas ou centralizadas:

A) Organização descentralizada:

1. Seções sindicais independentes na mesma IES;
2. Uma subseção por *campus*, com diretoria eleita. As assembleias são realizadas nas unidades, seguidas de assembleia geral ou plenária, onde se toma uma posição final. Quanto às questões financeiras, da arrecadação retida na seção sindical, cada subseção tem um percentual garantido das contribuições dos filiados e outra parte vai para a seção central;

B) Organização centralizada, todas com uma única seção sindical por IES:

1. A direção da seção sindical é composta, obrigatoriamente, por diretoras e diretores de todos os *campi*, em proporção definida em regimento. A tesouraria é

uma só, com diretores financeiros nos *campi*. Não tem conselho de representantes e os recursos são geridos de forma centralizada, com assembleias gerais realizadas em rodízio ou centralizadas na sede;

2. Direção sindical com secretarias adjuntas em cada *campus*. Os recursos ficam na Seção Sede e é assegurado que cada secretaria adjunta fique com um percentual dos recursos retidos na seção sindical. Não tem conselho de representantes e os recursos são geridos de forma centralizada, com assembleias gerais realizadas em rodízio ou centralizadas na sede;

3. Direção sindical com a presença de conselho de representante por *campus* para assessorar a diretoria da seção sede; em geral, essas seções sindicais seguem uma estrutura de votação em separado, por meio de assembleias por *campus*. Os votos são levados para a assembleia Geral da seção sede ou, com a utilização de tecnologias, as votações são feitas simultaneamente;

4. A direção da seção sindical é organizada por centro, que também elege um membro para o conselho de representantes e esses conselheiros participam na assessoria da diretoria.

Neste modelo geral, algumas dessas características podem se mesclar, não se constituindo em um modelo estanque, pois algumas características de modelos mais centralizados podem estar presentes em modelos menos centralizados. As seções sindicais têm encontrado formas de organização, muitas vezes híbridas, que misturam os elementos das características listadas. Em geral, os desafios colocados às seções sindicais de IES *multicampi* estão relacionados com as dificuldades de organização sindical e mobilização da categoria para a

sua plena participação na vida da seção sindical. Dentre essas dificuldades podemos listar:

A) A distância entre os *campi* pode inviabilizar a participação dos filiados quando tudo fica centralizado na seção sede;

B) A realização das assembleias gerais em subseções pode levar a uma fragmentação dos encaminhamentos;

C) Não cair na forma federativa de organização sindical, abdicando da participação direta dos filiados na tomada de decisões em assembleias. Isto significa não criar formas representativas de participação e tomada de decisões, a exemplo de escolhas de delegados de subseções para participar em assembleias gerais.

D) A utilização de tecnologias nos debates e tomadas de decisão, como uma forma de encurtar as distâncias físicas e garantir uma maior presença nas assembleias e reuniões, demanda um investimento econômico da seção sindical, mas não pode levar ao abandono das atividades presenciais, sob o risco de ampliar a fragmentação e prejudicar debate político.

Esse acúmulo no Sindicato Nacional já indicava os desafios organizativos do ANDES-SN frente à precarização, fragmentação e intensificação do trabalho docente provocados pela *multicampia*. Nesse diapasão, o setor das IEES-

-IMES-IDES também aprofundou esse debate em seus espaços de acúmulo.

O debate da *multicampia* no setor das lees-Imes-Ides

O debate da *multicampia* começou a se tornar mais presente no setor das lees-Imes-Ides a partir da realização dos Encontros Nacionais do Setor das lees-Imes e mais recentemente com a nomenclatura lees-Imes-Ides. O XIII Encontro Nacional do Setor das lees-Imes, realizado em 2015, na cidade de Campinas, sediado pela ADunicamp, teve como tema “Expansão, *Multicampia* e precarização”. O tema do encontro era o produto das demandas do setor em relação à necessidade de uma maior reflexão e acúmulo acerca das realidades de condições de trabalho docente em IES do setor. Durante um Encontro, os relatos



Folder do XIII Encontro Nacional do Setor das lees/Imes/Ides do ANDES-SN

das seções sindicais sobre a realidade local explicitaram a intensa precarização do trabalho docente no contexto da expansão e *multicampia* das universidades estaduais e municipais.

Na Uepa, com 20 *campi* à época, sendo cinco na capital e 15 no interior, as condições de trabalho dos docentes nos *campi* do interior comprovaram que a expansão da UEPA se deu por meio do processo de exploração das trabalhadoras e trabalhadores docentes e da flexibilização das relações de trabalho, excluindo-se da formação dos estudantes a pesquisa e a extensão. Não houve valorização salarial dos docentes envolvidos nessa expansão e muito menos uma política efetiva para fixação dos docentes nos *campi* do interior, além da ausência da dedicação exclusiva como regime necessário para o desenvolvimento do tripé ensino-pesquisa-extensão, com grande número de docentes substitutos, em condições de trabalho extremamente precárias espalhados por todos os *campi*. As condições institucionais no âmbito didático-pedagógico e infraestrutural eram marcadas pela ausência de autonomia administrativa, financeira e didático-pedagógica nos *campi*/cursos, em especial do interior, e pela falta de isonomia estrutural dos *campi* e dos cursos. Além disso, a este quadro, se sobrepunha a ausência de autonomia na lotação docente – criação do professor itinerante, regimes anuais x semestrais; condições precárias de permanência do professor; acesso reduzido a programas e editais no interior.

Os docentes da UEPA, organizados na SindUEPA S.Sind., realizaram uma greve em 2015 com uma pauta centrada na melhoria das condições de trabalho e nas mudanças estruturais necessárias para os *campi* da universidade; com forte corte de investimentos sofrido nos últimos dois anos pela

UEPA, chegando ao percentual de 89% de redução no orçamento. O movimento parredista, articulado com a greve estudantil, foi marcado por ocupações e assembleias locais com apoio da direção provisória da SindUEPA S.Sind., nos *campi* mais distantes para deliberação de adesão à greve. Após quarenta e três dias, a greve se encerrou com algumas vitórias importantes: suplementação orçamentária da ordem de R\$ 3 milhões para solução de problemas emergenciais nos *campi*; retomada das obras da agenda mínima do governo, que estavam paralisadas; constituição de comissão paritária para realização de revisão da lei de reestruturação da UEPa; pagamento do reajuste salarial da ordem de 13,01%; compromisso com a realização de concurso público; aprovação da proposta do PCCR que estava parada no Conselho Universitário (CONSUN).

As condições de trabalho da UEPa, relatadas no XIII Encontro, encontraram enormes semelhanças com os relatos apresentados pelas outras IES do setor. Problemas com o financiamento, falta de planejamento e autonomia, além de intensa precarização do trabalho compunham o mosaico da realidade das Universidades Estaduais e Municipais ante a realidade *multicampi*. Além disso, em muitas lutas, as pautas já contavam com itens relacionados com as consequências da expansão das Universidades para o trabalho docente. Portanto, o caso da UEPa se constituiu em um modelo geral de uma realidade vivenciada pelas IES de todo o setor (ANDES, 2015).

Outra questão abordada no Encontro foi a reflexão da *multicampia* como uma política de estado para o controle da educação; isto é, uma política de controle da população periférica. No evento, a UNEB e a UNESP foram apresentadas como os mode-

los dessa perspectiva.

No caso da Bahia, por muito tempo, a oferta de ensino superior esteve concentrada em uma única universidade federal (UFBA). A “solução” para resolver essa precária situação de oferta do ensino superior fez parte de uma noção de educação, formulada pelo modelo político em exercício à época, no interior do grupo político, dominante na Bahia, durante todo o processo da ditadura militar, o famoso grupo “Carlista”, que encontrou uma forma política de manutenção do poder na construção da educação superior, a partir do poder local. Assim, o projeto *multicampi* da UNEB estava relacionado com o exercício do poder local, nos quais os interesses políticos envolviam a alienação da universidade, com prefeitos e parlamentares (deputados federais e estaduais), votados nas respectivas localidades. A expansão do ensino superior é marcada pelo controle político sobre essa oferta, prejudicando o tripé acadêmico; ou seja, a relação entre ensino, pesquisa e extensão, sendo a universidade formada em um modelo de ensino isolado, até mesmo pela enorme extensão do Estado.

Dessa forma, o modelo da Universidade Estadual da Bahia foi amparado na agroalimentação, formação de professor e na licenciatura das técnicas, tecido por um arranjo acadêmico que potencializa um projeto de controle do poder local sobre a universidade. Foi nesse contexto, que, em um primeiro momento, o curso de pedagogia para professores da rede municipal assumiu protagonismo, em um estado em que as cidades não tinham professores com formação superior (ANDES, 2015).

Em São Paulo, o nascimento da UNESP também foi cercado por um conjunto de interesses, necessidades e hierarquias,

ligado aos grupos de poder local, envolvendo a esfera do poder público nos níveis municipal, estadual e federal, orgânicos à criação, construção, ao desenvolvimento e posterior expansão dos primeiros institutos isolados, depois aos *campi* e à *multicampia*. Estes elementos estiveram presentes no processo que deu origem à UNESP em 1976, em plena ditadura militar. A origem da universidade encontra raízes nos Institutos (as muitas Faculdades de Ciências e Letras), nos anos 1950 e 60, criados para atender aos interesses e às “demandas dos coronéis”. Essa mesma política e dinâmica se reproduz e se mantém em Estados como Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Pernambuco, Minas Gerais, Mato Grosso etc. Dessa forma, o processo de estadualização obedece aos mesmos elementos e forças de grupos locais, buscando reter a juventude mais próxima das localidades e se integrando aos interesses e processos vinculados às demandas desses grupos locais e regionais, apesar das diversidades próprias a cada uma das Universidades Estaduais (ANDES, 2015).

Estes dois casos explicitam a relação das universidades estaduais com os poderes locais e também se constituem em modelos gerais de formação e inserção dessas instituições no seio de interesses políticos, econômicos e sociais que demandam estratégias de atuação do movimento docente, para fora e para dentro da universidade, pois a presença da universidade nestes rincões, com estruturas de poder arcaicas, tem demandado da categoria docente uma atuação intensa junto aos sindicatos, movimentos sociais e juventude no sentido de transformar as realidades locais.

Após esse acúmulo, o XXXV Congresso do ANDES-SN, realizado em 2016, em Curitiba, tomou importantes deliberações sobre

o tema da *multicampia* e interiorização das IES no plano de lutas do setor das IES/Ides. Assim, o Congresso deliberou que a expansão e a interiorização das IES devem ser garantidas com as seguintes condições:

1. como parte de um projeto de IES pública, gratuita, laica e de qualidade e socialmente referenciada;

1.1 que as seções sindicais façam levantamento das condições de trabalho ante a heterogeneidade de situações da *multicampia*;

1.2 o projeto de expansão deve ser submetido e aprovado pela comunidade universitária.

2. planejadas, democraticamente, com base em diagnóstico das necessidades locais e de modo que assegurem a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, com garantia de carga horária adequada para todas as modalidades;

3. financiadas com verba pública, com aporte de recursos perenes, que assegure condições dignas de trabalho e de estudos;

4. contratação de professores e de servidores técnico-administrativos efetivos, por meio de concurso público e o fim de todas as formas de precarização do trabalho docente;

5. não fragmentação geográfica do local de trabalho, sem a obrigatoriedade de os professores desenvolverem suas atividades em campus multicidade ou em mais de uma localidade, a exemplo dos cursos interdepartamentais;

6. enquanto houver ocorrência de

casos, em que há a fragmentação geográfica do local de trabalho, que sejam garantidas as condições dignas de trabalho para todo docente submetido a tal situação;

7. política de moradia e de transporte dos docentes nos locais e nas cidades em que trabalham;

8. política efetiva de acesso e de permanência estudantil;

9. o tema *multicampia* deve continuar pautado e debatido nos encontros e nas reuniões dos setores;

10. condições adequadas para a realização de trabalho nos órgãos colegiados das IES, com garantia da participação efetiva de todas as representações dos diferentes *campi* (ANDES, 2019, p. 134).

Além dessas importantes deliberações, fruto do acúmulo e das lutas do Sindicato Nacional, o Estatuto do ANDES-SN também sofreu uma modificação importante em relação às assembleias de universidades *multicampi*, no art. 48, com o seguinte texto:

§ 6º Nas S. SIND e AD-S. SIND *multicampi*, a assembleia geral pode ocorrer:

a) por videoconferência, conectando dois ou mais *campi*, desde que assegurada a transmissão simultânea e a participação presencial do(a)s sindicalizado(a)s reunido(a)s nos locais previamente estipulados em edital de convocação, não sendo aceitos votos por meio de conexão individual de sindicalizado(s) através de

tecnologias de informação e comunicação;

b) presencialmente, por rodízio de sua realização entre a sede e os *campi*;

c) presencialmente, de forma descentralizada e alternada em cada *campus* (ANDES, 2025, p. 13).

Portanto, essas deliberações congressuais e mudanças estatutárias, frutos do acúmulo do debate no interior do Sindicato, em especial, no setor das IEES-IMES-IDES em dado momento, instrumentalizaram a categoria docente para o enfrentamento à intensificação e precarização do trabalho docente, resultante da expansão e *multicampia*. Após esses passos, o Sindicato Nacional aprovou a formação do grupo de trabalho *multicampia* e fronteira no XLIV Congresso do ANDES-SN, em Fortaleza, avançando nas discussões do tema e envolvendo de forma uniforme os dois setores na formulação de uma política do Sindicato Nacional para o enfrentamento dos grandes problemas consequentes da expansão *multicampia* e em regiões de fronteira.

Conclusão

A *multicampia*, na forma como tem sido implantada, tem aprofundado no interior das IES a precarização do trabalho, bem como tem imposto desafios organizativos ao ANDES-SN, em especial, no que diz respeito à mobilização da categoria. O fortalecimento do trabalho de base nas seções sindicais, fundamental para o crescimento e inserção do Sindicato Nacional junto à categoria, se depara com maior fragmentação da categoria em universidades *multicampi*.

Os meios de superar esse problema passam por encaminhamentos e saídas locais, sem uma fórmula única e pronta. Entendendo que o Sindicato Nacional se organiza pela base de forma democrática e participativa, a construção dessas estratégias demandará enorme esforço para levar o Sindicato Nacional a todos os lugares que os docentes estiverem.

A expansão das IES, por meio da *mul-*

ticampia, sem financiamento público necessário à qualidade do trabalho acadêmico; sem o devido planejamento, sem um diagnóstico das necessidades regionais e sem políticas reais de permanência docente e estudantil só serão superadas com intensa luta e organização da categoria, que envolva as outras categorias da universidade e a própria sociedade civil. **US**

Referências

ANDES. Estatuto. Brasília: ANDES. 2025. <https://www.andes.org.br/sites/estatuto>. Acesso em: 01 de outubro de 2025.

ANDES. Relatório do XIII Encontro Nacional do setor das IEES-IMES. ANDES. 2015.

ANDES. Relatório do 35º Congresso do ANDES-SN. ANDES. 2016. <https://www.andes.org.br/sites/relatorios/page:5>. Acesso em: 29 de setembro de 2025.

ANDES. Relatório do 42º Congresso do ANDES-SN. ANDES. 2023. https://www.andes.org.br/img/midias/8942ec3f06ecffd80ab9f22270cfd3b9_1712665349.pdf. Acesso em: 15 de setembro de 2025.

INEP. Censo da educação superior de 2020. Notas estatísticas. Inep/MEC. Brasília. 2022. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2022-notas-estatisticas>. Acesso em: 01 de outubro de 2025.

FIALHO, Nadia Hage; BAMPI, Aumeri Carlos; DIEL, Jeferson Odair. Universidades multicampi Uneb e Unemat: história, atualidade e compromisso social formativo distributivo. Aracê, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 3999–4027, 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1072>. Acesso em: 01 de outubro de 2025.

LAUXEN, S. L. Universidade multicampi. In MOROSINI, M. (coord.). Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário. v. 2. INEP/MEC, 2006.

NEZ, Egeslaine de. Os dilemas da gestão de universidades multicampi no Brasil. Revista GUAL, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 131-153, maio 2016. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2016v9n2p131/31656>. Acesso em: 20 de setembro de 2025.

Multicampia e equidade salarial: fundamentos jurídicos e políticos para o adicional de penosidade

Tássio Túlio Braz Bezerra

Doutor em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba e
Professor Adjunto II da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
E-mail: tassio.bezerra@ufms.br

Maria Audirene de Souza Cordeiro

Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas
Professora Associada I da Universidade Federal do Amazonas
E-mail: audirenecordeiro@ufam.edu.br

Resumo: As dificuldades encontradas pelos docentes que atuam em zonas de fronteira e locais de difícil permanência, apontam para a necessidade de políticas de valorização e fixação. No atual contexto de multicampia das universidades, a luta sindical em prol do pagamento do adicional de atividades penosas, em razão do trabalho em zona de fronteira e outras localidades que o justifiquem, nos termos do art. 71 da Lei nº 8.112/90, apresenta-se como estratégia de reconhecimento do trabalho docente realizado em singulares dificuldades, em decorrência das localidades em que é realizado. O artigo analisa os fundamentos políticos e normativos para o pagamento do adicional de atividades penosas aos docentes que atuam em zona de fronteira e locais de difícil permanência e demonstra que o direito ao pagamento desse adicional encontra-se expressamente previsto no art. 71 da Lei nº 8.112/90 e que esse pagamento aos docentes depende exclusivamente de regulamentação, a ser realizada por decreto presencial, como medida de isonomia com outras categorias que já recebem o referido adicional e de equidade no interior da carreira do magistério superior federal e, por fim, descreve o processo de construção de estratégias que os(as) docentes da multicampia têm protagonizado para que o ANDES-SN insira a reivindicação na Mesa Nacional de Negociação Permanente com o Governo Federal.

Palavras-chave: Multicampia. Adicional de Atividades Penosas. Fundamento Jurídico.

Introdução

O trabalho docente em zona de fronteira e em locais de difícil permanência é realizado com dificuldades geopolíticas e econômicas significativas e ainda completa e justificadamente desconhecidas pelos demais profissionais de educação que não atuam nestes territórios. Esse duplo desconhecimento é decorrente de que o próprio conceito de fronteira geográfica e de local de difícil permanência pode variar de forma significativa de região para região brasileira e porque nossas condições de trabalho não nos permitem pensar para além das preocupações hodiernas.

A docência em regiões fronteiriças não tem amparo jurídico para atividades transfronteiriças, os obstáculos burocráticos restringem transporte de equipamentos e o deslocamento de docentes e discentes que precisam atender às exigências de afastamento prévio para adentrar em outro país e realizar atividade de pesquisa e extensão. A essas dificuldades acrescentam-se a falta de flexibilização das portarias para viagens, o bilinguismo e a falta de infraestrutura física nas unidades que atuam nas linhas de fronteira.

A expressão “locais de difícil permanência” refere-se a uma área onde é difícil para qualquer profissional se estabelecer e manter seu emprego, geralmente, devido a fatores como dificuldades de acesso e/ou condições de vida adversas. Um exemplo concreto são as cidades localizadas na Amazônia profunda. A cidade de Benjamin Constant (AM), onde docentes da Universidade Federal do Amazonas/UFAM atuam há quase 20 anos, fica isolada por mais de três meses, sem água potável e sem gêneros alimentícios a cada seca severa, fenômeno que

tem se tornado comum. Não há estradas para Benjamin Constant e o único acesso é por meio fluvial. De barco rápido, são cerca de 31 horas até Manaus (cerca de 7 dias de barco lento) onde está localizada a sede da Universidade. A distância entre um ponto e outro é de 1.586 km. As passagens de avião alcançam estratosféricos R\$ 3.279,00. Essas condições são semelhantes nos outros três campi da UFAM, localizados em Coari, Parintins e Humaitá. O preço do litro de gasolina, nessas cidades, no primeiro semestre de 2025, variava entre R\$ 8,00 e R\$ 9,00, e do gás de cozinha, entre R\$145,00 e R\$ 180,00.

Tanto na região de fronteira quanto em locais de difícil permanência, além do custo de vida ser elevado e a enorme distância dos grandes centros urbanos (sem malha viária), não há hospitais de média e alta complexidade, nem clínicas especializadas. Essas condições revelam um forte, permanente e angustiante isolamento geográfico, político, econômico e social.

Em razão dos problemas apontados, tem se observado a dificuldade de fixação de docentes nesses espaços territoriais. Justamente onde a população tem menos condições de acessar o ensino superior. Nessas cidades, a fixação dos docentes é a única esperança de quilombolas, indígenas, ribeirinhos e outros povos tradicionais acenderem social, econômica e politicamente, por meio da qualificação profissional. Sem qualquer atrativo financeiro, sem recursos médicos, sem meio de transporte, e sem aparelhos de lazer ou condições de participar de evento científicos, a maioria dos docentes que passam em concursos para atuar nesses locais, em pouco mais de dois anos, pedem remoção, redistribuição, vacância e/ou exoneração.

Importante destacar que a excessiva

rotatividade de pessoal tem como consequência o comprometimento da qualidade das atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação, impactando em algumas situações a própria continuidade do serviço público. Inclusive, é possível constatar o desinteresse de muitos candidatos em ingressar como professor em alguns campi do interior. Cite-se como exemplo concurso público realizado no ano de 2023 para o provimento de cargo efetivo de magistério superior federal de vaga para o Curso de Psicologia, no Campus do Pantanal/CPAN, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, na cidade de Corumbá-MS, no qual nenhum dos candidatos inscritos compareceu para

realizar a prova escrita.

Dito isso, torna-se perceptível a distinção do contexto a que estão submetidos os(as) servidores(as) que desempenham suas atribuições em zonas de fronteira e locais de difícil permanência, em razão das dificuldades impostas, em comparação com profissionais que atuam em outras localidades.

Nesse sentido, o presente artigo busca responder ao seguinte problema: quais os fundamentos políticos e normativos para o pagamento do adicional de atividades penosas aos docentes que atuam em zona de fronteira e locais de difícil permanência?

A hipótese de trabalho é que o direi-



to ao pagamento do adicional de atividades penosas encontra-se expressamente previsto no art. 71 da Lei nº 8.112/90 e que o seu pagamento aos docentes depende exclusivamente de regulamentação, a ser realizada por decreto presencial, como medida de isonomia com outras categorias que já recebem o referido adicional e de equidade no interior da carreira do magistério superior federal.

Assim, o texto analisa os fundamentos jurídicos e políticos que fundamentam o pagamento do adicional de atividades penosas para os docentes que trabalham em zona de fronteira e locais de difícil permanência, demonstrando que o direito ao pagamento desse adicional encontra-se expressamente previsto no art. 71 da Lei nº 8.112/90 e que esse pagamento aos docentes depende exclusivamente de regulamentação, a ser realizada por decreto presencial, como medida de isonomia com outras categorias que já recebem o referido adicional e de equidade no interior da carreira do magistério superior federal. Por fim, descreve o processo de construção de estratégias que os(as) docentes da multicampia têm protagonizado para que o ANDES-SN insira a reivindicação na Mesa Nacional de Negociação Permanente com o Governo Federal.

Adicional de atividades penosas e contexto jurídico

A condição para o exercício profissional nessas regiões é tão singular que a própria legislação já reconhece a necessidade de outros benefícios para assegurar a oferta de serviços públicos básicos. Para tanto, instituiu o adicional de atividades penosas, como forma de compensação. A Constituição Federal de 1998, em seu art. 7º, inciso

XXIII, reconhece o pagamento de adicional de atividades penosas, conforme se observa:

CF88: Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

[...]

XXIII - **adicional de remuneração para as atividades penosas**, insalubres ou perigosas, na forma da lei (destaque nosso);

Por sua vez, a Lei Federal nº 8.112/90 (Estatuto do Servidor), prevê de forma expressa nos arts. 70 e 71 o pagamento do adicional de atividades penosas, para o trabalho realizado em zona de fronteira e outros locais cujas condições de vida justifiquem, consoante segue:

Art. 70. Na concessão dos **adicionais de atividades penosas**, de insalubridade e de periculosidade, serão observadas as situações estabelecidas em legislação específica.

Art. 71. O adicional de atividade penosa será devido aos servidores em **exercício em zonas de fronteira** ou em **localidades cujas condições de vida o justifiquem**, nos termos, **condições e limites fixados em regulamento** (destaque nosso).

Da atenta análise das disposições normativas supracitadas, observa-se que para a efetivação do pagamento do adicional de atividades penosas há necessidade de regulamentação. Nesse sentido, a partir de requerimento formulado por servidor filiado

a ADUFMS, em que pleiteava o pagamento/regulamentação do adicional de atividades penosas, em razão do trabalho em zona de fronteira na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, realizou consulta ao Ministério da Educação – MEC, o qual se manifestou por meio da Nota Técnica nº 255/2024/SEM/COTEN/CGAV/SGA, nos seguintes termos:

4.8. Evidencia-se, assim – ao melhor proveito à análise em questão que o art. 71 da Lei nº 8.112/90, trata-se de **dispositivo jurídico de eficácia limitada**, uma vez que, para sua realização fática (pagamento), **é indispensável a regulamentação por ato normativo aplicável**, conforme expressamente determinou o legislador derivado.

[...]

4.10 Atualmente, **inexiste no âmbito do Poder Executivo Federal norma regulamentadora do direito ao Adicional de Atividade Penosa**, previsto no art. 71 da Lei nº 8.112/90, **aplicável aos servidores integrantes do Plano de Carreira e Cargos do Magistério Federal**, estruturado pela Lei nº 12.772, de 28 de Dezembro de 2012, e do Plano de Carreira e Cargos Técnico-Administrativos em Educação, estruturado pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, regidos pela Lei nº 8.112/90.

[...]

4.12 Outra questão suscitada pela Consulente, refere-se à **competência jurídica para a edição de**

regulamentação do Adicional de Atividade Penosa, previsto no art. 71 da Lei nº 8.112/1990.

4.13 A resposta para a questão, encontra-se na própria CF/1998, a **qual atribui ao Presidente de República**, privativamente, a competência para sancionar, promulgar e fazer publicar as leis, bem como **expedir decretos e regulamentos**, e, ainda, a iniciativa de lei sobre regime jurídico dos servidores públicos da União e Território, *in verbis*:

4.14 Com fundamento no exposto, conclui-se que, **para a concessão do Adicional de Atividade Penosa (art. 71 da Lei nº 8.112/1990)** aos servidores integrantes das carreiras apontadas no item 4.10, vinculados à Lei nº 8.112/1990, **é imperativa a expedição de ato regulamentar pelo chefe do Poder Executivo** (destaque nosso).

Ante o exposto, constata-se que o adicional de atividades penosas é direito garantido na Constituição e na legislação federal. Porém, para o seu pagamento aos professores e técnicos há necessidade de regulamentação do Presidente da República, conforme parecer emitido pelo MEC.

Feito o esclarecimento, importante destacar que há servidores públicos federais que já recebem o adicional de atividades penosas, nos termos do art. 71 da Lei nº 8.112/90, haja vista a regulamentação realizada por outros Poderes da República. Cite-se como exemplo o Ministério Público da União - MPU, que nos termos da Portaria nº 633, de 10 de dezembro de 2010, regulamentou o referido adicional para as zonas

de fronteira e localidades de difícil fixação de pessoal, estipulando para ambos os casos o pagamento de adicional de atividade penosa na razão de 20% do vencimento básico do servidor. Outro exemplo é a recente regulamentação do referido adicional no âmbito do Poder Judiciário Federal, nos termos da Resolução CFJ nº 954, de 20 de maio de 2025, do Conselho da Justiça Federal/CJF, que estipulou o pagamento do adicional em 20% do vencimento básico do servidor.

Ao analisar as referidas resoluções, e os critérios adotados para o pagamento do adicional de atividades penosas, os quais podem servir de precedente para regulamentação no âmbito de professores e técnicos das IFES, observa-se que o conceito de zona de fronteira não traz dificuldades, visto que o texto constitucional o delimita de forma objetiva, nos termos do art. 20, §2º, da CF/88, como “[...] a faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres designada como faixa de fronteira, é considerada fundamental para defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei”.

Por sua vez, ao tratar das localidades de difícil permanência, o que na legislação corresponderia à expressão “em localidades cujas condições de vida o justifiquem”, fica-se diante de conceito de maior fluidez, variando segundo a realidade das distintas instituições, o que se observa nos regulamentos. Nesse sentido, a regulamentação do MPU apresenta a seguinte definição:

§ 2º Consideram-se **localidades cujas condições de vida justifiquem** a percepção do Adicional de Atividade Penosa aquelas **localizadas no Semiárido Nordeste**

que tenham **população inferior a trezentos e quinze mil habitantes**, na **Amazônia Legal** e, ainda, as **unidades situadas nos Estados do Acre, do Amapá, de Roraima e de Rondônia**. (Redação dada pela Portaria PGR/MPU nº 93, de 17 de maio de 2023)

Em sentido diverso, o CNJ, nos termos da Resolução nº 557, de 30 de abril de 2024, traz o conceito de comarcas de difícil provimento que, além da zona de fronteira, seriam aquelas nas quais: 1) a unidade está localizada em município com pouca estrutura urbana: aquela cujo município da sede da comarca tenha população inferior a 30 (trinta) mil habitantes; 2) a unidade é muito distante: aquela cuja sede da comarca esteja situada a mais de 400 (quatrocentos) quilômetros de distância pela via rodoviária mais curta da sede do respectivo tribunal; 3) a unidade de atuação especial: aquela que, embora não contemplada nas hipóteses anteriores, possua significativa rotatividade de magistrados(as) titulares ou substitutos(as).

Nessa perspectiva, com base na experiência normativa do MPU e do CNJ, observa-se que a regulamentação do adicional de atividades penosas possui um elemento objetivo, definido pela zona de fronteira, e um elemento subjetivo, que seria as localidades cujas condições justifiquem, o que entendemos aqui como localidades de difícil permanência. De todo modo, em que pese no caso das IFES a necessidade de construir regulamento que atenda às suas particularidades, para fins de definição do pagamento de adicional por atividades penosas, é possível constatar que os critérios apontados pelas referidas instituições como reduzida estrutura urbana (baixa população), distância da

sede e elevada rotatividade de servidores (remoções, redistribuições, vacâncias e exoneração) são parâmetros razoáveis que dialogam com as necessidades dos professores e técnicos da Ifes e, portanto, podem servir de parâmetro para regulamentação.

Isonomia e contexto político

Assim, considerando que o Ministério Público da União/MPU já havia anteriormente regulamentado o citado adicional e a recente normatização pelo Poder Judiciário Federal, os servidores civis do Executivo Federal serão os únicos que ainda não contam com a previsão de pagamento do adicional de atividades penosas, em razão do trabalho em zona de fronteira e localidades de difícil permanência, em clara quebra da isonomia entre os poderes.

Deve-se ainda destacar que para além do adicional de atividades penosas, previsto no art. 71 da Lei nº 8.112/90, há diversas categorias do Poder Executivo Federal que recebem compensações remuneratórias, em razão do trabalho em zona de fronteira, a partir de outros fundamentos legais. Entre os servidores civis, destaca-se o pagamento da indenização de localidades estratégicas, vinculadas à prevenção, controle, fiscalização e repressão dos delitos transfronteiriços, que institui o pagamento de indenização no valor de R\$ 91,00, por dia de trabalho efetivo, para os servidores das carreiras da Polícia Federal, Polícia Rodoviária Federal, Receita Federal, Ministério da Fazenda, Fiscal Federal Agropecuário e Auditor Fiscal do Trabalho, nos termos da Lei nº 12.855/2013. Importante ressaltar a atual existência de propostas legislativas tendentes a criar indenização semelhante para os trabalhado-

res da educação em zona de fronteira, iniciativas que merecem ser acompanhadas pelo ANDES-SN.

É ainda digno de nota que para os militares o Ministério da Defesa regulamentou, nos termos da Portaria Normativa nº 13/MD, de 5 de janeiro de 2006, o pagamento da gratificação de localidade especial, instituída pela Medida Provisória nº 2.215-10, de 31 de agosto de 2001, entre 10% e 20% do soldo, em razão da localidade.

Desse modo, ante a constatação da existência de várias outras categorias que têm recebido o pagamento de adicional/indenização em razão do trabalho em zona de fronteira e locais de difícil permanência, torna-se imperioso o pagamento e/ou regulamentação do adicional de atividades penosas aos docentes e aos técnicos das Ifes, a fim de minimamente compensar aqueles que trabalham na faixa fronteira e outras localidades de difícil permanência, de forma a reconhecer e valorizar o trabalho realizado em condições adversas, com significativo impacto para a vida pessoal e profissional, consoante reconhecido na legislação.

Trata-se de medida de isonomia para com outras categorias e de equidade no interior da carreira docente, ao reconhecer a necessidade de tratamento diferenciado para o trabalho realizado em condições extremamente adversas

Todavia, o debate sobre a multicampia e fronteira adentra no retrovisor do ANDES-SN por meio de uma análise de conjuntura numa chave bem urbano-cêntrica, para não dizer colonizadora, sem ponderar as condições de trabalhadores(as) sindicalizados(os) nessas territorialidades e/ou a necessidade de se pensar para além da isonomia que não prima pela equidade.

Ironias a parte, o pensamento peque-

no burguês brasileiro de que é preciso de condições adequadas para se criar universidade no Norte, no Nordeste e no Centro-Oeste, onde o sonho dos desvalidos do capital é acessar e permanecer no ensino superior, reflete o desconhecimento de como essa elite burguesa, que se assentou nos espaços acadêmicos elitizados, construiu seus centros de excelência universitária sul-centro sul-sudeste-centrados.

É necessário avivar-lhes a memória socializando o seguinte trecho do artigo *Origens da Universidade Brasileira*, de Barreto e L. Filgueiras (2007, p. 1787) “[...] a construção do primeiro prédio da Universidade foi paralisada em meados da mesma década de 1880, em decorrência da falta de verbas, do descaso e da ferrenha oposição positivista”. O artigo deixa notificado que, neste país, nenhuma das grandes universidades brasileiras foi implantada nas condições adequadas no que tange à infraestrutura ou a recursos humanos. Somos historicamente, inicialmente, produtos de “puxadinhos arquitetônicos”. Para melhor aprofundamento sobre a história do ensino superior do Brasil, recomendamos a leitura de artigos que, tal como este, demonstram que a história não espera as condições adequadas para fazer uma revolução, seja política ou científica, sobretudo quando o fito é assegurar a democratização do ensino superior.

Foi preciso mais que sensibilização para que, em 2013, fossem realizadas discussões e ações de enfrentamento e resistência a tal cenário: debates nos GTs, construção de TRs aprovados nos congressos (de 2015 a 2024), realização do I Seminário de Multicampia e Fronteira (Foz do Iguaçu, 2022), debates no Encontro do Setor das Iles/Imes (2015) e todo um conjunto de ações para o diálogo com a realidade mul-

ticampi e de fronteira.

Em cada um desses espaços, foi preciso muitas vezes gritar a plenos pulmões para que a diretoria e a maioria da plenária entendessem que leitura de conjuntura se faz para além do próprio umbigo.

As condições infraestruturais de todas as universidades brasileiras nunca foram as melhores, mas o Sul e o Sudeste seguiam se fortalecendo, aumentando seus programas de pós-graduação, definindo as regras de verbas de fomento de pesquisa e extensão, afinal os assentos nos órgãos onde se delibera *quanto* e *onde investir* estão ocupados por mais dos mesmos e das mesmas. Esses, propositalmente ou não, parecem não saber como definir orçamento levando em consideração onde mais se precisa de aporte orçamentário para ensino, pesquisa e extensão e não onde há mais bolsistas produtividade. Sem garantia de fixação para realizar pesquisa e/ou implementar programas de pós-graduação, poucos pesquisadores e pesquisadoras jovens que atuam nesses territórios ali permanecerão, pois sabem que, sem um aporte maior de investimento, nunca obterão essa deferência qualitativa da Capes.

A multicampia no ANDES-SN tem tentado desse “sul centrado abissal” descentralizar esses privilégios problematizando questões fulcrais para o nosso sindicato, tais como nosso papel no campo de disputa capitalista. Enquanto temos colegas debatendo a inclusão das populações tradicionais, que militam nesse campo da inclusão dessas populações em nossos projetos políticos pedagógicos, há professores que continuam ajudando a fazer projetos de forte impacto ambiental, tais como construir hidrelétricas e estradas em terras indígenas. A universidade não está apontada para um rumo da

inclusão. Temos uma série de disputas, um quadro de conservadores.

Hoje, tal como dantes, o centro desqualifica a criação de universidades nos interiores remotos; infernos verdes; insalubres. Tal como os positivistas burgueses, muitos dos nossos docentes não veem com bons olhos essa disseminação de estudos superiores para pessoas de situação e condição inferior, alegando as precárias condições de infraestrutura. Esses colegas iluminados ainda não se deram conta de que a presença da universidade talvez seja a única oportunidade desses desvalidos pelo capital esperançarem. Então, a precariedade de condições deveria ser fator motivador, não impeditivo de nossa presença nesses rincões. Os que não querem ir deveriam assegurar melhores condições para que os(as) que aceitaram o desafio de estar ali, consigam permanecer ali, esperançando e a semear esperançamentos (Freire, 1992).

Nesse campo de disputa político-sindical-moral um fator emerge como força centrípeta: a necessidade de fortalecimento da presença da Universidade nos mais diversos e longínquos territórios etnoeducacionais do país, ainda que para isso precisemos rever posturas engessadas e reconectar o sindicato com os anseios da base da categoria. Isso porque, se o ANDES-SN necessita do aumento do número de filiados que a expansão universitária promoveu, deveria atender às demandas que esses docentes reivindicam. Até porque os professores recém-sindicalizados, ao se sindicalizarem, o fazem sob as condições de trabalho não de um ambiente urbano. Além disso, as pautas e reivindicações do sindicato por melhores condições salariais se fundamentam em questões como o custo de vida, o acesso a serviços, o transporte para o traba-

lho e a infraestrutura das cidades. Todavia, esses mesmos fatores são desconsiderados quando se trata de pautar nas mesas de negociação um adicional de penosidade para os docentes que enfrentam condições ainda mais insalubres em locais de difícil fixação. As bases que atuam na Multicampia exigem novas demandas. A época de um sindicalismo docente urbano centrado precisa ser superada no ANDES-SN *pela Base*.

Micropolítica e avanços

Na esfera do ANDES-SN, as questões ligadas aos desafios do ensino e do trabalho docente fora das sedes das IFES sempre estiveram presentes, de forma transversal, nos diversos fóruns de discussão e de deliberação da categoria, mas, recentemente, ocorreu uma significativa mudança de rota.

O debate sobre multicampia e fronteira teve um ponto de inflexão no 42º Congresso do ANDES-SN, na cidade de Fortaleza, em 2024, no qual houve a apresentação do “TR – Trabalho Docente em Zona de Fronteira”, pelos professores da base da ADUFMS, com as seguintes propostas: 1) realizar estudos sobre o quantitativo de pedidos de remoção, redistribuição, vacância e remoção de docentes originalmente lotados nos campi fora das sedes das IFES; 2) Lutar pela regulamentação do adicional de atividades penosas, previsto no art. 71 da Lei nº 8.112/90; 3) Trabalhar pela criação de gratificação de localidade; 4) Defender a contagem de tempo diferenciada para efeitos de progressão na carreira aos docentes que trabalham em zona de fronteira e outras localidades de difícil permanência.

Apesar do referido TR não ter sido integralmente aprovado, o debate gerado em torno das propostas apresentadas obteve

grande repercussão na base da categoria, o que culminou com a aprovação do encaminhamento para a criação em âmbito nacional do Grupo de Trabalho Multicampia e Fronteira.

Em sequência, no ano de 2025, durante o 43º Congresso do ANDES-SN, foram aprovadas as seguintes propostas referentes à multicampia e fronteira:

2. Que o ANDES-SN e suas seções sindicais aprofundem o debate acerca das políticas de fixação docente nas instituições com multicampia e em região de fronteira, com ênfase na defesa do concurso público e da garantia do adicional de penosidade ou de localidade de difícil fixação.

7. Que o GT Multicampia e Fronteira, junto com a AJN, apresente no 68º CONAD posição sobre o adicional de atividades penosas previsto no artigo da Lei 8.112/90 e em legislações estaduais, a gratificação de localidade e a contagem de tempo diferenciada para efeitos de progressão na carreira quanto a sua aplicação aos docentes que trabalham em campi de fronteira e localidades de difícil permanência.

Por conseguinte, entre os dias 12 e 15 de março de 2025, ocorreu o II Seminário Multicampia e Fronteira, na cidade de Boa Vista-RR, no qual foi constatado o acúmulo do debate na categoria sobre a importância da regulamentação do adicional de atividades penosas, como medida de reconhecimento e valorização dos docentes que atuam em zona de fronteira e localidades de difícil permanência.

No dia 31/05/2025, em Brasília-DF,

ocorreu a reunião do GT – Multicampia e Fronteira, na qual foi construída a pauta de lutas a ser encaminhada para o 68º CONAD, em observância à deliberação da categoria no 43º Congresso do ANDES-SN. Durante o encontro, foi retomado todo o avanço das discussões no interior da categoria sobre a necessidade de reconhecimento das singularidades e valorização do trabalho dos docentes que atuam na fronteira e fora das sedes das Ifes, com destaque para a centralidade da questão relacionada à regulamentação do adicional de atividades penosas, bem como outras pautas, a exemplo das condições de trabalho.

Esses espaços de discussão dentro do ANDES-SN foram fruto de muitas estratégias micropolíticas (Foucault, 1979) construídas pelos(as) docentes da multicampia. Uma delas foi questionar nas seções sindicais a escolha de delegado(as) e observadores(as) para atuar nos espaços deliberativos, como o Congresso e o CONAD. Os docentes lotados em Unidades fora da Sede se viam e se veem presos aos dispositivos institucionais e acorrentados aos mecanismos burocráticos do regimento do ANDES-SN que define o quantitativo de vagas por seções sindicais. A sede das seções é onde se localiza também a sede da IES, nas capitais dos estados da federação. Assim, elas dispõem de um maior número de sindicalizados(as), e usam desse artifício para justificar a quase não representatividade de docentes das unidades fora da sede em eventos deliberativos. Desse modo, o regimento do sindicato que determina o número de participantes nesses espaços pode ser comparado aos mecanismos do poder disciplinar (Foucault, 2019) que moldam os indivíduos e as instituições, utilizando a normalização e a sanção para

produzir corpos dóceis e úteis.

Os(as) docentes sindicalistas mais resistentes ao adicional são os(as) que atuam nas sedes da IES e que usam o custo de vida alto para reivindicar aumento salarial são os(as) mesmos(as) que negam que essas condições sejam consideradas para determinar o pagamento do adicional de fronteira. Essa conduta de usar o mesmo argumento para benefício próprio e para negação a outrem é antiética e juridicamente questionável, violando os princípios da boa-fé, da lealdade e da coerência nas relações. Trata-se de “*Venire contra factum proprium*” (ou “ninguém pode ir contra seus próprios atos”) um princípio jurídico, também conhecido como teoria dos atos próprios, que veda comportamentos contraditórios e inesperados por parte de uma pessoa, gerando frustração na confiança legítima da outra parte. Fundamenta-se na boa-fé objetiva e se aplica tanto no Direito Civil quanto no processo judicial, como forma de garantir a coerência, a lealdade e a segurança nas relações jurídicas (Dantas Júnior, 2006).

Como forma de sensibilizar os pares sobre a legalidade jurídica e a necessidade de o ANDES-SN apoiar a demanda, algumas estratégias micropolíticas têm sido adotadas pelos(as) docentes sindicalizados que atuam em Unidades Acadêmicas fora da Sede. Depois de muita luta, conseguiram participar dos espaços deliberativos das seções sindicais, onde começaram a construir alianças, por meio de ações cotidianas, tais como atuar como Crad, e participar como membros dos GTs locais antes de atuarem junto às grandes estruturas de poder do ANDES-SN. Como corpos indóceis, começaram a participar dos fóruns deliberativos nacionais enfatizando as interações estratégicas entre indivíduos e grupos em busca de seus

próprios interesses. Por exemplo, as lideranças da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, da Universidade Federal do Amazonas e da Universidade Federal da Integração Latino Americana uniram forças e conseguiram aprovar a criação do GT de Multicampia no Congresso de Fortaleza. Juntas, essas minorias produziram subjetividades quando demonstraram as condições de trabalho as quais estavam assujeitados, e, assim, influenciaram a forma como alguns e algumas sindicalizados e sindicalizadas entendiam a tão propalada isonomia salarial, desconstruindo noções estabelecidas, como a linha única do contra cheque, e provocando um mal-estar, por desestabilização teórico-prática, em algumas atuações marxistas os desafiando a criar novas formas de compreensão de isonomia salarial, como a compreensão pela via da equidade, por exemplo.

A comprovação do funcionamento dessas estratégias se efetivou no 68º CONAD. No caderno de textos do Conselho, foram apresentados três TRs 33, 34 e 35. O conteúdo das três eram reivindicações aprovadas na última reunião nacional do GT – Multicampia e Fronteira, como propostas a serem encaminhadas para o referido Conselho do ANDES-SN. Não era mais possível ignorar aquela minoria consciente. Segundo Dussel (1990), as minorias, quando conscientes do seu status de vítima, ganham um poder de “hiperpotência” para questionar e transformar as instituições e a ordem social estabelecida. Os argumentos em defesa do adicional seriam ouvidos pelos conselheiros e conselheiras do CONAD.

Todavia, dentro desse Conselho, como em qualquer espaço de disputa política, há estratégias que visam assegurar que os temas de interesse da classe hegemônica, nesse caso da diretoria do ANDES-SN,

sejam aprovados ou pelo menos apreciados. Na estrutura do Conselho, há os Grupos Mistos – onde os TRs são debatidos, modificados, suprimidos ou encaminhados para serem apreciados na plenária – e a Plenária, espaço deliberativo, onde espera-se que todos os TRs aprovados na íntegra ou modificados nos Grupos Mistos sejam colocados em votação. Nos CONADs anteriores, os TRs não apreciados, por conta do tempo, foram remetidos para o Congresso. Todavia, no 68º CONAD, as regras foram alteradas: os TRs não apreciados, mas aprovados na íntegra nos grupos mistos, foram aprovados pela plenária, mas os que sofreram alteração nesses grupos foram suprimidos.

Assim sendo, do TR 33 “Avaliação e atualização do Plano de Lutas e Políticas de Multicampia e Fronteira proposta pelo GT, foram aprovados os seguintes itens: produção de uma cartilha sobre as realidades do trabalho em Multicampia fora de sede e regiões de fronteira, com centralidade para questões estruturais, salariais, de carreira, permanência e fixação docente, realização de um levantamento de dados sobre evasão, vacância, remoção e redistribuição na multicampia e em campi de fronteira e que o ANDES-SN, Sinasefe e Fasubra realizem ações relativas aos desafios do trabalho em Multicampia e zonas de fronteira.

O TR 34 - Adicional/auxílio de fronteira - foi suprimido nos Grupos Mistos porque os três itens que compunham o TR já haviam sido considerados no TR 33 e no TR 35 com mais profundidade.

Das três propostas do TR 35 “Trabalho docente em zona de fronteira e locais de difícil permanência” foi aprovada integralmente apenas a de que o ANDES-SN apresentasse como pauta nas mesas de negociação nacional e setorial a regulamentação

do adicional de atividades penosas, nos termos do Art. 71 da Lei nº 8112/90. No Boletim da ADUA, de julho de 2025, a coordenadora do GT local de Multicampia, assim se posicionou sobre o TR 35.

Nesse TR, a multicampia trouxe itens polêmicos para o ANDES-SN. Os itens dois e três - Que o ANDES-SN acompanhe as discussões sobre as propostas legislativas referente à indenização de fronteira para a educação, buscando diálogo com os parlamentares autores das iniciativas, a fim de garantir a inclusão dos professores e técnicos entre as categorias beneficiadas; e que aprofunde os debates e os estudos para a contagem de tempo diferenciada para progressão na carreira, aos docentes que trabalham em zona de fronteira e localidades de difícil permanência - sofreram modificações nas discussões dos grupos mistos e não foram apreciados na plenária, assim como não deu tempo de discutir um novo item proposto. Foram propostas que não foram remetidas nem para o Congresso nem para o próximo Conad. A ideia é que o GT rediscuta essas temáticas e apresente como um novo TR no próximo Congresso do ANDES-SN (ADUA, 2025).

Mesmo assim, a aprovação do item I da TR 35 foi importante porque na reunião nacional do GT Multicampia e Fronteira que ocorreu nos dias 26 e 27 de setembro de 2025, na sede do ANDES-SN, em Brasília, conforme convocação da Circular nº 334/2025, pauta principal foi: Debate sobre a deliberação do 68º CONAD para que o AN-

DES-SN presente, nas mesas de negociação nacional e setorial com o governo, a regulamentação do adicional de atividades penosas, nos termos do art. 71 da Lei nº 8.112/1990.

Os participantes discutiram e aprovaram a proposta apresentada pelo ANDES-SN que delimita a proposta de regulamentação do adicional de penosidade de acordo com definições geográficas estabelecidas na legislação vigente (Zonas de Fronteira; Amazônia Legal e Semiárido Nordeste) e que lutará pela implementação de regulamento que contribua para a melhorar as condições de fixação de profissionais da educação pública em regiões e localidades específicas, contemplando:

A concessão de adicional de atividade penosa a ser pago aos integrantes das carreiras do Magistério Público da União, dos Estados e dos Municípios, sejam docentes com vínculo efetivo ou temporário, em todos os níveis de ensino, bem como aos demais profissionais da educação pública, em exercício nas unidades de lotação localizadas nas Zonas de Fronteira, na Amazônia Legal e no Semiárido Nordeste. O adicional de atividade penosa configura-se como percepção decorrente da localidade de exercício do cargo cujo valor será estabelecido a partir de 20% (vinte por cento) do vencimento básico mensal para docentes das carreiras do Magistério Público da União, dos Estados e dos Municípios e para as demais carreiras, cargos e funções exercidas por profissionais da educação pública.

O pagamento do adicional de atividade

des penosas será devido a partir do início do exercício da atividade docente e para os demais cargos e funções da educação pública, na localidade que ensinar a concessão, e será interrompido temporariamente nos casos de afastamento legal, com exceção daqueles considerados como de efetivo exercício do cargo.

O pagamento do adicional de atividades penosas cessará quando ocorrer vacância do cargo público ou a efetiva movimentação do(a) servidor(a) para outra localidade não alcançada pela definição do regulamento de atividades penosas.

Como já explicitado, um direito usufruído por todas as categorias do serviço público federal começará a fazer parte da mesa de negociações do ANDES-SN - reconhecido como o maior sindicato de docentes da América Latina que se destaca por sua organização de base e por sua atuação em defesa da categoria docente e de pautas sociais, como a luta contra todas as formas de opressão, a defesa dos direitos sexuais e reprodutivos e a garantia de protocolos contra assédio – depois de mais de 18 anos de luta dos(as) docentes que atuam em IES Multicampi e em Zona de Fronteira.

Esse percurso demonstra que para ser eficaz a luta sindical precisa ser radical: é imprescindível atacar os controles e as formas de poder que reproduzem a dominação, combatendo não apenas a exploração econômica, mas também as relações de poder que a sustentam dentro e fora das seções sindicais e dos sindicatos.

Considerações finais

A atividade docente em zona de fronteira acarreta dificuldades significativas, mas ainda bastante desconhecidas da

maioria dos integrantes da carreira docente, as quais impedem a fixação de profissionais qualificados nas localidades fronteiriças e de difícil permanência, dentre as quais podemos citar: elevado custo de vida (moradia, transporte e alimentação), escassez de serviços públicos e privados de saúde, enorme distância de grandes centros urbanos, além de riscos relacionados à segurança pública.

Em razão dos problemas identificados, observa-se a dificuldade de fixação de docentes na zona de fronteira e em outras localidades de difícil permanência, o que tem acarretado elevado número de pedidos de remoção, redistribuição e exoneração. A excessiva rotatividade de pessoal tem como consequência o comprometimento da qualidade das atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação, impactando em algumas situações a própria continuidade do serviço público.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de políticas que promovam a valorização e estimulem a fixação dos docentes. É nessa perspectiva que o adicional de atividades penosas se apresenta não como a solução dos problemas apontados, mas sim como proposta de reconhecimento do desempenho das atividades docentes em situações de dificuldade, a partir do pagamento de uma compensação financeira.

Em verdade, trata-se da efetivação de um direito já previsto no artigo 7º, inciso XXIII, da Constituição Federal e nos artigos 70 e 71 da Lei nº 8.110/90, que para sua concretização demanda a regulamentação a ser realizada por meio de decreto do Presidente da República, conforme entendimento firmado em nota técnica do Ministério da Educação.

Ante a constatação de que outras

categorias do serviço público federal já recebem o referido adicional, a exemplo dos servidores do Ministério Público da União e do Poder Judiciário da União, além dos militares, a regulamentação para efetivação de seu pagamento aos docentes que atuam em zona de fronteira e localidade de difícil permanência mostra-se como medida adequada para garantir a isonomia entre as diferentes categorias.

No âmbito do interior da carreira docente, o pagamento do adicional de atividades penosas é medida que aponta para a equidade, pois seria o reconhecimento de que dentro da carreira única existem situações que demandam tratamento diferenciado, em razão das dificuldades relacionadas ao exercício das atribuições docentes em zona de fronteira e outras localidades de difícil fixação.

A partir da experiência normativa do MPU e do CNJ, observa-se que a regulamentação do adicional de atividades penosas possui um elemento objetivo, definido pela zona de fronteira, e um elemento subjetivo, que seria os locais cujas condições justifiquem as localidades de difícil permanência. Com efeito, em que pese no caso das Ifes a necessidade de construir regulamento próprio que atenda às suas particularidades, constata-se que os critérios apontados pelas referidas instituições como reduzida estrutura urbana (baixa população), distância da sede e elevada rotatividade de servidores (remoções, redistribuições, vacâncias e exoneração) são parâmetros razoáveis que dialogam com as necessidades dos professores e técnicos da Ifes e, portanto, podem servir de parâmetro para regulamentação.

No interior do ANDES-SN, o debate da multicampia e fronteira teve um ponto de inflexão no 42º Congresso do ANDES, a par-

tir da “TR – Trabalho Docente em Zona de Fronteira” e a aprovação em âmbito nacional da criação do GT – Multicampia e Fronteira. Em desdobramento, no último CONAD houve a aprovação de TRs que defendiam a incorporação da discussão do adicional de atividades penosas como pauta prioritário do ANDES nas mesas de negociação com o governo federal. Por fim, a articulação ganha concretude com a última reunião do referido GT que discutiu os encaminhamentos do CONAD e apresenta para discussão proposta de regulamentação do adicional

de atividades penosas para os docentes de todas as esferas que atuam em Zonas de Fronteira, Amazônia Legal e Semiárido Nordeste.

Em que pese os avanços da luta no âmbito sindical, ainda há um grande trabalho a ser feito para a efetivação do adicional de atividades penosas para os docentes, o que ainda demandará muita articulação e luta em favor do reconhecimento, da isonomia e da equidade daqueles professores e professoras que atuam em zona de fronteira e locais de difícil permanência. **US**

Referências

ADUA. Boletim n. 59 – julho de 2025 - ADUA realiza Conselho do ANDES-SN pela primeira vez em Manaus. Disponível em: https://www.adua.org.br/userfiles/image/documentos4/Boletim_n59.pdf. Acesso em 03 out 2025.

BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos Alberto Lombardi. Origens da universidade brasileira. **Quim. Nova**, v. 30, Assuntos Gerais. n. 7, 1780-1790, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 557, de 30 de abril de 2024. Institui Política Pública de Estímulo à Lotação e à Permanência de Magistrados(as) em Comarcas definidas como de difícil provimento. 2024. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original/144421202405066638ecc58a862.pdf>. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Conselho da Justiça Federal. RESOLUÇÃO CJF nº 954, de 20 de maio de 2025. Dispõe sobre o pagamento do Adicional de Atividade Penosa aos servidores da Justiça Federal de primeiro grau lotados em subseções judiciárias de difícil provimento. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cjf-n-954-de-20-de-maio-de-2025-634676999>. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da união, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 03 out. 2025

BRASIL. Ministério da Defesa. Portaria Normativa n. 013/MD, de 5 de janeiro de 2006. Classifica as localidades e guarnições para efeito de pagamento da Gratificação de Localidade Especial, a que se refere a Medida Provisória nº 2.215-10, de 31 de agosto de 2001, e trata do acréscimo de tempo de serviço, constante na Lei nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980. 2006. Disponível em: <https://bdex.eb.mil.br/jspui/handle/1/738>. Acesso em: 5 out. 2025.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica 255/2024/SEM/COTEN/CGAV/SGA. Brasília, 2024. Disponível em: https://sei.ufms.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=protocolo_pesquisa_rapida&id_protocolo=5152285&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=799&infra_hash=fe8c1c5fac18b08ebb2fbb4aaae7a45dc5a39e9fe8db629ff1224c8bb338922b. Acesso em: 05 out. 2025.
- BRASIL. Procuradoria Geral da República. **Portaria nº 633**, de 10 de dezembro de 2021. Regulamenta o pagamento do Adicional de Atividade Penosa de que tratam os arts. 70 e 71 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2010. Disponível em: <https://biblioteca.mpf.mp.br/server/api/core/bitstreams/0a1bdbbb-7f70-4f59-8ca4-8a7fb8ab85c3/conte>. Acesso em: 5 out. 2025.
- DANTAS JUNIOR, Aldemiro Rezende. A teoria dos atos próprios: elementos de identificação e cotejo com institutos assemelhados. **Tese de Doutorado** pela PUC/SC, 2006. Disponível em <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/7328/1/DIR%20-%20Aldemiro%20Rezende%20Dantas%20Jr.pdf>. Acesso em 5 out 2025.
- DUSSEL, Enrique. **El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana**. México: Siglo XXI, 1990.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução. Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

Desafios de uma multicampia de fronteira: notas etnográficas da docência na universidade federal do pampa

Suzana Cavalleiro de Jesus

Doutora em Antropologia Social, Universidade Federal do Pampa

E-mail: suzanajesus@unipampa.edu.br

Caiuá Cardoso Al-Alam

Doutor em História, Universidade Federal do Pampa

E-mail: caiuaalam@unipampa.edu.br

Resumo: Este texto se constrói pela experiência docente e sindical. Reúne notas etnográficas sobre a história e os desafios atuais de uma universidade que é, ao mesmo tempo, multicampi e fronteira: a Universidade Federal do Pampa. Uma instituição, como tantas outras, estruturada em um plano de expansão precarizado, que vivencia os desafios impostos pela desestruturação orçamentária, esvaziamento das unidades acadêmicas e condições objetivas oferecidas pelas cidades sede, que esbarram na ausência de estrutura de assistência à saúde, atividades culturais e de lazer. Somado a isto, tem-se na Educação à Distância a alternativa de atenuar números de enfraquecimento do ensino presencial. Descrever tal cenário, nos leva a construir como horizonte de possibilidades, a defesa de um olhar atento ao cotidiano, para a construção de uma política dos comuns (Federici, 2022) no âmbito do ensino superior.

Palavras-chave: Multicampia, fronteira, política dos comuns, pampa.



Sou a bombacha de santo,
sou o churrasco de Ogum.
Entre os filhos desta terra
naturalmente sou um.

Sou o trabalho e a luta
suor e sangue de quem
nas entranhas desta terra
nutre raízes também¹.

O gaúcho Oliveira Silveira, professor,
intelectual, militante, poeta e um dos ide-
alizadores do Dia da Consciência Negra, sa-

cramentara, que nesta terra, no sul do Sul,
de tambores rebelados, nutria raízes tam-
bém. Foi-se o tempo que a Pampa, e sim
no feminino como mãe terra desde nossos
ancestrais, era desenhada como um territó-
rio branco. A Pampa é indígena, a Pampa é
negra, um território marcado por protago-
nismos populares, por lutas por liberdade,
pela ampliação de cidadania, em relação
ao direito à terra, à educação, à saúde, às
políticas afirmativas que tentam oportu-
nizar tudo aquilo que a falta de reparação,

desde o período colonial e imperial, não efetivaram. É neste território que se assentou a Universidade Federal do Pampa, com seus dez campi. A Universidade foi fundada para construir ações que buscassem democratizar o acesso à educação, mas também estar ao lado das comunidades que por séculos lutam por ampliação de cidadania, sujeitos de direitos que não só aqueles que usufruíram dos privilégios desde a colônia. Uma missão difícil, pois idealizada dentro de uma narrativa de projeto popular que, em tese, contraria setores políticos dominantes, seus modelos de saque e produção na terra, seus interesses econômicos. Também se torna um projeto que necessita de uma atenção especial, de políticas efetivas que garantam que trabalhadores e seus filhos possam frequentar a universidade. Ou seja, a assistência estudantil é um ponto fundamental para estes projetos de universidades periféricas realizadas pelo REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), e já adiantando nossos argumentos, não há como se sustentar um modelo desta política baseado na terceirização, na especulação financeira para seu funcionamento. Neste texto, pretendemos trazer algumas reflexões a respeito das singularidades e desafios da experiência desta universidade multicampi da fronteira sul, propondo acúmulos para os debates do ANDES-SN e da sociedade brasileira.

Trazer descrições do cotidiano da multicampia na fronteira oeste e sul do Rio Grande do Sul, nomeando de notas etnográficas, é uma escolha centrada na sistematização de um conhecimento situado, tal como convida Donna Haraway (1995), de tornar visível, nos termos de Joan Scott (1998), a experiência de docente sindic-

lista. Esta noção da visibilidade de um universo cuja existência é sabida, mas do qual pouco se conhece em detalhes, permite, segundo Scott (1998), uma consciência política que somente será legitimada na ação de escrever: escrever para comunicar; escrever para que saibam o ritmo dos dias por aqui. Nesse sentido, tomar distanciamento de si, do outro e da própria escrita é uma tarefa antropológica que nos inspira a tratar da multicampia na fronteira como um conhecimento situado, considerando:

Decodificação e transcodificação mais tradução e crítica; são todas necessárias. A ciência torna-se assim o modelo paradigmático, não do fechamento, mas do que é contestável e contestado. A ciência torna-se o mito, não do que escapa à ação e à responsabilidade humanas, num domínio acima da disputa, mas, antes, de prestação de contas e de responsabilidade por traduções e de solidariedades vinculando as visões cacofônicas e as vozes visionárias que caracterizam os saberes dos subjugados. Uma divisão dos sentidos, uma confusão entre voz e visão, mais do que ideias claras e distintas, torna-se a metáfora para a base do racional. Não buscamos os saberes comandados pelo falocentrismo (saudades da presença da Palavra única e verdadeira) e pela visão incorpórea, mas aqueles comandados pela visão parcial e pela voz limitada. Não perseguimos a parcialidade em si mesma, mas pelas possibilidades de conexões e aberturas inesperadas que o conhecimento situado oferece. O único modo de encontrar uma visão mais ampla é estando em algum lugar em particular. A questão da ciên-

cia para o feminismo diz respeito à objetividade como racionalidade posicionada. Suas imagens não são produtos da escapatória ou da transcendência de limites, isto é, visões de cima, mas sim a junção de visões parciais e de vozes vacilantes numa posição coletiva de sujeito que promete uma visão de meios de corporificação finita continuada, de viver dentro de limites e contradições, isto é, visões desde algum lugar (Haraway, 1995, p. 33-34).

Tornar visível uma experiência que tende a ser narrada como particularizada é uma tarefa assumida por teóricas feministas como Joan Scott, Donna Haraway e Silvia Federici, com as quais estamos dialogando nesse texto, na perspectiva de uma construção metodológica que reafirme o lugar político dos territórios longínquos, os saberes de suas populações e a dinâmica criada pela interiorização do ensino superior. Narrar desde os locais onde atuamos, vivemos, estabelecemos vínculos comunitários e construímos militância sindical, é uma construção epistemológica que considera a experiência docente e sindical como suporte de evidência, haja vista que para existir trabalho de base, é preciso percorrer em caravana, todos os dez campi da instituição; estar presente no Salão integrado de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão, independente da cidade que o sediar, pois esta é uma decisão institucional que muda a cada ano. Implica em deslocamento, diálogo e mediações constantes, que universidades tradicionais, localizadas em grandes centros, não vivenciam. É esta experiência, esse conhecimento situado que estamos nomeando de notas etnográficas, dentro de

uma perspectiva antropológica.

Nossa intenção, neste texto, é oferecer um desenho da realidade social que vivemos, ao passo que apontamos para horizontes possíveis dentro de uma construção de política dos comuns, na linha trabalhada por Silvia Federici (2022). Escolhemos uma análise que compreende a sociedade, desde uma perspectiva do trabalho reprodutivo, que joga luz sobre as relações de trabalho e sobre o caráter comunitário, justamente porque, como será possível perceber ao longo do texto, o esvaziamento dos campi e a alternativa da Educação à Distância (EaD) são realidades que se fortalecem diante do problema estrutural do orçamento das Instituições Federais de Ensino Superior e do distanciamento de um projeto popular de universidade. Para Silvia Federici (2022), a negação da fuga do terreno das relações cotidianas e de reprodução, assim como a reconstituição de tecidos sociais da vida que transformem os lares e os bairros como lugares de resistência e reconstituição política, são diretrizes da produção de “comuns”. E, por produção de comuns, entende-se, no sentido prático e filosófico, a criação de relações e espaços sociais baseados na solidariedade, no trabalho cooperativo, no compartilhamento de riquezas e nas tomadas de decisões. Para falar da necessidade de pensarmos essas configurações de comuns, falaremos um tanto da Universidade Federal do Pampa, dos desafios cotidianos e de experiências de organização coletivas, como o movimento estudantil e o movimento sindical, os desafios de permanência e os impactos na saúde de servidores e estudantes – com isso queremos sinalizar diagnósticos da realidade presente e possibilidades de futuro, dentro de um projeto de universidade como território da classe trabalhadora.

A Universidade Federal do Pampa

A Universidade Federal do Pampa, Unipampa, localizada na fronteira oeste e sul do Rio Grande do Sul, tem seu projeto de lei para criação publicado em 2006, mas é fundada como instituição multicampi, em 2008, fruto de um conjunto de articulações políticas que geraram mobilização popular, dentro de um plano mais amplo de interiorização do Ensino Superior. Fronteira à Argentina e ao Uruguai, sua criação é amplamente narrada, especialmente por setores ligados à esquerda, como uma conquista da população, que se sente convidada a reivindicar a educação pública, a partir de uma proposta de federalização de uma tradicional universidade privada que existia nos municípios que hoje acolhem campus da Unipampa.

Conta-se, quase que como mito fundador, que a intenção inicial era tornar pública aquela universidade privada, o que pareceu sedutor a muitos, mas inviável do ponto de vista operacional. Contudo, tendo em vista o projeto de governo em vigor e o fomento inserido no então REUNI, a solução encontrada nos diálogos entre instâncias político-administrativas locais, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e, posteriormente, as reitorias da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de Pelotas, foi criar um campus de uma Universidade Federal, em cada um dos dez municípios que abrigavam campus da universidade privada, que inicialmente se pretendia federalizar².

A maioria das unidades acadêmicas surgem como construções novas. Um dos campi tem a estrutura “herdada” de outra instituição privada, que havia encerrado

suas atividades no município. Deste modo, uma cena comum nos outros nove municípios, foi o empréstimo de prédios públicos, secretarias de educação ou escolas, para o funcionamento das aulas, até que as obras fossem concluídas. A estrutura burocrática seria apoiada pelas duas universidades maiores, que estiveram presentes na criação do desenho institucional da Unipampa: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Além de uma história fortemente amarrada aos setores privados que conduziam a educação superior, na região, a Unipampa foi crescendo como um produto que se nutre do imaginário popular e também do folclore gaúcho. O site oficial traz a palavra “porteiras”, termo que designa a entrada em uma propriedade rural; o sistema de registros acadêmicos se denomina GURI, termo regional que se refere a crianças e jovens do sexo masculino, mas que ganha a designação de Gestão Unificada de Recursos Institucionais; o sistema de chamados internos para serviços de Tecnologia de Informação, manutenção, empréstimo de materiais e outras, é denominado de GAUCHA; a lista de ramais denomina-se CUSCO, um termo regional para fazer referência a um cão – atrela-se a busca por ramais à habilidade do cão em farejar e encontrar o item procurado.

Há uma espécie de culto ao regional, ao tipo social do gaúcho³, diferente das demais instituições do estado, que se apresentavam mais cosmopolitas ou mesmo universais. A imagem do bioma pampa é tomada como referência territorial e simbólica, com destaque aos elementos que desenhavam a região da campanha como o berço do gaúcho, essa figura que deriva do *gaucho*, mestiço da fronteira, forjado no trabalho do campo

e na valorização de sua cultura.

Essa visão um tanto idílica, por vezes retira do centro da percepção, o fato de que a campanha gaúcha, e a chamada Costa Doce⁴, possuem uma economia pautada no agronegócio, na concentração de terras e de renda⁵. A relação entre trabalho e formação acadêmica se justifica, no Plano de Desenvolvimento Institucional, como uma chave para o desenvolvimento regional, um desenvolvimento que é econômico, político e social e que, portanto, para acontecer, precisa fazer enfrentamento à exploração da mão de obra e ao esgotamento ecológico promovido por modelos convencionais de produção.

Foi na narrativa calcada na cultura regional e nos interesses dos grupos dominantes, que a educação superior pública foi sendo estruturada na fronteira, por meio de um desenho pulverizado de seus campi. No início, na criação das unidades acadêmicas (campus), a ideia foi setorizar determinadas áreas do conhecimento em cada cidade sede. Cursos com perfis específicos de cada área, seriam supostamente demandas regionais, o que justificaria algumas cidades receberem cursos das Humanas, outras das Agrárias, Saúde, Exatas etc. O que percebemos nesta caminhada, desde a criação da Unipampa, é que as precariedades e demandas regionais sempre foram amplas, pois se tratam de microrregiões extremamente vulneráveis e o que setorizou os campi por determinadas áreas do conhecimento foi o *lobby*, a influência de atores políticos, o capital simbólico perante o contexto da implementação do REUNI, que conduziram as escolhas destes perfis nas cidades sedes. Isto, levou a um fortalecimento de certos campi em relação a outros, pois, infelizmente, existem hierarquias de conhecimento re-

produzidas pelo capitalismo, tornando desigual a concorrência por recursos, inclusive com a crescente dependência de emendas parlamentares. Não há como não reconhecer diferenças entre os campi que reúnem cursos das áreas de Humanas e aqueles que reúnem cursos da área da Saúde, por exemplo. Atualmente, três (Alegrete, Bagé e Uruguaiana) dos dez campi da Unipampa, concentram mais da metade do orçamento, que reflete o prestígio social e econômico de determinadas áreas. O que é um problema, porque isso aprofunda as desigualdades entre estes campi, aumentadas também por desgastes relacionados à lógica de mercado em determinadas áreas, como as licenciaturas. Nos últimos anos, a juventude brasileira tem procurado menos este perfil de cursos, pois infelizmente o reconhecimento salarial da atividade docente é extremamente baixo, além de que, a partir do ajuste fiscal implementado em municípios e estados, foram reduzidos os concursos, fazendo ampliar os contratos temporários precarizados. Um exemplo drástico disso, é que no estado do Rio Grande do Sul, atualmente, mais da metade dos docentes, 60,9%, que estão lecionando em âmbito estadual, o fazem a partir de contratos temporários, uma precarização sem precedentes, com salários baixos e sem direito a carreira⁶.

Em relação às outras áreas, a realidade não se torna mais confortável, pois o orçamento disponível tem pago despesas básicas e, nesta conta, insumos e manutenção de equipamentos de laboratórios, em unidades que atendem cursos de exatas e da saúde, que também se configuram como cursos de maior procura (Medina, 2025), têm a maior fatia do orçamento justificada. Logo, os três campi que mais concentram orçamento, o fazem por terem despesas

elevadas e por contarem com maior número de ocupação de estudantes nas vagas disponíveis em seus cursos, o que reverte a concorrência desleal de perfis de cursos que refletem as hegemonias de mercado. Nesse contexto, a presença de projetos que são desenvolvidos via Termo de Execução Descentralizada (TED), viabilizados por editais que possuem verba pública, administrada por Fundações, tem sido cada vez mais recorrente. Em 2024, a universidade contou com dezesseis TEDs, ativos em quatro campi diferentes, além de algumas Pró-Reitorias⁷.

Esse modelo de divisão de recursos entre os campi deve ser revisto, pois, a longo prazo, tende a impactar no funcionamento de alguns campi que contam com cursos de menor prestígio de lógica de mercado, sufocando-os em seus orçamentos. Uma possibilidade, paliativa, que já foi proposta, mas que pouco foi encaminhada pelas gestões superiores, é a divisão de pelo menos metade dos recursos de Custeio por partes iguais entre todos os campi, e o resto ser dividido pela chamada Matriz OCC (Orçamento de Outros Custeio e Capital), que é a base de compartilhamento de recursos que o MEC realiza para as universidades e que é reproduzida na Unipampa. Seria uma ação afirmativa em relação aos cursos não hegemônicos, mas ainda assim entendemos que se perpetua a desigualdade, pois a chamada Matriz OCC, tende a favorecer universidades mais estabelecidas e áreas valorizadas pela lógica de mercado. Evidente, que os recursos orçamentários devem atender as demandas e necessidades das universidades públicas e suas especificidades: um orçamento estruturado para a educação, o que não vem acontecendo.

Aliás, a pauta do ajuste fiscal tem escancarado o problema relacionado à falta

de orçamento para as universidades. O ANDES-SN, tem pautado ao longo dos últimos anos, a importância da recomposição do orçamento estruturado para as universidades, o que não vem ocorrendo, e o atual projeto, o arcabouço fiscal, vem precarizando esta situação ainda mais. Ampliado pela farra das emendas parlamentares do Congresso Nacional, que aprovou a projeção de pagamentos em cerca de 80 bilhões de reais para 2025, o que temos é uma maior dependência das universidades a estes tipos de recursos, que além de desproporcional, induz a chantagens políticas. O esvaziamento de um orçamento estruturado em detrimento da dependência das emendas parlamentares, deixa as universidades ainda mais vulneráveis naquilo que realizam como pesquisa, pois o conhecimento anti-hegemônico produzido por elas, não é de interesse da ampla maioria dos deputados, atrelados ao agro-negócio, ao desmatamento e aos projetos de privatização da educação. Para termos uma ideia do quanto o projeto da Unipampa está defasado pela falta de orçamento, em documento da própria universidade, ficou evidenciado que o orçamento de 2025 era 4,4% menor que o executado em 2024, e que o orçamento aprovado para este ano, indicava “disponibilidade orçamentária apenas até setembro de 2025”⁸. Em âmbito nacional, segundo o Relatório do Conhecimento lançado pela Câmara dos Deputados, as universidades federais: “[...] contarão em 2025 com valor discricionário que representa cerca de 45% do que era destinado em 2014. O orçamento da assistência estudantil também permanece praticamente estável, com R\$ 1,28 bilhão previstos para este ano”⁹. Sem orçamento estruturado, não há universidades, e também produção de conhecimento crítico, de qualidade e socialmente referenciado (Caderno Andes, 2013).

A organização social na multicampia de fronteira

O movimento estudantil ao longo destes anos de vida da Unipampa, a partir das manifestações, ocupações, têm evidenciado que o atual modelo de assistência estudantil da instituição é deficitário e não condiz com o perfil de estudantes que frequentam a universidade¹⁰. Evidente que os valores orçamentários destinados a este tipo de recurso para a Unipampa são insuficientes, inclusive sendo complementados pelas gestões superiores da universidade, a partir das verbas de custeio, os valores junto a verba do PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil), que também é parca. Mas o problema também está no modelo escolhido pela Unipampa, de auxílios fracionados por perfis de demandas, e que não atende às necessidades de sobrevivência dos estudantes nas cidades sedes. Atualmente, a universidade tem os seguintes eixos dentro do chamado Plano Permanência: Programa de Alimentação Subsidiada (Restaurantes Universitários); Programa de Moradia Estudantil; Programa de Apoio ao Transporte; Programa de Auxílio-Creche. Em 2025, segundo a Portaria nº 533, de 24 de março¹¹, os valores financeiros foram os seguintes: Auxílio-Alimentação R\$ 400,00 (quatrocentos reais); Auxílio-Alimentação Complementar R\$ 90,00 (noventa reais); Auxílio-Moradia R\$ 285,00 (duzentos e oitenta e cinco reais); Auxílio-Hospedagem (Curso de Educação do Campo) R\$ 30,00 (trinta reais) por dia letivo do tempo universidade; Auxílio-Infância (Curso de Educação do Campo) R\$ 400,00 (quatrocentos reais); Auxílio-Transporte R\$90,00 (noventa reais); Auxílio-Transporte Rural R\$ 110,00 (cento e dez reais); Auxílio-Creche R\$ 400,00 (quatrocentos reais) para

mães com um filho(a) de até 6 anos de idade, R\$ 600,00 (seiscentos reais) para mães com até dois filhos(as) de até 6 anos de idade, R\$ 750,00 (setecentos e cinquenta reais) para mães com até três filhos(as) de até 6 anos de idade; Auxílio-Manutenção Moradia Estudantil R\$ 50,00 (cinquenta reais).

Cristiani Ricordi (2022), analisa o processo de expansão do ensino superior, a origem da Unipampa e as políticas de assistência estudantil, com foco na saúde mental de estudantes do campus Jaguarão. A autora mostra como a organização do PNAES se fez pautada na ideia de ampliar direitos sociais, mas não atingiu a complexidade das realidades vividas por estudantes em vulnerabilidade social, dado que estas estão para além do acesso a recursos financeiros. Bruna Rosa (2024), em sua dissertação de mestrado, expõe os desafios do acompanhamento de egressos que cursaram a graduação na Unipampa, por meio do ingresso por cotas raciais. Identifica uma evasão significativa de cotistas em cursos do campus Bagé - dado que corrobora os resultados encontrados por Fabrício Medina (2025), na análise do ingresso de estudantes cotistas nos cursos de maior concorrência. Ambos alertam para a necessidade de um acompanhamento mais próximo e de uma avaliação mais robusta das políticas de permanência, avaliando o problema da evasão de modo geral, a fim de não perpetuar uma leitura racista de que apenas os cotistas evadem. As três pesquisas, desenvolvidas por investigadores que são também servidores da instituição, demonstram lacunas no processo de avaliação institucional e também uma profunda defasagem do modelo de assistência estudantil.

Trata-se de um modelo da assistência estudantil fragmentado, em que dificilmente o estudante consegue usufruir das

três modalidades referenciais, por exemplo, auxílios transporte, moradia e alimentação. As três somadas, dariam em 2025, o valor de 775 reais, um recurso que não chega à metade do salário mínimo, tornando a sobrevivência destes estudantes da classe trabalhadora da Unipampa, inviável. Lembrando um ponto fundamental, que mesmo aqueles que moram nas casas de estudante de alguns campi, precisam de auxílio. Este é um ponto importante, a universidade precisa mudar o seu modelo de assistência estudantil, saindo do modelo de auxílios separados, em que dificilmente os estudantes conseguem acessar todos, buscando uma melhor estruturação de bolsa para que os estudantes vivam sua experiência na universidade de forma digna.

Tomemos o Restaurante Universitário como exemplo. Atualmente, o serviço é terceirizado: “Os Restaurantes Universitários (RUs) integram o Programa de Alimentação Subsidiada e são espaços da Universidade concedidos a uma empresa terceirizada, por meio de contrato, para a oferta de serviços de restaurante e lanchonete”¹². Quem assume, por meio de editais públicos, são empresas, quase sempre de fora do estado do RS. O valor de cada refeição pago pela universidade pelos serviços, depende do campus, variando de 18 a 30 reais. Há bolsas integrais para alguns estudantes e os demais pagam 4 reais a refeição. A empresa recebe o valor integral, estipulado em contrato, da refeição, em ambas formas de consumo. A universidade concede o espaço, os equipamentos, os valores de água e luz. Ainda assim, as empresas alegam que não há vantagem de margem de lucros para continuarem a prestar os serviços, abandonando os contratos pela metade ou servindo uma alimentação precarizada aos estudantes. É

um modelo, o terceirizado, feito para não dar certo, pois além da incompatibilidade de lidar com a assistência estudantil como margem de lucro, precariza o alimento para estudantes. Em alguns campi, com pouca ocupação das vagas, o problema se agrava, sendo corriqueiro o abandono de contratos por parte destas empresas que alegam prejuízos, o que torna o serviço de alimentação constantemente interrompido, demorando para surgirem novos contratos. Torna-se cada vez mais urgente que a Unipampa assuma a responsabilidade de gestão e execução das atividades dos Restaurantes Universitários, comprando os alimentos, inclusive focando nos pequenos agricultores das cidades onde os campi estão inseridos, e contratando em formato terceirizado, infelizmente, num primeiro momento, já que concursos para estas áreas não tem ocorrido fazem muito tempo: prestadores de serviços como cozinheiras, nutricionistas e etc. Aliás, este ponto é muito importante. Concurso público para profissionais das mais variadas profissões e ocupações de trabalho, devem ser uma pauta prioritária encarada pelo governo federal, para que colegas de trabalho das universidades, que hoje sofrem com as condições precárias dos contratos terceirizados, possam usufruir de estabilidade e carreira.

Importante destacar, neste contexto, que todos os momentos de crise orçamentária impactam a segurança alimentar dos estudantes e nos impedem de avançar nessa pauta. É comum empresas abandonarem contratos e os serviços de alimentação serem afetados, precarizando a vida dos estudantes. Ainda, enquanto discutimos o cumprimento de contratos e a qualidade do almoço e da janta, não avançamos na garantia de alimentação nos finais de semana ou

na possibilidade de acrescentarmos o café da manhã no cardápio do restaurante universitário - comportamentos que reforçam uma ideia de que a educação superior na fronteira pode ser construída pela falta, pela escassez e por adaptações pontuais. São quase 20 anos de Unipampa e comumente se escuta que não termos o básico se justifica por sermos uma instituição “jovem”.

Em relação às Casas de Estudantes, atualmente dos dez campi, apenas quatro as possuem¹³. Sendo que, os prédios recentes já sofrem com questões de problemas estruturais, a ponto de já existirem moradias interditadas, sem poder receber novos moradores, como é o caso do campus Jaguarão. Ainda assim, cabe lembrar que estas quatro casas, foram fruto da conquista do movimento estudantil e das mobilizações das categorias em conjunto, que nos últimos anos pautaram a necessidade da existência destes espaços de acolhimento.

A questão do transporte é central, tanto na Unipampa, quanto em outras universidades criadas no REUNI. A maioria dos municípios com suas gestões elitistas, comprometidas com setores do latifúndio, principalmente da produção da soja, não compreendem a importância de garantir um transporte público municipal minimamente estruturado, com circulação de ônibus, diversidade de horários e rotas. Atualmente há uma falta de garantia de transporte municipal para os campi, sendo que às vezes há apenas uma linha que leva até o início do horário noturno e não há para a saída. O que faz muitos estudantes não frequentarem a universidade por este motivo, pois são cidades pequenas, mas que no Rio Grande do Sul, com o frio e quantidades de chuvas elevadas, tornam os caminhos da universidade até as suas casas, muito penoso. Contar com

a “boa vontade” das gestões municipais, ou até mesmo uma revisão destas políticas, tem sido prejudicial aos estudantes, pois já são anos de inviabilização da garantia deste direito social que é o transporte. Se formos considerar trabalhadores da área rural dos municípios, esta dificuldade se agrava, haja vista as grandes distâncias que compõem esses territórios, no extremo sul do Brasil. Estamos falando de municípios cuja base da economia é agrária, com pequenos centros urbanos e significativas áreas rurais. Temos aqui um paradoxo, de que as gestões municipais que acolheram a universidade como marca para o desenvolvimento regional, não consideram o campo como espaço importante de qualificação acadêmica.

Observando o tema do transporte, nota-se que algumas universidades tem retomado a estratégia de garantir com suas frotas a efetivação do deslocamento - linhas bancadas pelas próprias instituições, como no caso da Universidade Federal de Pelotas¹⁴, o que tem beneficiado os estudantes, inclusive por efetivar a gratuidade desse serviço. Evidente que passa tal política pela reivindicação de melhor orçamento, pela compra de novos veículos para a prática desta assistência, recursos para manutenção veicular, mas até mesmo o uso da atual frota, contando já com os motoristas existentes, poderia garantir horários de entrada e saída dos turnos das aulas. Um estudo no campus Jaguarão, balizou em cerca de 7.000 reais de custo por ano com combustível para viabilizar o transporte dos estudantes, com um horário básico, de entrada e saída do turno noturno de aula. Se multiplicado por dez campi, chega a cerca de 70 mil reais por ano, um custo que nos parece passível de ser investido, mesmo que em orçamento restrito pelo ajuste fiscal e chantagem do

Congresso Nacional. Mas é evidente que tal estratégia depende de um orçamento estruturado, com maior valor para a universidade por parte do governo federal, pois este valor atualmente é o orçamento anual de custeio de alguns campi da Unipampa. Talvez, inicialmente, a Universidade poderia optar por fazer esta contrapartida para aquelas cidades sedes que apresentam maior precariedade na circulação do transporte municipal.

Todos estes temas relacionados a repensarmos o formato do modelo de assistência estudantil da Unipampa e a falta de um orçamento estruturado por parte do governo federal, ganham mais importância quando observamos que ano a ano, o número de ingressos de estudantes na universidade tem diminuído, e na outra ponta, os de evasão continuam alarmantes. Sem dúvidas, a não garantia de uma assistência estudantil melhor estruturada, se torna um dos fatores pela baixa procura e ocupação de vagas, assim como de evasão para aqueles estudantes que ingressaram no ensino superior, como podemos observar nas **Figuras 1 e 2** abaixo, fornecidos pela própria Unipampa¹⁵.

Na **Figura 3**, podemos observar o perfil acadêmico atualmente, de 2025, na Universidade Federal do Pampa. A maioria dos estudantes é de mulheres, com idade média na casa dos 20 a 30 anos, com predominância dos autodeclarados como brancos, mas com expressiva soma de estudantes não brancos, como pretos, pardos e indígenas. Já o número de estudantes indígenas e aldeados, além de quilombolas, são importantes, mas evidenciam ainda a tarefa de ampliação do acesso e garantia de permanência por políticas de assistência estudantil melhor estruturadas. **US**



Figura 1 - Ingressantes, evadidos e formados na Unipampa 2016-2025¹⁶

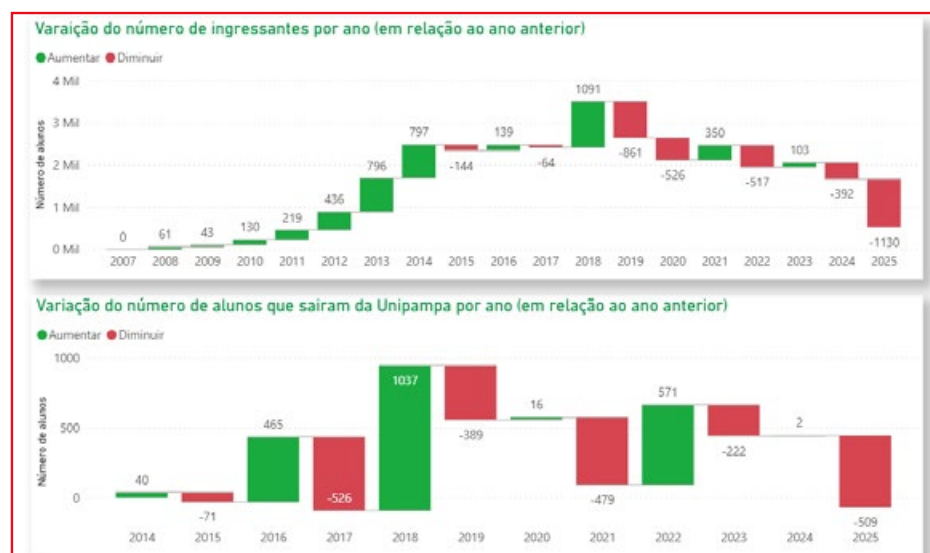


Figura 2 - Variação do número de ingressantes e evadidos em relação ao anterior 2007-2025¹⁷



Figura 3 - Perfil dos acadêmicos da Unipampa, 2025¹⁸

Rotatividade docente e saúde comprometida

Outro ponto importante de se destacar, no contexto da interiorização, é a rotatividade de docentes e TAEs, que observamos desde que começamos a atuar na docência da Unipampa. A estrutura dos municípios apresenta um cenário de escassez nos serviços de saúde, nas áreas das políticas culturais e mesmo do lazer. Não raramente os colegas migram para instituições localizadas em cidades maiores ou optam por residir em municípios que apresentam melhor infraestrutura nessas áreas, fazendo uso de auxílio transporte para estarem presencialmente nos campi. Essa pouca possibilidade de experiências mais estruturadas ou cosmopolitas e a não fixação nos municípios onde estão localizadas as unidades acadêmicas contribuem para o enfraquecimento da vivência universitária e provocam o esvaziamento de alguns campi. Nesse contexto, a saída para minimizar a baixa permanência de docentes e técnico-administrativos tem sido o chamado Adicional de Fronteira ou ainda o chamado Adicional de Penosidade. É verdade que as cidades do interior têm muitos problemas relacionados à precariedade dos sistemas de saúde, por exemplo, mas não será, necessariamente, a compensação financeira que irá fazer os servidores residirem nas cidades sedes dos campi. A contrapartida financeira não irá evitar que servidores continuem preferindo morar em outras cidades maiores. Este fator se agrava com a perspectiva do trabalho remoto. Este tem tomado força com o Programa de Gestão e Desempenho, o PGD¹⁹, para técnico-administrativos e com a ampliação da carga EaD nos cursos. Isto tem tornado os espaços dos prédios da universidade, extremamen-

te vazios. Um cenário que tem sido comum nas demais universidades brasileiras. Não é raro passar por corredores, que antes estavam cheios de pessoas, e ter a sensação de um lugar “fantasma”, um silêncio ensurdecedor. Este ponto é muito importante para nossa reflexão, o atual modelo está abrindo mão da universidade como um território, como um espaço fundamental de formação acadêmica, cultural, social da classe trabalhadora. Isolando as pessoas, servidores e estudantes, em suas casas, não só precariza as práticas de trabalho, mas também as relações sociais, os aprendizados em comunidade, tornando-se um mecanismo de individualização da relação comunitária da educação, que acaba reforçando os interesses da lógica do capital (Torres, Salces, Almeida, Kassis, 2023). Em relação à precarização, é fundamental chamar a atenção que servidores têm disponibilizado sua própria estrutura financeira para garantir o trabalho remoto, ou seja, aparelhos digitais, internet, móveis, tudo é pago pelo servidor. Já os estudantes, também acabam arcando com os custos do aprendizado digital, com pouco ou nenhum incentivo do Estado. A chamada plataformização ou uberização do ensino (Antunes, 2020; Da Silva, 2019) tem sido um processo de precariedade do trabalho docente e da educação em estados brasileiros e deve ser um elemento importante neste debate do alastramento do ensino a distância nas universidades públicas. Entendemos que o sucateamento dos espaços e materiais de trabalho da universidade, não devem ser motivação para o esvaziamento dos espaços, pois abrir mão do território, irá ampliar o abismo da precarização, sendo a presencialidade um fator de compartilhamento de experiências, reflexões e mobilização por

uma melhor estrutura.

Em suma, é preciso revertermos esta política de ausência do território da universidade, pois estamos colocando em risco as estratégias de construção de projetos populares junto a classe trabalhadora, que troca e constrói conhecimento articulando à experiência do vivido, da ocupação e valorização do espaço, da relação com o meio ambiente, da construção de saberes conectados com as comunidades, e que se opõe à virtualização do mundo social.

Somado ao esvaziamento territorial, temos a saúde mental dos servidores profundamente afetada. Em outubro de 2024 circulou entre os e-mails dos servidores, uma carta aberta dos psicólogos e psicólogas que atuam junto à Unipampa, destacando a preocupação com a sobrecarga de trabalho docente e a característica de multitarefas que esse trabalho tem assumido. A carta esclarece os princípios éticos da atuação dos profissionais da psicologia e chama atenção para o compromisso coletivo com a saúde mental. Pontua que tanto entre servidores, como estudantes, tem sido recorrente “sintomas ansiosos e depressivos, situações de assédio, violência de gênero, racismo, problemas nas relações interpessoais, estigmas com transtornos mentais, falta de segurança psicológica, dificuldades na organização de tarefas, sensação de acúmulo de demandas, cobranças excessivas, bullying, mobbing, entre outros”. O comunicado reforça relatos que a seção sindical, a SESUNIPAMPA, tem ouvido já há bastante tempo nas caravanas que percorrem os campi, em diálogos com colegas que atuam em áreas diversas e que partilham do acúmulo de trabalho burocrático e ausência de estrutura para desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, tal

como transporte para visitas de estudos. Um retrato, que infelizmente tem sido uma realidade no país inteiro (Campos, Vêras, Araújo, 2020), mas que ganha contornos ainda mais dramáticos em universidades criadas no REUNI, em regiões vulneráveis do interior do Brasil.

Considerações finais

À guisa da conclusão, é importante destacar que o quadro aqui apresentado, baseado no nosso trabalho cotidiano, não apenas reflete resultados de uma expansão precarizada, tal qual estamos discutindo no âmbito do Sindicato Nacional desde o primeiro Seminário de Multicampia e Fronteira em 2022, mas também um olhar da análise social e histórica sobre os territórios mais longínquos do Brasil, nos seus desafios de produzir uma certa política dos comuns, na educação. Essa ideia, oriunda das reflexões de Silvia Federici (2022), diz respeito à construção de um cotidiano estruturado nas relações de trabalho e na realidade vivida em cada território.

Para Federici (2022), os comuns, configuram-se em objetivos e condição das lutas sociais e da vida cotidiana. Denunciar a precarização do cotidiano do ensino e pautar a universidade pública que surge nos projetos de interiorização (com forte carga simbólica posta nas narrativas de superação das desigualdades) é um caminho necessário para alcançarmos as relações institucionais necessárias à transformação das relações de trabalho. Relações estas que sustentam uma visão neoliberal de educação na fronteira e na Pampa profunda: uma visão que percebe os filhos e filhas da classe trabalhadora, desde uma perspectiva inclusiva, mas não emancipatória. A disputa por emendas

parlamentares como alternativa a um orçamento desestruturado, o sonho do adicional de fronteira como solução para unidades acadêmicas esvaziadas e a venda da praticidade da EaD como solução à evasão, são alternativas empobrecidas que reconfiguram o cotidiano e enfraquecem as lutas coletivas.

Nesses dezessete anos de existência, a Universidade Federal do Pampa, tem apresentado ao país retratos complexos da pampa e de sua população. Mais que pessoas com qualificação para o mercado de trabalho, fazemos extensão universitária, em territórios onde muitos mecanismos do Estado brasileiro não chegam e onde o ensino superior não chegava. Computamos dados de um interior desconhecido no campo da pesqui-

sa, pontuamos nossas lutas diárias na história do movimento sindical. Ainda assim, percebemos a ação mercadológica e neoliberal corroer as condições básicas de trabalho e de estudo, normalizando desigualdades e afastando as pessoas do convívio social. É urgente uma política dos comuns para as multicampias fronteiriças, longínquas e diversas. A pampa é múltipla e complexa, com longa história de resistência cotidiana, com sonhos e organização política, do carnaval à bombacha, como escreveu nosso poeta da Consciência Negra. Não cabe aqui a postura do aristocrata, como quem se dirige a uma escolinha inacabada, que vez ou outra recebe um deputado com verba extra para discursar sobre esmola e poder. **US**

Referências

ANTUNES, Ricardo Coltro. Qual é o futuro do trabalho na Era Digital? **Laborare**, São Paulo, Brasil, v. 3, n. 4, p. 6–14, 2020. Disponível em: <https://revistalaborare.org/index.php/laborare/article/view/46>. Acesso em: 17 nov. 2025.

Cadernos Andes. **Proposta do Andes-sn para a Universidade Brasileira**. n. 2. 4ª ed. atualizada e revisada. Brasília/DF, jan./2013.

CAMPOS, Taís; VÉRAS, Renata Meira; ARAÚJO, Tânia Maria de. Trabalho docente em universidades públicas brasileiras e adoecimento mental: uma revisão bibliográfica. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/15193>. Acesso em: 17 nov. 2025.

DA SILVA, Amanda Moreira. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, p. 229–251, 2019.

DRUCK, Graça; SILVA, Selma. A precarização do trabalho docente nas universidades federais. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 38, p. 1–14, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/65014>. Acesso em: 17 nov. 2025.

FEDERICI, Silvia. **Reencantando o mundo: feminismo e a política dos comuns**. São Paulo: Elefante, 2022.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos pagu** (5), p. 07–41, 1995.

MEDINA, Fabrício Pereira. **As comissões de heteroidentificação no desenvolvimento das políticas de ações afirmativas nos cursos de graduação da Unipampa**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2024.

OLIVEN, Rubem George. **A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação**. Petrópolis: Vozes, 2006.

RICORDI, Cristiani Gentil. **Política de assistência estudantil e adoecimento acadêmico: uma**

Referências

análise a partir das narrativas de estudantes da Unipampa / campus Jaguarão. Dissertação (Mestrado Mestre em Política Social e Direitos Humanos) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2022.

ROSA, Bruna Martins da. **Ações afirmativas e o ingresso no mercado de trabalho: a experiência de egressos negros e negras da Universidade Federal do Pampa.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2024.

SCOTT, Joan. **A invisibilidade da experiência.** Projeto História, São Paulo, n. 16, p. 297-325, fev. 1998.

SILVA, Rafael Rosa da. **Entre centros de tradições gaúchas e entidades carnavalescas: Tradicionalismo gaúcho, racismo e as construções identitárias negras em Bagé/RS.** Tese de Doutorado (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2024.

SILVEIRA, Andriele Paiva da. **A nossa saída é luta todo dia:** a trajetória do movimento estudantil – Unipampa Campus Jaguarão. Jaguarão: Unipampa, 2022. Trabalho de Conclusão de Curso.

TORRES, Alda; SALCES, Claudia; ALMEIDA, Maria; KASSIS, Renata. Trabalho e trabalho docente sob a égide do neoliberalismo - entrevista com Ricardo Antunes. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 1044–1061, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1395>. Acesso em: 17 nov. 2025.

Notas

1. Trecho do poema “Sou”, de Oliveira Silveira, no livro “Pêlo Escuro: poemas afro-gaúchos”, de 1977.
2. Parte dessa narrativa é contada na live de celebração dos 15 anos da instituição, realizada no canal do Youtube do campus Bagé, no dia 29 de setembro de 2021. Acesso em <https://www.youtube.com/watch?v=51OAdeWRt1I>
3. Interessante observar que a imagem, a representação do tipo social do gaúcho, sempre esteve em disputa, nunca foi um consenso, inclusive sendo densamente enfatizada como uma identidade regional integrada ao nacional a partir da década de 1920. Ver: Oliven, 2006; Silva, 2024..
4. A chamada Costa Doce Gaúcha, é a faixa territorial que acompanha a região da Lagoa dos Patos e a Lagoa Mirim, próximas ao Oceano Atlântico. É a região onde está inserido o campus Jaguarão da Unipampa, o único que está fora da chamada Campanha Gaúcha.
5. O Bioma Pampa, atualmente é o que tem sido mais degradado no Brasil. Ver: <https://www.brasildefato.com.br/2025/10/11/novos-dados-expoem-a-degradacao-do-pampa-e-impulsionam-medidas-de-preservacao/> . Acessado em 17 de novembro de 2025.
6. Sobre o assunto, ver: <https://cpers.com.br/concursadasos-sao-minoria-na-educacao-estadual-brasileira-e-somam- apenas-49/> . Acessado em 17 de novembro de 2025.
7. Ver o seguinte documento da página da Pró-Reitoria de Planejamento, Administração e Infraestrutura da Unipampa : <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fsites.unipampa.edu.br%2Fpropladi%2Ffiles%2F2025%2F02%2Ftermos-de-execucao-descentralizada-celebrados-e-ou-aditivados-em-2024-2.xlsx&wdOrigin=BROWSELINK> . Acesso em 17 de novembro de 2025. Ver ainda: <https://sites.unipampa.edu.br/propladi/coordenadoria-de-planejamento/orcamento/termo-de-execucao-descentralizada/>
8. Informação acessada no seguinte link do site da Universidade: <https://unipampa.edu.br/portal/panorama-orcamentario-da-unipampa-para-o-ano-de-2025> . Acessado em 17 de novembro de 2025.
9. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1202828-comissao-debate-perdas-no-financiamento-das-universidades-federais/> . Acessado no dia 17 de novembro de 2025.
10. Para acessar algumas destas experiências de ocupações em um dos campi da Universidade, ver: Silveira, 2022.

Notas

- 11.** Extraído de: <https://sites.unipampa.edu.br/propladi/files/2025/07/portaria-533-2025-pnaes-valores-auxilios.pdf>. Acessado no dia 10 de setembro de 2025.
- 12.** Extraído de: <https://sites.unipampa.edu.br/prodae/restaurantes-universitarios/>. Acessado no dia 10 de setembro de 2025.
- 13.** Extraído de: <https://sites.unipampa.edu.br/prodae/moradias-em-funcionamento/>. Acessado no dia 10 de setembro de 2025.
- 14.** Ver este exemplo na seguinte página institucional: <https://wp.ufpel.edu.br/transporte/transporte-apoio/>. Acessado em 17 de novembro de 2025.
- 15.** Os dados podem ser consultados no seguinte site da Unipampa: <https://sites.unipampa.edu.br/nida/evasao-e-retencao/>.
- 16.** NIDA, Unipampa. Extraído de: <https://app.powerbi.com/w?r=eyJrIjozMzQxMWNjODQyYzhkOS00NzViLWlxNTktMzBiMjQ3ODI4ZDVhliwidCI6IjxMDJlZTJkLTVkZjltNGMzNC1hNTg0LWU4Mjc3ODg0N2I3MSJ9&pageName=ReportSection>. Acessado no dia 17 de novembro de 2025.
- 17.** NIDA, Unipampa. Extraído de: <https://app.powerbi.com/w?r=eyJrIjozMzQxMWNjODQyYzhkOS00NzViLWlxNTktMzBiMjQ3ODI4ZDVhliwidCI6IjxMDJlZTJkLTVkZjltNGMzNC1hNTg0LWU4Mjc3ODg0N2I3MSJ9&pageName=ReportSection>. Acessado em 17 de novembro de 2025.
- 18.** NIDA, Unipampa. Extraído de: <https://app.powerbi.com/w?r=eyJrIjoingFjMmY0NzltNzA5Ny00Y2JjLWExOGQtNTA4NGViMDY1ZjAzliwidCI6IjxMDJlZTJkLTVkZjltNGMzNC1hNTg0LWU4Mjc3ODg0N2I3MSJ9&pageName=ReportSection>. Acessado em 17 de novembro de 2025.
- 19.** O PGD foi implementado pelo Decreto-Lei nº 11.072/2022, “com foco na entrega de resultados” e é um exemplo do chamado gerencialismo na gestão pública, que aprofunda a perspectiva neoliberal do mundo do trabalho em âmbito federal. O decreto foi criado por Bolsonaro e ainda está presente no terceiro governo Lula. (Druck, Silva, 2025, p. 4).

Multicampia no Amazonas: o ICSEZ-UFAM entre neoliberalismo, desafios e esperançamentos

Maria Audirene de Souza Cordeiro

Doutora em Antropologia Social. Professora da Universidade Federal do Amazonas, Campus Parintins
E-mail: audirenecordeiro@ufam.edu.br?

Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos

Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Amazonas, Campus Parintins
E-mail: mariaev@ufam.edu.br

Patrício Azevedo Ribeiro

Doutor em Serviço Social. Professor da Universidade Federal do Amazonas, Campus Parintins
E-mail: patricioribeiro@ufam.edu.br

Resumo: Este texto objetiva contribuir com a construção de um acúmulo sobre as condições de oferta do ensino superior público em regiões de difícil fixação, como os municípios do interior do estado do Amazonas. Ele resulta de uma pesquisa bibliográfica, documental e de relatos autorais sobre como ocorreu o processo de interiorização do ensino superior na Amazônia brasileira, mas especificamente pelas universidades federais, sobre qual modelo de ensino superior foi imposto aos campi implantados e sobre a realidade de funcionamento do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), instalado em Parintins, como parte da expansão dessa Universidade. O diálogo entre os dados que emergiram desses instrumentos resultou em texto reflexivo que demonstra diferentes perspectivas desse processo de expansão que na atualidade passou a ser definido como multicampia – modelo organizacional adotado por IES cujas ações estão distribuídas em diversos espaços geográficos, com unidades e polos situados em diferentes contextos físico-territoriais.

Palavras-chave: Ensino Superior. Multicampia. Amazônia. Parintins.

Introdução

O Amazonas é o maior Estado, em extensão territorial, do Brasil. Com área de 1.571.000 km², e população estimada de 4,081 milhões de habitantes (IBGE, 2018). Embora o estado tenha proporções gigantescas, 52% da população está aglomerada na capital do estado, Manaus. Apresenta 62 municípios, entre eles a capital, Manaus, e juntamente ao estado de Roraima possuem os municípios com maior proporção de população indígena do país (IBGE, 2022).

Os municípios estão geográfica, econômica e politicamente distantes entre si, separados por grandes massas verdes, rios, lagos, paranás e igarapés que compõem a bacia hidrográfica do Amazonas. Essa gramática geodésica torna a locomoção restrita à via fluvial e aérea. A maioria dos municípios têm desenvolvimento limitado em comparação a região metropolitana de Manaus, composta por treze municípios circunvizinhos, instituída pela Lei complementar Nº 52/2007 de 30/05/2007 (Amazonas, 2007, p. 1). Antes das universidades adentrarem florestas e rios, “Os jovens que desejassem dar prosseguimento aos estudos tinham como alternativa migrar para a capital, onde estavam concentradas todas as oportunidades em termos de ascensão social, econômica e cultural” (Telles, 2010, p. 352).

A barreira geográfica e as condições socioeconômicas do povo do interior, tornava quase impossível ribeirinhos, pescadores, quilombolas, indígenas e agricultores realizarem o sonho de ver o filho e a filha com diploma universitário. O fim era quase o mesmo para todos e todas: permanecerem nas comunidades ou ir para as cidades, também do interior, e tornarem-se traba-

lhadores e trabalhadoras informais, mão de obra barata a serviço das oligarquias econômicas e político-partidárias da região.

Essa situação começou a mudar com a implementação do Projeto de Interiorização das duas Instituições de Ensino Superior (IES) do estado: a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A iniciativa visava a instalação e funcionamento em definitivo dos Centros e Institutos de Ensino Superior nas cidades polo do estado. A iniciativa além de possibilitar que as minorias amazonenses acessassem o ensino superior nos seus respectivos municípios garante que os conhecimentos adquiridos impactem positivamente a realidade local e, assim, ajuda a “sanar a carência de mão de obra especializada no interior” (Telles, 2010, p. 354). Mas o desenvolvimento do projeto encontrou inúmeras barreiras, a primeira e imponderável foi a condição geográfica do estado.

A questão central é: será que o modelo de ensino superior que foi ofertado no processo de expansão do ensino superior pela Amazônia objetivava esse mesmo ideal?

Ao longo desse texto teceremos reflexões sobre esse questionamento. Para tanto, inicialmente, traçamos uma linha do tempo do início do processo de interiorização nas universidades federais da região Norte do Brasil. Em seguida discutimos que modelo de ensino superior essa expansão carrega em seu bojo. Como parte final, apresentamos algumas dados e reflexões apriorísticas, logo, de pequeno vulto, sobre as condições de atuação do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), *campi* da UFAM em Parintins – um dos cinco implantados com recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expan-

são das Universidades Federais (REUNI).

Esse programa do Governo Federal do Brasil – instituído através do Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007 – foi proposto como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação (MEC), lançado no mesmo ano, com o objetivo de duplicar a oferta de vagas no ensino superior no Brasil.

Interiorização do Ensino Superior Federal na Amazônia brasileira

Esse processo de “interiorização” das universidades públicas federais na Amazônia tem um importante marco no ano de 1986, com a elaboração do “Projeto Norte de Interiorização”: “uma ação conjunta das universidades Amazônicas” que pretendia implantar campi e cursos das universidades federais em cidades do interior da região, como estratégia para semear o “desenvolvimento regional”, e que foi “entregue formalmente no dia 4 de julho ao Ministro da Educação, Jorge Bornhausen” (Fontes, 2007, p. 170).

A Universidade Federal do Pará (UFPA) foi a primeira na implementação do projeto. No final da década de 1980, “oito campi universitários em funcionamento no interior do Estado” (Fontes, 2007, p. 172-3). Inicialmente, foram ofertados cursos de licenciatura plena para professores do ensino básico, de forma modular (aulas durante o período de recesso escolar) nas cidades de Bragança, Abaetetuba, Cametá, Castanhal, Soure, Santarém, Marabá e Altamira. Em 1990, foi instalado mais um campus em Breves.

Após 12 anos de formação de professores, em 1992, “houve a implantação

dos primeiros cursos permanentes [regulares] em várias localidades” (Neves; Bezerra Neto, 2007, p. 230), resultando numa oferta, naquele ano, de 860 vagas permanentes, em cursos regulares, para cidades do interior.

O processo de interiorização continuou de forma lenta, mas pontual. Em 2009, foram instalados campus nos municípios de Tucuruí e Capanema; em 2013, em Ananindeua, município da região metropolitana de Belém, e em Salinópolis. Atualmente, a UFPA conta com 11 campus em cidades do interior do Pará: esses acima elencados menos os campi de Santarém e Marabá, que se desmembraram da sede. O campus de Santarém, em 2009, tornou-se a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E o de Marabá que, em 2013, deu origem à Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará (UNIFESSPA) (Magela, 2018).

Tal como a UFPA, outras universidades federais da região deram início ao mesmo processo. A Universidade Federal de Rondônia (UNIR) começou o seu processo de interiorização, com cursos permanentes nas cidades de JiParaná, Vilhena e Guajará-Mirim, iniciados no ano de 1988, e em Cacoal, iniciado no ano de 1989. Atualmente, são em número de sete os *campi* da UNIR no interior: além dos já citados municípios, também em Rolim de Moura, desde 1999, e em Ariquemes e Presidente Médici, ambos desde 2009. A Universidade Federal do Acre (UFAC) principiou antes do final da década de 1980, mais precisamente no ano de 1989, o seu processo de interiorização, com a implantação de campus no município de Cruzeiro do Sul. Em 2010, o campus de Brasileia, o Campus Fronteira do Alto Acre.

No ano 2000, foi criada a Universidade Federal do Tocantins (UFT). Sediada na capital do Estado, Palmas, a UFT, em seu nas-



cimento, incorporou os *campi* da UNITINS localizados em cidades do interior, quais sejam: Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Porto Nacional e Tocantinópolis. Em 2002, o governo federal cria, a partir da Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP), a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Sediada em Belém, a UFRA já nasce com um campus no interior, na cidade de Parauapebas. Posteriormente, implantou mais quatro campi no interior, nos anos que seguem: 2006, em Capitão Poço; 2008, em Paragominas; 2012, em Capanema; 2014, em Tomé Açu.

Em 2005, com a implantação do Programa UFAM Multicampi – uma iniciativa do Governo Federal via MEC, a UFAM inicia seu

processo de interiorização implantando os seus três primeiros *campi* com cursos permanentes no interior, mais precisamente nas cidades de Coari, Humaitá e Benjamin Constant. Em 2007, foi a vez dos municípios de Itacoatiara e Parintins também serem contemplados com campus e cursos permanentes.

A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) iniciou o seu processo de interiorização no ano 2000, com a criação de campus na cidade de Oiapoque. Subsequentemente, foram implantados mais dois campi: no município de Santana, em 2006, e no município de Mazagão, em 2009.

Em 2009, o governo federal criou a Universidade Federal do Oeste do Pará

(UFOPA), a partir do campus de Santarém e dos Núcleos de Itaituba, Juruti, Oriximiná e Óbidos da UFPA e da Unidade Descentralizada Tapajós da UFRA. A UFOPA foi fundada, então, como a primeira universidade pública federal da região amazônica com sede em cidade do interior.

Em 2013, a partir do campus de Marabá da UFPA, o governo federal criou a terceira universidade pública (e a segunda universidade pública federal) com sede em município do interior da Amazônia: a Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Criada desde o início como universidade multicampi, a UNIFESSPA, além do campus sede em Marabá, possui campi nos municípios de Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xingua.

Depois desse panorama histórico breve, é preciso nos questionarmos que Universidade é essa que chega à Amazônia profunda?

Expansão do ensino superior e política neoliberal

Analisando o período histórico político brasileiro, percebemos que a extraordinária propagação das universidades federais pelo interior da Amazônia se desenrolou no fluxo da nova etapa, neoliberal, de expansão mundial e nacional da universidade, como uma manifestação singular-concreta desta. Até porque a “universidade precisa ser compreendida *também* como um produto de seu tempo, mas *não apenas* como tal” (Dalbosco, 2023, p. 7). Todavia, parece que o conhecimento que chega com esse novo modelo de universidade – produto apenas

do seu tempo – foi perdendo gradativamente seu valor crítico-formativo

para se transformar em um produto cujo valor se torna relativo à sua pertinência para o desempenho de funções específicas no mercado de trabalho e para a produção direta ou indireta de mercadorias (Dalbosco, 2023).

De acordo com Daniel-Junior (2018)¹, o modelo de universidade que adentra à Amazônia brasileira, ainda que tardio, “é plasmado pelos interesses do capital monopolista e difundido pelos organismos internacionais: heterônomo, tecnocrático, contando com recursos materiais e humanos insuficientes, engendrando conhecimentos de pouca densidade analítica e oferecendo uma formação ligeira, pragmática e superficial”. O qual, conseqüentemente, torna-se uma máquina destiladora de anuência, de acomodação e de servilismo à ordem econômica e social vigente.

O autor desvela uma lista de funções que esse modelo impõe e que demonstra quão distante está o atual ensino superior na região do objetivo primeiro - produção de conhecimentos, de tecnologias e de profissionais de nível superior - que justificou a expansão das ações das universidades federais Amazônia adentro.

Diante do progressivo desemprego estrutural, do recrudescimento das desigualdades e da crescente dificuldade para a realização das mercadorias, a universidade fora chamada a se dilatar principalmente para:

a) criar postos de trabalho para compensar, em parte, a escalada do desemprego provocada pela utilização, sob relações de produ-

ção capitalistas, das tecnologias engendradas pela terceira revolução industrial;

b) estimular a produção industrial através de encomendas aos diversos setores (construção civil, material escolar, material de escritório, mobiliário, editoras etc.) cujos produtos são imprescindíveis às atividades desenvolvidas no interior da universidade;

c) amenizar as pressões sobre o mercado de trabalho mediante o prolongamento dos anos de educação de percentual crescente das gerações mais jovens;

d) complementar rendimentos através de programas de subsídio estudantil (alimentação, bolsas de estudo, bolsas de iniciação científica, auxílio manutenção etc.); e

e) minimizar a insatisfação social mediante o cultivo de expectativas de ascensão, no interior da estrutura de sociedade vigente, através do diploma universitário (Daniel-Junior, 2018, p. 179).

Carpeaux e Gasset alertam para distintos fenômenos cognitivos que corroem o *ethos* universitário, ressaltando no arrefecimento do espírito crítico atrelado a um horizonte de consciência restrito às discussões contemporâneas e cativo da área de especialização (Brito, 2019). Assim, pondera-se que:

Porque não cabe à Universidade formar crentes nem sequer sugerir convicções, mas dar ao estudan-

te capacidade para escolher a sua convicção. Já abundam os homens cegamente convictos, muito ‘práticos’, ‘úteis’ para os serviços do Estado, da Igreja, dos partidos e das empresas comerciais. Pode ser que todas essas instituições lamentem, em breve, a abundância de homens convictos e a falta de homens livres. Então, acusar-se-á amargamente o utilitarismo das universidades modernas. O utilitarismo é o inimigo mortal da Universidade (Otto Maria Capeaux, 2005, p. 97).

Esse processo de utilitarismo e de enfraquecimento progressivo do papel crítico-reflexivo do conhecimento se refere a um fenômeno mundial, sobretudo ocidental, e, portanto, não só brasileiro. Esse fenômeno tem sido investigado em detalhes, por exemplo, na Alemanha, por Reinhard Brandt (2011) e, nos Estados Unidos, por Martha Nussbaum (2015) que no livro-manifesto “*Sem fins lucrativos*”, mostra como todo esse movimento tem consequências profundas para o tipo de formação que vem sendo ofertado para as gerações atuais.

Dalbosco (2023, p. 9), afirma que “existem nas universidades grupos que ainda remam contra a correnteza, fazendo pesquisa independente dos interesses mercantis e oportunizando uma formação ampliada, não restrita às fronteiras desta ou daquela prática profissional”. Esses espaços denotam muitos esperançamentos pelo re-vigoramento democrático da esfera pública.

Se a expansão desse modelo neoliberal foi o que chegou aos rincões mais distantes, agora é preciso redesenhá-lo, mudar a rota inicial alicerçando os currículos dos cursos desses *campi* no pensamento crítico, calcado na cidadania universal. Para isso,

urge a construção de uma ideia ampliada de formação e que se faça uma força movente das capacidades humanas.

ICSEZ: um instituto em multicampia

O Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), campus Parintins, foi criado oficialmente através das Resoluções CONSUNI/UFAM Nº 022/2005 e CONSUNI/UFAM Nº 025/2006. A instalação oficial se deu em 24 de setembro de 2007, objetivando maior alcance da educação superior fora da capital Manaus, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007), e localmente denominado de “Programa UFAM Multicampi”. No ano de 2025, o Instituto completou 18 anos com avanços significativos nos aspectos sociais, econômicos e políticos para toda nossa Região.

As atividades acadêmicas são realizadas em dois prédios. O primeiro abrigou as atividades iniciais da universidade, na Rua Paraíba próximo à Arena do Bumbódromo, e recebeu o nome de professor “Dorval Varela Moura”. Esse campus, no bairro de Palmares também é carinhosamente chamado de “Ufanzinha”, onde são desenvolvidas atividades laboratoriais de alguns cursos. O segundo espaço está localizado na Estrada Parintins Macurany, bairro Jacareacanga, em meio a um bosque de mata nativa, sede de atuação dos sete cursos, são eles: Administração, Artes Visuais, Pedagogia, Jornalismo, Educação Física, Serviço Social e Zootecnia.

O município de Parintins, cuja cidade é uma ilha, à distância de 369 km em linha reta da Reitoria. O deslocamento até Ma-

naus, sede da Reitoria, pode durar de 24 a 30 horas de barco a depender da severidade da estiagem, requerendo investimento de R\$ 300,00 ida e volta. De lancha Ajato, de 08 a 10 horas, a depender da potência do meio de transporte, o custo é de R\$ 700,00 ida e volta. De avião, 50 minutos, com custo que varia de R\$ 500 a R\$ 2.000,00. Durante o Festival Folclórico de Parintins, esses valores são incalculáveis.

Além disso, esse território é atravessado por questões particulares relativas a fronteiras geofísicas, estaduais e municipais, étnicas, políticas e econômicas. O município faz fronteira com o estado do Pará, sendo Parintins a última cidade do estado do Amazonas. Há fronteiras com terras indígenas (etnias Sateré-Mawé e Hyxkariana) e quilombolas.

Isso reflete em demandas que o ICSEZ não consegue atender em totalidade, no que se refere a bolsas suficientes para assegurar o acesso e permanência de discentes indígenas e quilombolas nos cursos de graduação ofertados.

As políticas de inclusão da Universidade não consideram as distâncias entre Parintins e os outros municípios, nem tampouco as áreas indígenas e quilombolas, quando definem financeiramente o aporte de recursos para ajuda de custo, implementação de projetos de pesquisa e extensão. Além disso, a arquitetura física inicial, os cursos ofertados, os currículos dos cursos não contemplam a diversidade cultural, linguística, social e educacional desses povos.

Hoje, isso está sendo discutido e redefinido dadas as demandas e especificidades de um Instituto, como o nosso, nessa territorialidade. O problema é que, para isso se efetivar, depende de mais aporte financeiro e de um quadro docente e técnico que se

sinta motivado a permanecer nos quadros do ICSEZ atuando no ensino, pesquisa e extensão.

Outras dificuldades enfrentadas no ICSEZ: relatos descritivos das experiências no ICSEZ e dados disponíveis em relatórios anuais da Gestão do Instituto²

A primeira questão a ser evidenciada diz respeito às dificuldades vivenciadas no processo de seleção dos auxílios estudantis, especialmente no que se refere ao déficit de servidores atuantes neste trabalho nas unidades fora da sede. É importante frisar que o trabalho da assistência estudantil não se limita às análises previstas nos editais, mas contempla um conjunto de atividades inerentes ao processo, como orientações e acompanhamentos contínuos, o que requer a presença ativa de um conjunto de profissionais, o que infelizmente não tem sido visto.

Além disso, é sempre válido ressaltar que o Serviço Social não é o único responsável pela execução da política em questão, e sim representa uma das áreas participantes do seu desenvolvimento, juntamente às áreas de Pedagogia, Psicologia, Administração, dentre outras. Pelo fato de a grande maioria das equipes dos *campi* ser insuficiente para o desenvolvimento de todo o trabalho previsto na Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e por estar vinculados à sede, tem sido desafiador acompanhar o ritmo de atuação exigido, pois a realidade do público e dos profissionais da sede não

necessariamente reflete as particularidades das demais unidades.

Até o ano de 2024, todos os recursos oriundos do antigo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) são repassados diretamente para a sede, que é responsável por organizar de que forma os mesmos serão utilizados e os valores que cada *campi* receberá, situação que em muitos momentos gera conflitos institucionais, pois o montante orçamentário na maioria das vezes não é suficiente para a demanda local, bem como os editais de assistência estudantil lançados nem sempre refletem as demandas do público.

Outra situação amplamente verbalizada antes mesmo da aprovação da PNAES gira em torno da estrutura organizacional dos *campi*, as quais, em sua grande maioria, não contemplam um setor/gerência destinada à assistência estudantil, como é caso do ICSEZ. Atualmente, as assistentes sociais do Instituto (01 servidora e 01 profissional da Prefeitura) encontram-se vinculadas à Gerência de Recursos Humanos (GRH) com a nomenclatura de Divisão de Serviço Social (DSS), o que em alguns momentos causa confusão entre a comunidade acadêmica, pois o nome e a lotação enfatizam amplitude, quando a atuação real é direcionada à assistência estudantil. Neste sentido, pelo fato de não haver a autonomia necessária para adequar esta questão, pois a organização de mais um setor na unidade demanda recursos financeiros, recursos humanos, recursos materiais, dentre outros, é perceptível o quanto não se pode avançar por conta da ausência de uma pasta específica local da assistência estudantil.

O terceiro aspecto que no ponto de vista da equipe do ICSEZ precisa ser debatido, no contexto multicampi, diz respeito

ao acúmulo de outras demandas para além das relacionadas à assistência estudantil. Um exemplo desta questão nos anos de 2023 e 2024, foi a necessidade de realização de avaliações acadêmicas dos beneficiários dos editais vigentes de modo concomitante aos processos de seleção em um espaço de tempo curto. É do conhecimento dos profissionais envolvidos a necessidade deste trabalho, entretanto, os mesmos servidores que realizam os acompanhamentos mensais e semestrais são os responsáveis pelos estudos sociais e análises acadêmicas, sendo extremamente desafiador acumular as respectivas atividades com um quantitativo reduzido de profissionais num curto espaço de tempo. Como esta e outras demandas são estabelecidas, na maioria das vezes, pela sede, os campi são convocados a responder as solicitações sem que ocorra, em alguns momentos, o diálogo necessário para definir as reais possibilidades de atendimento. Além desta questão, cabe pontuar que alguns profissionais que fazem parte de equipes de gestão e fiscalização de contratos, atividade que não é interrompida no decorrer das seleções e acompanhamentos e, também, exige o investimento de tempo, recursos humanos e trabalho. Em suma, a solicitação neste ponto é que os profissionais possam se dedicar exclusivamente ao processo de estudos sociais e análises acadêmicas, pois esta garantia torna o processo mais qualitativo para os profissionais, bem como para os discentes, que podem ser orientados de maneira mais tranquila, haja vista o pleno envolvimento da equipe na atividade em questão.

Além de tudo isso, o ICSEZ tem sofrido o impacto da política de expansão da modalidade do Ensino a Distância (EaD) no ensino presencial. Um impacto extremamente

negativo, visto que há uma crescente e contínua instalação de escritórios de representação de faculdades EaD em todo o estado do Amazonas, principalmente no interior. Isso tem impactado na diminuição de novos ingressos e no aumento da evasão no ICSEZ. Além da transferência de cursos do ICSEZ para esses escritórios com aproveitamento de disciplinas, há ainda uma diminuição na taxa de sucesso com efeito negativo no repasse de orçamento do Governo para as Unidades de Multicampia e Fronteira.

Todavia, de todas essas dificuldades, a questão orçamentária é mais preocupante. Do orçamento de despesas correntes, o ICSEZ fica com uma média de R\$ 2.600.000,00. Este valor é para pagamento de despesas como contratos de serviços contínuos e outros contratos eventuais (refrigeração, manutenção predial, serviços de TI). Em percentual o ICSEZ recebe 1,66% do orçamento destinado à UFAM pelo MEC.

Este percentual de 1,66% é para o pagamento de despesas para manutenção do Instituto. Por isso o instituto tem buscado orçamento em outras fontes, a exemplo das emendas parlamentares para aquisição de equipamentos, livros. O valor de emenda parlamentar varia muito de ano a ano, dependendo das articulações que a gestão consegue nas viagens à Brasília.

O ICSEZ e os outros institutos do interior estão sempre pendentes com recursos para dar conta da manutenção predial. Isso porque nunca houve orçamento para este fim. Neste ano de 2024 foi destinado R\$ 128.000,00 um valor irrisório perante as demandas e os custos

dos serviços contratados. Então o orçamento está sempre aquém das necessidades.

Outro ponto a se destacar é que só é possível contratar o que foi previamente autorizado no orçamento, ou seja, os recursos são destinados para os contratos essenciais. O ICSEZ não tem autonomia administrativa, por não ter um orçamento reservado para o instituto. Todo processo de licitação para aquisição de um serviço, material de consumo ou equipamentos, precisa já ser previamente aprovado na dotação orçamentária com as informações da fonte do recurso. A única autonomia do *campi* é para a compra de equipamentos, podendo-se escolher dentro do orçamento de emendas parlamentares.

Deste modo, os problemas de infraestrutura se avolumam, tais como: reposição e manutenção de equipamentos, instabilidade no acesso à internet, morosidade na realização de pregões para compra de materiais, alto custo para contratação de profissionais especializados para manutenção de equipamentos e instrumentos laboratoriais. O orçamento limitado gera insatisfação nos servidores, em especial nos docentes oriundos de outros Estados, que acabam vendo no ICSEZ apenas um trampolim para galgar novas oportunidades, com processos de remoção quando vão para própria UFAM ou para redistribuição em outras Universidades.

Isso porque, como qualquer cidade do interior, com o agravante de ser uma ilha amazônica, a cidade apresen-

ta limitações de mobilidade, devido aos altos custos das passagens, demora da viagem dependendo do meio de transporte. Qualquer atividade de pesquisa, extensão e estágio fora da sede do município é inviável financeiramente, porque não há uma política específica de recursos que considerem essas particularidades. Os professores têm que financiar com os próprios salários muitas dessas ações. E ainda contar com o pouco que os alunos recebem para complementar os deslocamentos. Isso tudo somado aos problemas sociais, econômicos e ambientais do município, com precárias condições de vida, saneamento básico, custo de vida alto, o que gera insatisfação aos docentes que vem de outros Estados.

A dificuldade geográfica e financeira de deslocamento e a distância da família dificultam a permanência dos docentes, e geram consequências para o desenvolvimento do Instituto, que está a todo momento com seus cursos recomendo projetos, alunos que não conseguem criar vínculos com os professores que estão sempre à procura de uma oportunidade para ir embora.

Ainda assim, no ano de 2023, o ICSEZ contou com 72 docentes ativos, sendo que deste número 8 estão afastados para qualificação *Stricto Sensu*; 41 Técnicos Administrativos em Educação, 12 profissionais contratados, sendo 11 para docência e 1 técnico de linguagem de sinais; 4 voluntários todos atuaram na docência e 3 profissionais cedidos pela Prefeitura Municipal de Parintins. O Ins-

tituto possui em sua lista de servidores 8 aposentados. Dos 113 servidores ativos, cinco possuem ensino médio completo, oito técnicos são graduados; quinze técnicos possuem especialização; dezesseis docentes e doze técnicos são mestres; cinquenta e dois docentes e um técnico administrativo de laboratório são doutores e quatro docentes cursando pós-doutorado

As remoções e redistribuições são um dos maiores desafios para o ICSEZ. A remoção de servidor(a) por justiça ocorre quando ele(a) busca um novo local de trabalho por vias judiciais, especialmente em casos de saúde, que não são concedidos pela via administrativa. O processo envolve o ingresso de uma ação judicial, geralmente após o pedido administrativo ser negado. No caso do ICSEZ, há quatro remoções: duas do curso de Artes Visuais, uma do curso de Pedagogia e outra do curso de Jornalismo. Nos casos de remoção de docente do ICSEZ para a UFAM Manaus, há uma negociação entre a direção e a reitoria para que haja um remanejamento dessas vagas de volta para o ICSEZ, mas até a conclusão desse artigo, o instituto não havia logrado sucesso. O maior agravante são as remoções de técnicos, porque quando são removidos levam as vagas e não há possibilidade de substituição, visto não haver uma política da universidade para estas remoções. O ICSEZ perdeu, entre técnicos de laboratório e administrativo, em torno de 6 técnicos. Os cursos de Zootecnia, Jornalismo e Educação Física são os que sofrem os maiores impactos,

visto viverem as precárias condições de trabalho geradas pelo Instituto, e ainda precisam lidar com as atividades de ensino sem técnicos, sem equipamentos e sem instalações adequadas, dependendo de instituições parceiras. Essas parcerias são estratégias de fortalecimento da atividade do ICSEZ no território. Para tanto, existem articulações com diversos movimentos sociais (de mulheres, indígenas, quilombolas, associações de bairros) que contribuem no processo de formação dos discentes de todos os cursos. Ademais, há parcerias institucionais com a prefeitura, secretarias municipais e outros órgãos que somam, sobretudo na concepção do estágio curricular obrigatório e trabalhos de campo.

No diz respeito às redistribuições, há uma média de três ao ano, somando com as vacâncias. Não há registro de perda de vagas com a redistribuição, mas a alta rotatividade impossibilita a consolidação dos cursos e dos projetos de pesquisa e extensão, impactando também na criação de Programas de Pós-Graduação e no fortalecimento da graduação. Tem-se observado a média de 3 anos para iniciar um processo de redistribuição, e isso somente mudou com uma resolução que trata deste tema.

Enfim, o instituto é uma Instituição do Reuni que não foi consolidada, pois o aporte de recursos não garantiu o quantitativo de vagas de técnicos administrativos para as unidades do interior, que hoje contam com um número de servidores reduzido, no ICSEZ, estão lotados 41. Quantidade insuficiente para dar

conta das demandas administrativas.

Essas dificuldades estruturais são uma realidade em todas as IES, mas os docentes que atuam em institutos como ICSEZ têm lutado em diversas frentes pela criação de uma política específica de remuneração, financiamento de extensão, pesquisa e criação de programas de pós-graduação para as unidades localizadas distantes da sede das IES, em locais de difícil fixação e em zona de fronteira. Assim, ter-se-á equidade entre as diversas condições de trabalho docente nas IES. É preciso reconhecer legalmente que as condições de trabalho dos docentes que atuam em IES Multicampi - localizadas em Zonas de Fronteira, na Amazônia Legal e no Semiárido Nordeste - são diferentes das dos(as) que atuam em grandes centros urbanos.

Até porque, a despeito de todas as dificuldades aqui destacadas, são esses(as) docentes que estão assegurando a democratização do ensino superior, garantindo a consolidação da universidade pública, gratuita, democrática, laica, de qualidade e socialmente referenciada. São eles e elas que estão construindo *esperançamentos*.

Construindo esperançamentos nas a (di)versidades

A chegada de universidades públicas em territórios “fora da sede” no âmbito da multicampia, de alguma forma, impacta na ampliação do conhecimento científico e popular, bem como nas lutas sociais em defe-

sa da vida dos povos. Silva e Scherer (2010), ao refletirem sobre a realidade da UFAM em municípios interioranos, enfatizam que os docentes, técnicos e discentes vêm participando e produzindo conhecimento com diversos movimentos sociais em defesa dos povos e comunidades tradicionais, e, com isso, potencializam a importância da universidade nos territórios de alcance através de projetos de pesquisa e extensão.

Segundo o Relatório de Gestão 2023 do ICSEZ,

foram inseridos no mercado de trabalho mais de 1.700 egressos, os quais temos a certeza estão contribuindo significativamente para a melhoria dos espaços ocupacionais do Município de Parintins e de outros municípios do Baixo Amazonas, além de contribuírem para a melhoria das relações sociais, visto possuírem conhecimentos e experiências que lhes dão condições de ter mais consciência sobre as questões sociais, políticas e econômicas de nossos tempos. Muitos de nossos egressos tem tido oportunidades de seguirem carreiras acadêmicas, sendo aprovados em Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Universidades Públicas tanto no Estado do Amazonas, quanto em diversos outros Estados brasileiros (Relatório de Gestão, 2023, p. 7).

Para Soares (2011, p. 44), a implantação do ICSEZ em Parintins, além de ser um instrumento de transformação de vidas individualmente, contribui para o enfrentamento das problemáticas nos contextos urbano e rural, “principalmente ao criar mentes críticas e ques-

tionadoras de ordem político social, no sentido de criar um espaço mais democrático de participação da comunidade nas decisões e soluções das problemáticas sociais de Parintins”.

A presença permanente das universidades em regiões isoladas além de ser um instrumento de transformação de vidas individualmente, também são resistências contra as questões nocivas da política de cabresto. Acabamos tensionando situações que são consideradas normais nesses lugares.

Pouco a pouco, o ICSEZ e seu corpo docente, técnico e estudantil foi compreendendo que seu papel histórico não se limitaria à ilha. O anúncio de poder cursar uma graduação a cada ano chega mais longe, chega às comunidades ribeirinhas, na Freguesia, na Terra Preta, no Mocambo, no Zé Açú, no Tracajá, no Caraná, chega aos quilombos, às terras indígenas, às periferias, ao campo, aos agricultores familiares, aos pescadores, às balseiras, às glebeiras, aos criadores de gado, aos leiteiros, às donas de casa, aos artistas, aos brincantes de boi-bumbá, às tacacazeiras, aos vendedores de pipoca, ao mototaxistas, às puxadeiras, aos jogadores de futebol, e aos especuladores de imóveis também.

E assim, na alegria desse anúncio, o ICSEZ vive o primeiro grande desafio: construir uma universidade da diversidade étnica, racial, de gênero, de práticas inclusivas, de práticas ambientais sustentáveis, de engajamento social.

Caminhamos a passos lentos nessa direção, mas caminhamos com projetos, ações, disciplinas, processos. Nesses quase 20 anos ainda não temos espaços suficientes

para a concretização das atividades de ensino, pesquisa e extensão que atendam aos cursos. E a demanda cresce, porque novos compromissos vão sendo firmados junto à comunidade. Pouco a pouco, sem que percebêssemos um conjunto de realidades foi mudando. E nós fomos mudando junto! Mudamos nossos projetos, nossas histórias, também tivemos acesso aos estudos, a universidade nos desafiou a estudar, a fazer mestrado, doutorado e até pós-doutorado. Ela é contraditória, porque também nos adoece. No contexto da pandemia e pós-pandemia, muitas dores se tornaram mais latentes (Profa. Maria Eliane, pedagoga, atua no ICSEZ desde a implantação).

Por força da realidade a maioria dos(as) docentes se sentem instigados a transformar os projetos eucocentrados e urbanocentrados em projetos com rosto amazônico, aprofundados no compromisso com a classe excluída do sistema de ensino superior colonizados e excludente. Muitas vozes ecoam na memória, de cada um e uma, resultado de processos de escuta e de diálogos em sala de aula que inspiram todos e todas a seguir acreditando no papel da Educação:

“Professora, a universidade é meu sonho, eu não posso desistir, quando era em Manaus eu não podia estudar”.

“Eu sou a primeira da minha família a cursar uma faculdade, numa

família de sete irmão”.

“Eu estudo para dar honra para minha família, eu vou lhe dizer, minha mãe é analfabeta, mas sempre me incentivou a estudar”.

“Moro numa comunidade quilombola, longe de Parintins. Nesse recesso vou ficar na casa dos estudantes, se for pra casa não terei dinheiro para voltar”.

“não é fácil estar longe de casa, as vezes tudo que eu queria era tomar bênção da minha mãe e ganhar um abraço dela, não é fácil a vida na faculdade”.

“A minha família me ajuda como pode, minha mãe faz farinha, tapioca, colhe frutas e uma vez por mês coloca no barco e manda pra mim (...) eu trouxe um pouco de farinha da minha comunidade pra senhora” (uma fala que nunca esqueci!)³

Páginas inteiras poderiam ser preenchidas com relatos que marcam trajetória dos(as) docentes do ICSEZ, como a mobilização dos estudantes que ocuparam a Residência Universitária, se não iniciassem as atividades para atender aos discentes que moram em outros municípios e comunidades, e não tinham como pagar aluguel em Parintins ou moraram de favor em casa de outras pessoas. E assim o fizeram! Sacudiram a universidade, a reitoria. Essa é o resultado da força do saber, da mobilização, da organização, de estratégias coletivas que culminou com o funcionamento efetivo da RUNI/Parintins.

No contexto das transformações, é

sempre um prazer quando nos encontramos com jovens/adultos que estudaram no ICSEZ desenvolvendo suas atividades profissionais, em diferentes ambientes, ou seguindo a vida acadêmica em cursos de mestrado e doutorado.

Paulo Freire deixou um legado incrível para refletirmos sobre o papel da Educação, um dos que nos acompanha é que “não é no silêncio que os homens/mulheres se fazem, mas no trabalho, na ação-reflexão.” Trabalhar no ICSEZ, no contexto de multicampia, da realidade pós-pandemia, no contexto da conectividade, com oscilação diária de internet, quando muitos não mais acreditam na universidade na Amazônia profunda, esses e essas docentes se agarram à natureza da ação-reflexão desse trabalho, ao compromisso que pouco a pouco se aprofunda na diversidade do ser, do fazer, do conhecer, da técnica, dos encontros, dos sonhos, das vidas e seguem a despeito de todas as dificuldades.

Isso porque o espaço acadêmico na Amazônia profunda é um ambiente de contradições, que ao passo que inclui também marginaliza, ao passo que mostra caminhos, não tem recursos suficientes para criar instrumentos coletivos de ascensão social, ao mesmo tempo que se dimensiona na dinâmica das águas, das florestas e terras firmes, não tem barco ou lancha para chegar às comunidades. Mas como afirmou um professor recentemente: *mesmo com todos esses desafios promovemos uma formação de excelência, vemos egressos em mestrado, em doutorado, retornando para a casa ICSEZ como docentes ou técnicos, os vemos em projetos internacionais.*

Logo não é possível falar de multicampia sem compreender os limites e potencialidades que marcam o processo de

implantação das universidades brasileiras. É preciso gritar: Não ao silêncio! A Multicampia é solução e não o problema! O que faltam são políticas públicas que reconheçam e respeitem os territórios, patrimônios histórico-sociais do país.

Diante do exposto, fica notório que, apesar das limitações e contradições inerentes às políticas neoliberais, o processo de interiorização mediado pela Multicampia tem se apresentado como basilar na vida da diversidade de povos que formam o interior da Amazônia ou das *Amazônias* (no plural). A chegada da Universidade pública no interior dos estados amazônicos transforma sonhos, conforme relatado no decorrer deste texto. Mas, ela *por si só* não é suficiente, isto é, a implementação de ensino superior público precisa ser acompanhada por me-

lhores condições financeiras, materiais e humanas. Bem pontuado por Ribeiro *et al.* (2024, p. 13-14), “estamos convencidos (as) de que a formação de quadros de profissionais de nível superior contribui para o desenvolvimento local/regional, com aportes extensivos a outras regiões do país. Este impacto é revelador do papel assumido pelo ICSEZ/UFAM [...] ainda que se considerem as contradições inerentes ao processo de expansão do REUNI”.

Nesse sentido, com base em nossas experiências em 18 anos de ICSEZ, reafirmamos a defesa da Universidade pública, laica, diversa, inclusiva, socialmente referenciada no interior desta Região que é tão necessária e singular para o mundo e o Brasil na conjuntura do século XXI. **US**

Referências

AMAZONAS. **Lei Complementar nº 52**, de 30 de maio de 2007. Estabelece a criação e o funcionamento da Região Metropolitana de Manaus e dá outras providências. [Link: sapl.al.am.leg.br <https://sapl.al.am.leg.br/norma/843>]. Disponível em: sapl.al.am.leg.br. Acesso em: 05 out. 2025. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 24 out. 2025.

BRANDT, R. **Wozu noch Universitäten?** Hamburgo: Felix Meiner Verlag, 2011.

BRITO, Gleisson Alisson Pereira. **A universidade e o espírito do tempo**. Gazeta do povo. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-universidade-e-o-espírito-do-tempo/>. Data do acesso: 24 out. 2025.

DANIEL JUNIOR, Geraldo Magela. Universidade e sociedade na Amazônia contemporânea: análise do processo de interiorização do ensino superior público na região Amazônica. 2018. 200 fl. **Tese** (Doutorado em Sociedade e Cultura da Amazônia). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018.

DALBOSCO, Cláudio Almir. CENCI, Angelo Vitório; DORO, Marcelo José. Universidade e formação no contexto neoliberal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 44, e 273155, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hCYmffx9vcGfGPFzTzjK9pz/?format=pdf&lang=pt>. Data do Acesso: 04 out. 2025.

FONTES, Edilza Joana de Oliveira. A invenção da Universidade Federal do Pará. In: FONTES, Edilza Joana de Oliveira (Org.). **UFPA 50 anos de história: histórias e memórias**. Belém: EDUFPA, 2007.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022.

NEVES, Fernando Arthur de Freitas; BEZERRA NETO, José Maria. UFPA: 1988 a 1997 Democratização, crise e mudança. In: FONTES, Edilza Joana de Oliveira (Org.). **UFPA 50 anos de história: histórias e memórias**. Belém: EDUFPA, 2007.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Dados da População Indígena no Brasil. 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/noticias-por-estado/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>. Acesso em: 10 set. 2025.

ICSEZ/UFAM. **Relatório de Gestão do ano de 2023**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1LJflhX81AYLpIVJH3QS-VW3SUccAWe85/view>. Acesso em: 05 ago. 2024.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OTTO MARIA CARPEAUX. “A idéia da universidade e as idéias das classes médias”, A Cinza do Purgatório. IN: OTTO MARIA CARPEAUX. **Ensaio Reunidos** 1942-1978 (Vol.1) De A Cinza do Purgatório até Livros na Mesa. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

SILVA, Márcia Perales Mendes; Scherer, Elenise Faria. A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a sua inserção na sociedade amazônica. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 10, n.20, p.253-269, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/3455>. Acesso em: 10 março 2024.

SOARES, Lindsay Kerolle Guimarães. O ensino superior em Parintins - O ICSEZ/ UFAM. Monitoramento e avaliação do Programa Bolsa Permanência: um caminho para a efetividade das ações de assistência estudantil. 2011. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Serviço Social), Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia. Universidade Federal do Amazonas, Parintins, 2011.

RIBEIRO, Patrício Azevedo; HAURADO, Gladson Rosas; ROLIM, Dayana Cury; SILVA, Sandra Helena da. A formação em serviço social no interior do Amazonas: desafios e perspectivas do ICSEZ/UFAM/ Parintins. **Anais online [...]**. Disponível em: https://www.abepss.org.br/enpess-anais/public/arquivos/2024/mesas/mesa_3663_0001.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

TELLES, Tenório. Ação direta de inconstitucionalidade nº 2005.0002559 – Parecer -Amicus Curiae. In: **Tribunal de Justiça do Amazonas (TJAM)**. Ação Direta de Inconstitucionalidade - Processo nº 2005.000255-9. Manaus: [S.n.], 2010, p. 340-355.

Notas

1. Para uma compreensão mais profunda desse impactante processo de democratização do acesso ao ensino superior na região Amazônica e de como as universidades estaduais também se expandiram para além das capitais dos estados da região, sugerimos a leitura da Tese de Doutorado do professor Geraldo Magela Daniel Júnior, professor do ICSEZ/UFAM, “Universidade e Sociedade na Amazônia Contemporânea: análise do processo de interiorização do ensino superior público na região amazônica”.
2. Os dois próximos tópicos são acúmulos de reflexões envolvendo outros docentes que atuam no ICSEZ/UFAM, cita-se: Professor Doutor Gladson Rosas Hauradou, Professoras Doutoras Valmiene Florindo Farias Sousa e Soraya Farias de Andrade Freitas. Em outros momentos, com intuito de responder a demandas do GT Multicampia da ADUA, os proponentes deste artigo e demais professores(as) fizeram diálogos e reflexões sobre o ICSEZ/UFAM, daí porque é importante sinalizar essa nota. Ademais, também contém nos próximos tópicos interpretações de informações disponíveis nos Relatórios de Gestão do ICSEZ dos anos de 2023 e 2024.
3. Relatos cotidianos de sala de aula dos/as discentes.

REFORMA

ADMINISTRATIVA

Se é **ruim** para o **Serviço Público**,

É PÉSSIMO
para o **BRASIL**



ANDES
SINDICATO NACIONAL

A gestão de implantação de uma Unidade Acadêmica na Multicampia da UFAM

Jefferson da Cruz

Doutor, Universidade Federal do Amazonas

E-mail: jcruz@ufam.edu.br

Resumo: No texto em primeira pessoa, trago a narrativa que contempla o período de implantação do ICSEZ, Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, no campus de Parintins, sob o meu olhar como primeiro diretor, trazendo, de forma humanizada, uma reflexão sobre os desafios dessa empreitada tanto do ponto de vista da administração pública quanto do ponto de vista pessoal. Não me restringi aos termos da academia e nem aos atos administrativos, facilmente encontrados entre os documentos institucionais, mas sim procurei dar visibilidade às experiências humanas vividas por mim e pelos colegas que deram início ao instituto, tentando, dessa forma, trazer um melhor entendimento do momento atual e quiçá contribuir com as tomadas de decisão futuras

Palavras-chave: Interiorização; multicampia; Amazonas; implantação; gestão pública.



Na semana em que eu acabara de receber a parabenização pelos meus 35 anos de Universidade Federal do Amazonas, diretamente e, unicamente pelo SOU-GOV, foi que recebi o convite para relatar, em artigo a ser publicado em uma revista do ANDES-SN, o período em que estive diretor de implantação do ICSEZ, Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, Campus de Parintins. O convite veio a mim através da amiga e parceira de atividades acadêmicas e de sonhos, Maria Audirene de Souza Cordeiro. Passemos, então, ao relato.

*Sonhos de vida ribeirinha a
olhar o rio e o tempo passar
Sonhos de fruto no pé e criar
galinhas
De contos à rede e conversa
demorada
Ledo engano, a metrópole
internalizada na bagagem...*

Eram os últimos meses do ano de 2006, quando nos corredores do antigo ICB (Instituto de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Amazonas), eu conversa-

va de forma descompromissada com o professor Eduardo Nagao sobre a interiorização da Universidade Federal do Amazonas e sobre a importância dessa nova iniciativa, com novas características, que deveriam assegurar a permanência destas unidades fora da sede.

Àquela época, o projeto de interiorização da Universidade caminhava a passos longos e longínquos. Com o slogan, “O Amazonas é o nosso campus”, a administração superior implantava inicialmente os campi de Benjamin Constant, Humaitá e Coari, em três regiões estratégicas e, cerca de um ano e meio depois, criava os Campi de Parintins e Itacoatiara, onde o primeiro período deveria ser iniciado no segundo semestre de 2007. Meus então 17 anos de UFAM e 18 de Amazônia já interiorizavam em mim uma certa maturidade quanto à interpretação da urgência dessa iniciativa. As oportunidades de participar de diferentes programas na formação de professores (PEFD – RD², PROING³) pelos municípios, para além da capital, me propiciaram interações com diferentes demandas vindas desses brasileiros, ainda invibilizados para além dos períodos eleitorais do imenso território do Estado do Amazonas. Esses programas contemplavam poucos cursos e oportunidades. Milhares não eram beneficiados por essas iniciativas, e destes, poucos faziam parte de famílias que tinham condições de enviar seus filhos para a capital, mesmo que em condições precárias, para cursarem uma Universidade. Um tanto quanto surpreso com meu interesse, Nagao disse que indicaria meu nome ao, então, Reitor da UFAM, professor Doutor Hidembergh Ordozgoith para o referido cargo em Parintins e para o qual ainda não havia candidato. Segui a rotina de trabalho aguardando.

Em março de 2007 eu retornei a Ma-

naus, após uma longa excursão de campo ao Monte Roraima, e reuni-me com o Magnífico Reitor. Durante o encontro ficou acertado que meu nome seria indicado como diretor do campus de Parintins para apreciação do CONSAD/UFAM. A propositura foi aprovada por unanimidade.

Inicialmente, a UFAM estava instalada em Parintins no, então, denominado Campus Universitário Prof. Dorval Varela Moura. O campus foi a primeira tentativa de interiorização da UFAM, ocorrida nos anos 1990, quando professores concursados para os cursos de graduação em Biologia e Química a serem ministrados naquele município eram lotados nos respectivos departamentos em Manaus. Esses, entre outros motivos, findaram na frustração dessa primeira empreitada. Foi somente a partir da Resolução 025/2006/CONSUNE (Brito, 2011) que foi criada a Unidade Acadêmica Permanente de Parintins, denominada no primeiro momento de ICSAZ (Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas e Zootecnia).

Mudei-me em definitivo para Parintins em julho de 2007. Tendo sido oficialmente transferido por opção pessoal. Era o meu sonho da vida pacata no interior da Amazônia, fugindo da loucura que se tornara Manaus. Fui sozinho, sem coordenador acadêmico, sem gratificação. O sonho de viver às margens do maior rio do mundo agora tornava-se realidade. No meu primeiro corte de cabelo, em barbearia tradicional de Parintins, recebi logo o alerta do barbeiro ao me ver tão entusiasmado... “professor, cuidado! A ilha tem seus encantos, um dia o senhor estará na alturas e no outro lá embaixo” mal sabia eu o quão real era essa profecia... Rememoro meu primeiro dia de deslocamento para o trabalho. Era só atravessar a Praça dos Bois e eu já estava no Campus. Eu

havia alugado uma pequena casa ao lado do bumbódromo onde à época vivi a emoção dos meus primeiros caju colhidos, ali, no cajueiro do quintal.

Junto comigo, chegaram a Parintins servidores recém-concursados (24 professores e não mais que 10 Técnicos Administrativos em Educação - TAE). Nos meses seguintes, chegamos a 59 (38 professores e 21 TAE), destacando que o quadro prometido inicialmente seria de 100 professores, mas findamos com pouco mais de 70, e cerca de 40 TAEs, distribuídos entre os cursos. Dentre estes novos servidores, muitos vinham de outras regiões do país, com pouca ou nenhuma experiência no serviço público, na Universidade e na Amazônia. Salvo raras exceções, pois dentre eles havia os que lecionaram em universidades privadas ou como substitutos em universidades Públicas, e ainda os servidores (técnicos) da primeira interiorização da UFAM e, antes disso, pertencentes à UFRJ. Além de alojar os setores administrativos, tínhamos que preparar as instalações para as primeiras turmas, de 50 alunos cada, e que já haviam sido aprovados no vestibular para os seis cursos iniciais do novo Instituto: Comunicação Social, Pedagogia, Administração, Educação Física, Zootecnia e Serviço Social. O Instituto sequer tinha um nome definitivo, passando a ser chamado de ICSEZ (Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia) a partir de algumas das primeiras reuniões do Conselho Diretor- CONDIR⁴. O primeiro campus foi reformado para adaptar-se às nossas necessidades iniciais. Também nesse período destaco o grande apoio que recebi do servidor Felicíssimo Barbosa de Souza. Felicíssimo era, antes de minha chegada, o Coordenador do antigo Campus da UFAM em Parintins e pessoa de grande circulação entre os di-

ferentes órgãos públicos e privados do município. Desta forma, eu o indiquei para ser o primeiro Coordenador Administrativo do ICSEZ, o que me deu o respaldo que eu precisava, principalmente, naqueles primeiros momentos em Parintins, em que eu era um “ser exótico” e de quem poucos conheciam as intenções.

Os primeiros professores concursados seriam também, por consequência, os que teriam que assumir as coordenações dos cursos e do mesmo modo as disciplinas básicas. Feita a primeira eleição de coordenadores, os professores juntaram-se nos respectivos colegiados, que incluíam também aqueles que chamamos transversais⁵ e que transitariam por diferentes cursos. Os TAE, incluindo 5 que já pertenciam à antiga unidade, igualmente foram distribuídos entre os diferentes setores administrativos ou os diferentes cursos.

A aula Magna do Instituto, com a presença dos primeiros servidores e primeiros discentes, ocorreu, no dia 25 de setembro de 2007, com a presença de várias autoridades do município, mas, infelizmente, e sem a presença do Magnífico Reitor. Este compareceria na primeira reunião do Conselho Diretor, em 2 de outubro do mesmo ano. As aulas se iniciaram finalmente, inclusive para mim, que assumi a primeira turma de botânica para o curso de Zootecnia nesse semestre.

Muitas aulas foram ministradas em locais improvisados, principalmente, nos primeiros dois semestres de implantação: Educação Física nas praças e em espaços alugados ou cedidos; laboratórios emprestados da Universidade do Estado do Amazonas; aulas da Zootecnia em fazendas particulares; entre outros. De todo, mal não era, já que forçosamente dava visibilidade ao

Instituto fora dos muros da UFAM.

Concomitantemente às atribuições da Direção, ainda fui Orientador de Monografias da “Especialização para o desenvolvimento sustentável” do ICB, na qual eu também acumulava a Coordenação da turma de Parintins. No interstício entre o início de 2006/I e o final de 2007/II, orientei sete monografias de especialização sobre assuntos variados relacionados ao desenvolvimento sustentável.

Como diretor do campus da UFAM em Parintins, com o intuito de dar maior visibilidade e, além disso, apresentar a universidade aos cidadãos de Parintins, participei efetivamente de vários eventos municipais e outros promovidos pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA, universidade pública coirmã, também com campus em Parintins.

Fui titular de Banca Examinadora de duas Monografias de Especialização da UEA; Presidente da Comissão julgadora do VII Festival Folclórico dos Bois em Miniatura de Parintins, 2007/II; Presidente da Comissão julgadora do Festival de Pastorinhas de Parintins, 2007/II; membro da Comissão organizadora da campanha de coletas de assinaturas para solicitação do reconhecimento da “cultura do Boi Bumbá de Parintins” como patrimônio nacional junto ao IPHAN, 2007/II; membro da Comissão organizadora do “III Grito da Periferia – Diversidade Cultural a construir cidadania”, 2007/II; - Participação como moderador da III Conferência Municipal do Meio Ambiente – Mudanças Climáticas”, 2007/II; Participação como membro da Comissão organizadora e Facilitador de Grupo de Trabalho da “I Conferência Regional de Juventude – Levante sua bandeira”, 2007/II. Nessa época, cheguei a ser criticado por um professor do Institu-

to por “estar levando o nome da UFAM para eventos menores”. Em resposta a essa crítica, não só continuei participando desse tipo de atividade, como incentivei os demais servidores a fazê-lo, inclusive sob o apoio do Reitor da UFAM.

A mudança para as instalações definitivas do ICSEZ, a serem construídas em terreno cedido pelo IBAMA à UFAM, deveria ocorrer em no máximo um ano. Com o atraso na liberação do terreno e o consequente atraso das obras, nos primeiros meses de 2008, precisei assumir a incumbência de conseguir um novo local para instalar as primeiras turmas de alunos, agora um tanto menores, para cederem lugar às novas turmas do segundo vestibular do Instituto, essas de 50 alunos. Enfrentamos muitas dificuldades para alugar novos espaços e ainda muito protesto dos alunos veteranos, “que estavam sendo tirados da Universidade, logo eles, os primeiros”. Deslocamos até uma biblioteca setorial e fizemos adequações no espaço alugado da igreja católica, para os alunos deslocados. Apaziguados os ânimos, iniciamos o terceiro semestre letivo, naquele momento com 12 turmas.

Os dois primeiros semestres também coincidiram com as visitas de representantes das várias Pró-reitorias da UFAM/Manaus, para ministrar treinamentos aos servidores. Estes que apesar de recém-contratados, e a maioria no primeiro emprego, já tinham que decidir os rumos da nova Unidade que se implantava. As decisões, entre muitas outras, passavam pela readequação dos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos – PPC e, conseqüentemente, pela definição do número e perfis dos próximos professores que seriam concursados. Aqui, ressalto que tínhamos os projetos dos novos prédios que seriam construídos, mas sem divisões

dos espaços entre os seis primeiros cursos; tínhamos os recursos, mas também sem indicação das demandas por material permanente para cada curso; tínhamos mais vagas para terem concursos realizados, mas não tínhamos os indicativos das demandas por curso. Todas as decisões partiram dos primeiros servidores e sob a orquestração do primeiro diretor, eu, no caso, com grande comprometimento e responsabilidade de todos. Chamo atenção aqui para o fato de que nem o Diretor, nem o Coordenador Acadêmico e nem os Coordenadores de Cursos tinham suas merecidas gratificações, já que para nossos cargos ainda não havia dotação orçamentária, o que ocorreu somente após quase dois anos.

Ainda no início das atividades foram do mesmo modo definidas as representatividades do Instituto nos Conselhos Superiores da UFAM e que deveriam ir além do Diretor. Todas essas representações tinham a incumbência de levar e defender os anseios do ICSEZ no CONSAD (Conselho de Administração), CONSEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) e CONSUNI (Conselho Universitário).

No segundo semestre, a demanda foi ainda maior. Passamos a ter orçamento separado e, desta feita, com a rubrica para materiais permanentes. Para dar conta disso, neste período, foi formada a comissão de licitação local, treinada utilizando exemplos práticos de nossa demanda local.

Desde o início de minhas atividades como diretor, tive a preocupação com o engajamento dos professores do ICSEZ, principalmente, dos de fora, com a verdadeira causa amazônica. Aquela que eu aprendera a entender, respeitar e buscar nesse meu tempo de Amazônia e de UFAM. A Universidade deveria sair de seus muros acadêmicos

em direção aos anseios das comunidades e estas também deveriam vir à Universidade, não só como discentes, mas também como partícipes de projetos de pesquisa e de extensão. Vale ressaltar que o cargo de Diretor das Unidades da UFAM fora da sede tem aspectos muito peculiares, diferentes daqueles dos diretores na sede. No interior, cada diretor representa a reitoria e toda a relação desta com a sociedade regional. Um século de atraso da Universidade Federal em estar no interior do estado de forma definitiva também levou ao acúmulo de demandas e ansiedades de igual idade. Sem desmerecer os esforços anteriores de interiorização que, no entanto, não tinham em si o principal elemento que veio a diferenciar as novas unidades: os servidores agora eram lotados na própria unidade e residiriam nas cidades do interior do estado. As “dores e as delícias” dessa relação logo tornaram-se evidentes. Eram necessárias atitudes que pudessem trazer aos novos servidores os conhecimentos acadêmicos já existentes para a região, principalmente, aqueles que associavam a academia ao conhecimento empírico desse povo que por séculos preservou a Amazônia. A energia da juventude presente na maioria dos servidores criou um terreno fértil para experimentação de novas possibilidades para criação de uma outra visão de universidade. Neste período, tivemos várias tentativas de elaboração de projetos totalmente integrados às diferentes áreas do Instituto, mesmo que tão diversas. Como único doutor no nosso primeiro semestre de existência, criei e liderei o grupo de pesquisa denominado “Produção Animal e vegetal, alimentação e saúde coletiva no Baixo Amazonas – UFAM”. Um Grupo guarda-chuva que pudesse abarcar todos os projetos dos professores, independente das áreas, num

incrível exercício de interdisciplinaridade.

Somente após dois semestres, eu pude ter a parceria de um Coordenador Acadêmico. Um dos novos professores, José Luiz de Oliveira, havia conseguido liberação, ainda no primeiro semestre do Instituto, para concluir o doutorado e naquele momento retornava. O professor(a) que ocupa esse cargo coordena todas as atividades referentes ao ensino, funcionando como uma espécie de Pró-reitor de Graduação, além de substituir o diretor em suas ausências e representar o Instituto no CONSEPE. Tanto José Luiz quanto Felicíssimo foram substituídos respectivamente pela professora Martinez França de Souza e pela TAE, contadora do ICSEZ, Thatiane da Silva Vieira, a partir do primeiro semestre de 2009, ambas permanecendo de forma decisiva durante toda a minha gestão. José Luiz pediu transferência para outra Universidade para acompanhar os pais doentes e Felicíssimo Barbosa passou a se preparar para o Mestrado.

Desde o início das atividades do Instituto, percebemos que o maior problema que enfrentaríamos seria a fixação dos servidores no interior do Amazonas, principalmente, a fixação dos docentes. Logo nas primeiras reuniões do Conselho Diretor, a maioria já ansiava pela liberação para pós-graduação. Nenhum dos primeiros professores tinha doutorado, uma parcela tinha mestrado e, a maioria, era recém-graduada. Como aliar os interesses particulares aos interesses institucionais. Com a ressalva de que também era de interesse da administração do Instituto e da Reitoria que os professores completassem a formação até o doutorado, o que também possibilitaria a evolução do Instituto no tripé da Universidade, ou seja, no ensino, na pesquisa e na extensão. Como aliar os afastamentos para mestrado

e doutorado às atividades de implantação e consolidação de um novo Campus? As primeiras ações na tentativa de equalizar estas questões foi a liberação de professores que necessitavam de poucos meses para cumprir seus mestrados e doutorados e, na sequência, a elaboração de um plano trienal de capacitação para os servidores do ICSEZ, prevendo inclusive a responsabilidade dos colegas de colegiado em assumir as aulas de quem saísse para pós-graduação.

Desde as primeiras decisões a serem tomadas, percebi que a única maneira de conseguirmos efetivar o nosso Instituto seria levarmos ao limite a principal característica da democracia universitária, eleger os órgãos colegiados como espaço decisório. Assumi o bônus e o ônus de atrelar todas as tomadas de decisão da direção, após amplas, e, muitas vezes, desgastantes discussões, ao Conselho Diretor, nosso fórum máximo deliberativo no nível de Unidade Acadêmica. Essa corresponsabilidade era a única maneira de termos o maior comprometimento possível dos servidores. No entanto, esse era só o primeiro passo. As decisões tomadas nos Institutos fora da sede deveriam ser submetidas e defendidas nos órgãos colegiados superiores, os Conselhos, e também no Comitê Gestor, que reunia todos os diretores de Unidades da UFAM. Desde cedo, nós, os diretores das cinco unidades do interior, (Parintins, Itacoatiara, Coari, Benjamin Constant e Humaitá) percebemos que tínhamos que nos unir para defender propostas em comum nos Conselhos, e, desta forma, sempre que possível, nos reuníamos antes de cada reunião dos mesmos. Isso, principalmente, quando sabíamos que as pautas seriam polêmicas e que teríamos que defender diferentes ações para nossas respectivas Unidades. Parceria mais próxi-

ma tive com o diretor do ICET, professor Dr. Cícero Augusto Mota Cavalcante, pois, além de compartilharmos formas de pensar, também éramos os diretores das duas últimas Unidades que foram implantadas no projeto “multicampi” da UFAM.

Em relação a esses primeiros semestres de implantação do Instituto, faço novamente referência nominal a uma das docentes de quem me tornei amigo com o passar do tempo, a professora Maria Audirene Cordeiro. A professora não tinha a compartilhar somente a experiência de vivenciar um processo de interiorização universitária, pois fora aluna e professora do Campus da UFPA em Santarém que deu origem à UFO-PA⁷, para a qual lutou ainda como discente. Mais do que isso, sua capacidade de leitura dos diferentes momentos políticos nos levou a calorosas e desafiadoras discussões nas intermináveis reuniões do CONDIR. Fora do ICSEZ, Audirene sempre foi minha amiga e fiel confidente das agruras do período da Direção e das questões pessoais ligadas ou não a essa atividade. Linguista por formação, ainda me orgulho de ter aprendido a pronunciar e ter entendido, mesmo que parcialmente, o significado de uma “anáfora encapsuladora”, mas que não ouseu significar em nota de rodapé. Não foi à toa que a professora Maria Audirene foi a Presidente da Comissão Estatuinte da UFAM. Sim, aquela professora da unidade do interior, denominação à qual ela sempre criticou, preferia “unidades fora da sede”.

Uma das características mais marcantes do ICSEZ, já desde os seus primórdios, foi o grande envolvimento dos docentes e TAE's em projetos de extensão⁸ demandados tanto pela comunidade urbana de Parintins quanto por aquelas das áreas rurais. Os temas escolhidos sempre foram de

grande relevância. Dessa forma, tínhamos a Universidade envolvida com os movimentos culturais de Parintins, não só o Boi Bumbá, mas também com toda a diversa composição artística e cultural do município: os bois em miniatura, os bois mirins, O grito da periferia, a capoeira, as cirandas, as pastorinhas, entre outras. E tão importante quanto às primeiras, também foi o envolvimento com a sociedade civil organizada, tais como: associações de moradores de diferentes bairros, associações de moradores de comunidades rurais, entre outras.

A vocação para a pesquisa, entre os servidores do Instituto, se fez aflorar logo no primeiro Edital de projetos de PIBIC, lançado ainda no final do primeiro semestre de aulas do ICSEZ, e no qual já tivemos projetos do Instituto concorrendo. Foram inicialmente 8 projetos⁹ aprovados, com discentes bolsistas FAPEAM e bolsa de ajuda de custo para cada projeto de R\$ 1.550,00. Lembrando que todos os projetos necessitavam estar atrelados ao grupo de pesquisa multidisciplinar que eu havia criado e que abraçava todas as áreas. Nessa época também foram esperados com grande ansiedade a chegada dos primeiros equipamentos, livros, computadores, e nossa pick-up.

O diretor que brincava de boi-de-pano

Paralelamente às atividades na direção do Instituto, passei logo a participar de todos os eventos tradicionais “de rua” do boi, o que não tinha como deixar de ser, tanto pela antiga paixão por atividades culturais fora da Universidade desde quando eu era discente da UEL (Universidade Estadual de Londrina, no Paraná), mas também pela minha paixão pela cultura de Parintins. Eu

queria entender a fundo aquela manifestação e as citações nas diferentes toadas.

No Festival de 2008, eu quis brincar na vaqueirada¹⁰ do Garantido. Não só brinquei como passei a ser o Coordenador desse item do Boi por três anos. A partir de então, eu me tornei o diretor que brincava de “Boi de pano¹¹”. Essa experiência me foi complementar para entender a forma de viver do povo da ilha Tupinambarana. Não só a garra e vontade de brincar, mas ao mesmo tempo a participação deles como trabalhadores do festival e a exploração a que muitas vezes eram submetidos. Na vaqueirada eram mais de 40 vaqueiros, a maioria senhores pescadores, “tricicleiros¹²”, pedreiros. Gente muito simples e que representava muito bem essa parte da sociedade, na maioria das vezes, menosprezada pelo poder público e, também, pelo grande Festival de Parintins. Mas quem era esse novo “coordenadorzinho” da vaqueirada, murmuravam os senhores vaqueiros. Desde o início, implantei uma nova forma de trabalhar com essas pessoas, nos moldes dos projetos de extensão universitária, mesmo que nunca eu tenha oficializado essa atividade. Passei a oferecer-lhes alimentação após os ensaios, muitas vezes do meu bolso e outras conquistas junto ao “Boi”; ofereci dignidade a cada vaqueiro ao fazer, mesmo com recursos próprios, crachás com as fotos de cada um deles. Isso nunca acontecera no boi, onde só os “grandes” tinham esse privilégio; através de questionário aplicado por mim pude saber o perfil socioeconômico dos participantes e sugerir ao “boi” nomes merecedores de homenagem frente aos inúmeros anos de dedicação deles como vaqueiros do Garantido. Foram três anos de grandes emoções e muita aprendizagem para mim. Nesse período me foi de grande ajuda a parti-

cipação do Everton, como vice-coordenador do item. Além dos afazeres intrínsecos à atividade ele também “traduzia”, muitas vezes para mim, os verdadeiros anseios caboclos desses senhores que brincavam de boi, disfarçados nas entrelinhas de suas atitudes e falas. Ele foi mais um amigo que conquistei.

***A minha “casa cabocla”,
ribeirinha a meu modo
Releitura de materiais, técnicas
e texturas Espaço de emoções
culturais compartilhadas***

Meu sonho de ribeirão me fez comprar a casa que morava alugado. O primeiro passo foi construir um grande chapéu de palha (12x6m), atravessado na frente da casa. Eu havia me cansado de ver os “meninos” da capoeira a mendigar espaços para treinar e fazer suas apresentações. Eu já era capoeirista do “Porto de Minas¹³” desde o último ano em que ainda estava em Manaus. O chapéu cultural, por si só, já era uma “uma interferência cultural” no Conjunto Macurani, afrontando o sonho de casa de alvenaria e a negação do “caboclo interior”, sempre renegado à segunda categoria pela pressão dos “colonizadores”. Fred Goes, meu amigo da Comissão de Arte do Boi Garantido, logo o categorizou como uma verdadeira alegoria de boi, já que, além de ser coberto de “palha branca¹⁴”, também era separado da rua por um fechamento de “pau caboclo¹⁵”, utilização nova para esse tipo de madeira. A toada “Maracanandé”, dos compositores Marcos Boi (Manoel Marcos de Moura Clementino) e de Enéias Dias, foi composta nesse espaço, além da fundação do INCA¹⁶. Disponibilizei o chapéu de palha para muitas atividades culturais do município, “bovinas” e não bovinas.

O chapéu também levou a uma com-

pleta reforma da casa no ano seguinte. Somente uma pequena parede de poucos metros restou. Para essa empreitada, contei com a ajuda do arquiteto do instituto, Helder Augusto Sares, que não só adotava minhas loucuras arquitetônicas, como as aperfeiçoava. Usamos novamente palha para cobrir parte da casa, só que, além de ser aparente, foi colocada sobre caibros de “pau caboclo”, num arranjo interessante e com as pontas enfeitadas com trançado de “cipó titica¹⁷”. Sobre a mesa da cozinha, um caramanchão sustentado por uma plataforma de varas de pesca regionais, encimada por uma bela *Thunbergia*. As grades de ferro imitavam folhas de cipó e a vaqueirada mimim.

O meu envolvimento com os movimentos culturais de Parintins me trouxe como recompensa o respeito que era tão importante para a representação da UFAM no município, e, de forma pessoal, me trouxe de presente grandes emoções, de arrepiar os poucos fios de cabelo que foram ficando cada vez mais escassos frente aos desafios da administração universitária.

De acordo com o Art. 3º da Resolução no 021/2006 – CONSAD, de 22/12/2006, os Diretores das Unidades Acadêmicas fora da sede deveriam ser os Tutores dos Estágios Probatórios de TAEs e Professores recém-concursados, tendo em vista que todos estariam em estágio probatório por três anos, não podendo assumir esse tipo de tutoria. Dessa forma, fui tutor de todos os servidores do ICSEZ a partir de 07/2007 a 07/2010. Desta data em diante, comecei a transferir a tutoria de alguns novos concursados aos professores que iam concluindo os estágios probatórios. No entanto, ainda fiquei com várias tutorias até 07/2012.

Não bastasse todas as atribuições de

Diretor, no segundo semestre de 2008, ao mesmo tempo, fui Presidente da Comissão de Processo Seletivo para seleção para professor substituto para as disciplinas: Biologia Celular, Anatomia e Fisiologia Vegetal, para o Curso de Zootecnia, e para as disciplinas de bases biológicas da atividade física, para o Curso de Educação Física do ICSEZ. (Port. GD nº 003/2008 de 28/08/2008). Ainda era grande a carência de doutores ou mesmo mestres no Instituto para assumirem estas seleções.

Era 20/11/2008 quando foram iniciadas as obras do novo ICSEZ. Felizmente, já podíamos contar com o arquiteto concursado no Instituto, o Helder Augusto Gomes Sares que, junto comigo, fazia o acompanhamento das construções. Cada detalhe era visto e mudanças sugeridas, em tempo sempre que possível, junto à empresa construtora. Nesse sentido, sugerimos inclusive a alteração da ordem de execução da obra, para que tivéssemos o prédio das salas de aula e laboratórios prontos para as terceiras turmas que iriam ingressar em 07/2010 e para as quais não teríamos mais espaço disponível.

Em meados do primeiro semestre de 2010, para nosso alívio, as primeiras turmas começaram a ocupar os novos prédios, blocos 1 e 3, respectivamente, de sala de aulas e de laboratórios, conforme nossa solicitação. Na sequência, já no início do segundo semestre, ocorreu a mudança da parte administrativa.

Ao longo de todo o período em que estive na Direção fizemos várias tentativas de elaboração de projetos multidisciplinares, como já citado anteriormente. Estes projetos tinham como destino concorrer a diferentes editais aos quais a Universidade ia concorrendo, alinhavando nossos projetos

do interior. No entanto, nesse quesito não tivemos êxito em nenhum. Creio que nosso fator mais limitante tenha sido a baixa produção científica dos docentes.

A grande comemoração dos 100 anos da UFAM, considerada a Universidade mais antiga do país (Brito, 2011), ocorreu em Manaus, na noite do dia 17/01/2009. Nessa comemoração, todos os Diretores de Unidades, incluindo nós Diretores das Unidades fora da sede, fomos condecorados com a Medalha do Mérito Universitário. De acordo com o Artigo 14, da Resolução Nº 001/2007/CONSUNE/UFAM, de 29 de janeiro de 2007, “A medalha do MÉRITO UNIVERSITÁRIO poderá ser concedida a membros dos corpos docente, discente e técnico-administrativos da Universidade, bem como a pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas, que tenham prestado serviços relevantes à Instituição.

Na metade da minha gestão, enfrentei a eleição para Reitoria. Digo enfrentei porque nós, os diretores do interior, estivemos entre os principais alvos da oposição à candidata apoiada pela reitoria em curso, a professora Dra. Márcia Perales, Pró-reitora de Extensão da gestão do Magnífico Reitor, professor Hidembergh. Sofremos ataques de colegas professores, e, àquela época, de candidatos que nem sequer conheciam na profundidade necessária o projeto de interiorização e a realidade desse desafio. Tentaram inclusive jogar a comunidade universitária e, ao mesmo tempo, a população das cidades-sede dos Campi contra nós. Foram dias muito duros e que relato com grande pesar. Por fim, a professora Márcia tornou-se Reitora. A primeira Magnífica da UFAM nos seus mais de cem anos de existência. A Reitora manteve o total apoio ao projeto de

interiorização da UFAM.

Empossada a nova Reitoria, e com ela novos velhos desafios. Mudamos sem ter, por exemplo, a estrutura necessária para o curso de Licenciatura em Educação Física. Foi construída somente uma quadra poliesportiva, mas a construção do sonhado ginásio e piscina ainda estavam na planta. O mesmo acontecia quanto à infraestrutura para o Curso de Zootecnia, carente da “fazendinha”.

Em meados de 2008, conseguimos, por fim, aprovar a criação do tão sonhado curso de Licenciatura em Artes Plásticas. Esse curso seria a oportunidade para os artistas do boi terem contato com outras linguagens nas artes plásticas e, além disso, de novas opções de trabalho no futuro. No entanto, já sabíamos, pelo contato próximo que tínhamos com estes profissionais, quantas dificuldades teriam para concluir o curso, principalmente, devido às atividades intensas nos “galpões¹⁸” dos bois, especialmente, nos meses que antecederiam ao Festival Folclórico, como também devido às viagens e estadias no Rio de Janeiro e São Paulo onde contribuíam sobremaneira com os projetos e execução de maravilhosas alegorias para o carnaval daquelas cidades. Ressaltando que o Instituto trazia, sempre que possível, reflexões quanto às condições de trabalho tanto nos bois em Parintins quanto no carnaval em outros estados.

Tão logo nos mudamos para o novo campus, passamos a desenvolver a parceria com o Instituto Federal do Amazonas – IFAM, que acabava de ter uma Unidade instalada em Parintins. Assim como o ICSEZ, o IFAM igualmente ainda não dispunha de espaço para iniciar as primeiras turmas. Como era de se esperar, autorizamos, via CONDIR, o empréstimo de nossas salas no antigo cam-

pus, enquanto era construído o campus definitivo deles. Sabíamos da importância de se solidificar essa parceria entre os dois Institutos, principalmente, visando projetos em conjunto no futuro.

A responsabilidade com o bem público e a lealdade! Desses dois temas tão caros à nossa sociedade, posso dizer com toda a propriedade que tive e tenho grandes exemplos nesse período em que estive em Parintins. Em nome de todos os servidores do ICSEZ que contribuíram para a minha gestão e, conseqüentemente, para a fundação desse Instituto, eu cito as Técnicas Administrativas em Educação Suzane Moreira Lopes e Gonçalves do Nascimento Pinto Filha, a primeira posso chamar de secretária geral do Instituto, nossa “diretora de departamento de pessoal” e, a segunda, oficialmente, a Secretária Executiva do ICSEZ, mas que era muito mais do que isso. Ambas incorporaram o que existe de melhor em um servidor público, tanto pela responsabilidade quanto pelo comprometimento. Mas o que eu mais precisava naqueles anos era de cumplicidade e lealdade, e nisso nunca me faltaram. Cito nominalmente aqui também o TAE Geandro Farias de Matos, técnico em informática, mas que para a minha gestão foi um verdadeiro gestor de “TI”, projetando, normatizando e fiscalizando esse setor do ICSEZ e que foi modelo entre as unidades fora da sede.

Vivíamos em meados de 2010, e, apesar de já ocuparmos os prédios, ainda não havia ocorrido a inauguração oficial do novo Campus do ICSEZ. Havia promessas de que esse evento ocorreria com a presença do, então, Presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva e do Ministro da Educação, o professor Fernando Haddad. Essa inauguração, que seria local, em Parintins, foi substituída

pela inauguração de todos os novos Campi das Universidades e Institutos Federais em solenidade única no Palácio do Planalto, em Brasília. Foi uma cerimônia gigante da qual participaram todos os diretores e reitores envolvidos com a implantação desse projeto de interiorização. Nesse dia, vi um homem tido como “analfabeto” ser aplaudido de pé por todos estes doutores da academia. Das próprias mãos do Presidente, recebemos, eu e a Magnífica Reitora Márcia Perales Mendes Silva, a placa de inauguração, que agora ocupa uma das paredes do ICSEZ.

Um dos momentos marcantes que vivi na direção do ICSEZ foi a colação de grau fora de prazo, dos primeiros formandos do Instituto. Por terem passado em concurso público, foi a mim delegada a competência de outorga de Grau (Portaria GR no 1663/2011, do dia 29/07/2011) em cerimônia especial, no final do primeiro semestre de 2011. Essa cerimônia me foi de grande significado, com gosto de recompensa frente aos desafios que enfrentamos nos quatro anos que estavam por se cumprir. A administração pública, feita de acordo com os preceitos da democracia, caracteriza-se por momentos de doação ao bem comum, na maioria das vezes, abandonando as conquistas pessoais.

Pouco tempo depois, participei da outorga de grau de todos os formandos do ICSEZ, com exceção de Zootecnia (5 anos) e Licenciatura em Artes Plásticas que se iniciou depois. Essa grande cerimônia foi presidida pela Magnífica Reitora, auxiliada por mim e pelo cerimonial do ICSEZ e da Reitoria.

No dia 24 de agosto de 2011, exatamente após quatro anos e alguns dias após minha posse, a Magnífica Reitora da UFAM empossou o novo Diretor do ICSEZ, Dr. Antônio Heriberto Catalão Júnior. O primeiro eleito após consulta de forma direta à co-

munidade universitária do instituto. O professor Catalão foi o candidato com que mais me identifiquei e, por isso, apoiei a candidatura dele e da chapa que o acompanhava no pleito. Nossas afinidades levaram a uma excelente transição durante três meses em que compartilhamos a direção, antes de sua posse.

Minha mudança para Parintins, para assumir a direção do ICSEZ, foi pouco a pouco me desligando da pós-graduação e, mesmo depois de ter retornado, passei os últimos anos procurando recuperar minha produção científica para poder novamente contribuir. De certa forma, ficar sem orientar na pós-graduação diminui as publicações, afastando a possibilidade de recredenciamento, num ciclo vicioso.

A gestão da implantação de um Instituto, em contexto de Multicampus, incluindo os cursos, pessoal, bens permanentes e construções, por si só supera todas as demais atuações que tive em cargos hierarquicamente menores, tanto pela magnitude

quanto pela complexidade que tentei narrar em parágrafos específicos.

Procurei fazer um retrato do processo de implantação do ICSEZ em seus primeiros anos, sob a perspectiva do gestor. Não foi objetivo dessa narrativa o aprofundamento das discussões acerca da efetivação do processo de expansão das universidades públicas no âmbito do ICSEZ, da UFAM, ou mesmo da região norte, tampouco no âmbito nacional, tendo em vista a minha não permanência na referida unidade, não obstante, esse tem sido objeto de estudos de vários autores, dentre os quais: no ICSEZ (Negreiros *et al.*, 2019; Silva, 2019); na UFAM em outras unidades fora da sede (Fernandes, 2015; Silva, 2019); unidades acadêmicas fora das sedes na região Amazônica em diferentes Universidades (Chaves & Araújo, 2011; Daniel Junior, 2018); estudos que discutem a efetivação do REUNI como política pública para o Ensino Superior no Brasil (From & Andrade, 2019; Silva, 2014; Silva, 2019). **US**

Referências

- BRASIL. Decreto nº. 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.
- BRITO, R.M. **100 Anos UFAM**. 2 ed. rev. amp. / Rosa Mendonça de Brito. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011. 410p.: il. ISBN 978-85-7401-579-8.
- CHAVES, V.L.; ARAÚJO, J.; Santana R. Política de expansão das Universidades Federais via contrato de gestão – uma análise da implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará. **Universidade e Sociedade**, Ano XXI, n. 48, jul. 2011.
- DANIEL JUNIOR, G. M. **Universidade e sociedade na Amazônia contemporânea**: análise do processo de interiorização do ensino superior público na região Amazônica. Tese de Doutorado – UFAM, 2018.
- FERNANDES, C. M. **Educação na Amazônia brasileira**: a fixação da Universidade Federal do Amazonas no Município de Benjamin Constant / Cristina Maria Tereza Saraiva Fernandes. 2015. 97 f.: il. color; 31 cm. Dissertação de Mestrado.
- FROM, D. A.; ANDRADE, N. N. Impactos do REUNI nas universidades Federais brasileiras. **Vitrine Prod. Acad.**, Curitiba, v.7 n.1, 2019.
- NEGREIROS D. A.; SILVA, S.H.; MORAES, P. P.B. *et al.* O Sucateamento da Universidade Pública: os Reflexos para a Pesquisa Científica no ICSEZ/UFAM. **Anais do 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**: “40 anos da “Virada” do Serviço Social”. Brasília (DF, Brasil), 30 de outubro a 3 de novembro de 2019.
- SILVA, A. F. **O REUNI entre a expansão e a reestruturação**: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- SILVA, E. G. D. A expansão da Universidade Federal do Amazonas: implicações a partir do financiamento em tempos de crise. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, 24(1),26-44. 2019. ISSN: 1414-4077. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219159691003>

Notas

1. Parte do **Memorial de Atividades Acadêmicas** do autor visando à Progressão Funcional à Classe de Professor Titular da UFAM.
2. **PEFD – RD**: Programa Especial de Formação Docente - Rede Pública.
3. **PROING**: Programa de Interiorização da Graduação.
4. **Conselho Diretor-CONDIR**: Colegiado máximo do ICSEZ.
5. **transversais**: professores que transitam entre os diversos cursos ministrando disciplinas do núcleo básico.
6. **“dores e as delícias¹⁵¹”**: referência ao verso da letra da música “Dom de iludir” do Caetano Veloso, “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”, que por sua vez também é uma de Miguel de Cervantes Saavedra no clássico Dom Quixote de la Mancha.
7. **UFOPA**: Universidade Federal do Oeste do Pará, criada em 5 de novembro de 2009. Possui sua sede em Santarém/PA, com campus nas cidades de Juruti, Oriximiná, Itaituba, Monte Alegre, Óbidos e Alenquer.

Notas

8. PROJETOS DE EXTENSÃO: a partir do segundo semestre letivo (10/07-02/08/2008): “Capacitação técnica em gestão cultural para as Associações de Bois em Miniatura de Parintins” (prof. Marcelo Ribas/ Curso de Administração); “Assessoria Pedagógica para professores do Ens. Fundamental” (profas. Soryane Simas e Audirene Cordeiro/ Comunicação Social); “Projeto de Formação de Lideranças Comunitárias” (profa. Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos / Pedagogia); “Agressividade e cidadania: intervenções acerca da agressividade no espaço escolar” (profa. Sandréia Lobato/ Serviço Social); “Reproveitamento de garrafas pet para fabricação de vassouras” (profs. Ricardo Herculano e Wamber Broni/ Zootecnia); “Projeto Quilombolas futebol e capoeira professor” (Prof. Marcelo Radichi/ Educação Física); “Projeto ritmo no parque professor (Prof. Marcelo Radichi/ Educação Física).

9. PROJETOS PIBIC: “Identificação do período reprodutivo de *Macrobrachium amazonicum* (Heller, 1862) no lago macurany, Parintins/AM”, (Orientador: Tiago Viana da Costa, Orientado: Edberto Rodrigues dos Santos); “Meio ambiente e Cidadania: as ações do ICSEZ na região do Zé Açú, no município de Parintins” (Orientador: Adelson da Costa Fernando Orientado: Keuryanne Guerreiro dos Reis); “Mensuração dos níveis de atividade física, inatividade física e aptidão cardiorespiratória dos mototaxistas de Parintins/AM” (Orientador: Regiane Cristina Duarte Orientado: Leandro Bentes da Silva); “Avaliação do crescimento de *Macrobrachium amazonicum* (Heller, 1862) submetido à suplementação alimentar” (Orientador: Tiago Viana da Costa Orientado: Carlos Magno Castro Bentes); “Lesões: o paradigma “puxador” ou medicina tradicional no município de Parintins/AM” (Orientador: Regiane Cristina Duarte Orientado: Jocassio Coelho Teixeira); “Contribuições para o estudo da caracterização pesqueira de Parintins/AM” (Orientador: Tiago Viana da Costa Orientado: Rosquild Rainey dos Santos Silva); “Efeitos da Implantação do Programa de Orientação a Prática de Atividades Físicas no Município de Parintins” (Orientador: Regiane Cristina Duarte Orientado: Edilsom Ribeiro Mota); “Caracterização Mineralógica de Terra Preta Arqueológica do Município de Barreirinha-AM (Orientador: Wamber Broni de Souza).

10. vaqueirada: formada por homens “montados” em cavaleiros estilizados e portando uma grande lança. Representa a figura do vaqueiro da várzea, que maneja o gado bovino e bubalino de acordo com o ciclo das águas. Na manifestação folclórica do Boi Bumbá, é responsável por cortejar o Boi em suas saídas pelas ruas e no Festival Folclórico é item pontuado, com 40 integrantes, na sua maioria senhores.

11. “Boi de pano”: refere-se ao boi de brinquedo, diferenciando-o do boi animal.

12. tricicleiros: cidadãos parintinenses que prestam inúmeros serviços de transporte de pessoas e/ou cargas, pedalando suas bicicletas, que têm à frente uma pequena carroça de duas rodas.

13. Porto de Minas: Grupo Fundado em Belo Horizonte, no dia 05 de setembro de 1990 visando preservar a cultura da Capoeira. Sob a direção dos mestres, Niltinho, Negoativo e Porrada, o grupo sempre teve o objetivo central o ensino prático e teórico da capoeira a todos.

14. palha branca: folha jovem ainda fechada de *Attalea speciosa*, o babaçu, que após ser “aberta” é utilizada na cobertura e fechamento de paredes de casas e chapéus de palha no interior da Amazônia.

15. pau caboclo: madeira mole, roliça, de pequeno diâmetro utilizada como caibros em coberturas de palha. Apesar de mole é resistente a cupins e brocas, só não podendo ser molhada pois é atacada por fungos. Espécie não identificada por falta de amostras botânicas confiáveis.

16. INCA: Instituto Cultural Ajuri, organização não governamental para promoção da cultura regional e da juventude.

17. cipó titica: raízes aéreas de algumas espécies hemiepipítas de Araceae do gênero *Heteropsis*, muito utilizadas na confecção de vassouras, cestos e outros utensílios indígenas/caboclos. Atualmente também passou a ser usado na confecção de móveis de grife.

18. galpões: no contexto utilizado refere-se aos grandes galpões, espaços onde são confeccionadas as alegorias tanto de Boi bumbá, quanto de carnaval.

MAGISTÉRIO UNIDO — PISO — GARANTIDO

PISO SALARIAL NACIONAL:
LUTAR, CONQUISTAR, VALORIZAR!



ANDES

SINDICATO NACIONAL

Travessia: multicampia na Unir

Maria do Socorro Gomes Torres

Doutora em Teoria da Literatura Universidade Federal de Rondônia

E-mail: socorrotorres@unir.br

Resumo: O artigo tem como objeto descrever parte do contexto expansionista, ou seja, traçar de maneira sucinta a construção da *multicampia* na Universidade Federal de Rondônia - UNIR, com recorte analítico maior para as fases em que houve maior intensidade de ações, visando a interiorização, o fortalecimento e a sedimentação dos *campi* nas diversas regiões do Estado de Rondônia. O objetivo é mostrar como a Universidade sedimentou e alicerçou, ao longo do tempo, sua Missão e sua Visão por meio de ações concretas no Estado de Rondônia. Metodologicamente a discussão parte de fatos, normativas, legislações e regramentos institucionais que colocaram em prática o ensino superior. A análise documental revelou que o papel principal da *multicampia* seria, foi e continua sendo o crescimento, enquanto instituição de Ensino Superior, mas, sobretudo, o desenvolvimento humano e acadêmico como forma de melhorar a relação do homem com seu contexto, o amazônico. A fundamentação tem em conta uma diversidade crítica, visando com isso liberdade metodológica. Esperamos que a discussão contribua para que outros pesquisadores se sintam estimulados a conhecer e escrever acerca do processo de criação da *multicampia*.

Palavras-chave: Universidade. Multicampia. ADUNIR. Norte do Brasil.



Introdução

A escrita deste artigo se deve a razões de natureza histórica e afetiva que influenciaram o rumo desta discussão, deve-se também a um antigo desejo que, por muito tempo, incentivou as leituras e os levantamentos que foram feitos em decorrência da produção que originou este tema. O objetivo desta produção, que agora ganhou espessura textual, é uma maneira de poder abordar a implantação da *multicampia* na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), única universidade pública do estado de Rondônia.

Outro objetivo decorrente do anterior é, de alguma maneira, poder discorrer sobre a trajetória de grande parte dos docentes e técnicos que compõem o quadro institucional que vivenciam cotidianamente o projeto *multicampi*. Sabemos que ao traçar

esse perfil, estaremos, sem sombras de dúvidas, apontando também para o perfil desses profissionais. Enfim, poder de maneira sucinta falar sobre a *multicampia* e o que a mesma representa para a construção da educação superior no Estado de Rondônia, ou seja, renovar a discussão, uma vez que, de alguma forma, outros já fizeram também esse trabalho.

Diante disso, passamos a dizer que a discussão que trazemos aqui é o resultado de pequenos levantamentos e de algumas pesquisas que foram feitos nos acervos das bibliotecas da própria Instituição. Também de levantamentos de informações de outras fontes, como, por exemplo, arquivos abertos que estão disponíveis ao público e que aos poucos foram revelando e confirmando o fato de existir número maior de estudos sobre a Sede (Porto Velho) e raros

estudos que apontem o papel que a *multicampia* exerce no contexto em que se insere. Intriga-nos também o fato de que passados mais de quatro décadas ainda há uma carência textual que aponte a relação da história da *multicampia* com o próprio estado de Rondônia, no qual se encontra inserida a Instituição. Ou seja, se, por um lado, há um número maior de produção acadêmica e escritos sobre a sede da Universidade que abordam o conjunto de suas ações, ainda há raros estudos sobre a expansão da UNIR. Talvez, uma maneira de contribuir para o aumento desse indicador seja apresentar uma discussão sobre o tema, mesmo que de forma preambular.

Assim, depois de refletir sobre como poderíamos contribuir para esse debate, optamos por centralizar a nossa singela contribuição sobre a *multicampia* em aspectos bem menos exigentes. Primeiro, falar de ações que fizeram o seu desenvolvimento avançar e, conseqüentemente, abordar um pouco sobre a história de parte daqueles(as) que idealizaram esse projeto, mesmo sabendo dos riscos, ou seja, esquecer alguém ou fatos importantes. Segundo, colocar no papel, mesmo que forma sumariada, parte daquilo que relaciona o projeto *multicampi* à carreira docente.

Na verdade, o último aspecto aqui almejado diz respeito apenas àquilo que apresenta relação direta com os *campi*. É importante antecipar que selecionamos apenas alguns momentos da história da expansão, sem a preocupação linear dos fatos, com a finalidade de obter maior flexibilidade com o tema. Por fim, encerramos a introdução informando que escolhemos o caminho comparativo porque o mesmo nos permitirá transitar tranquilamente na história construída pela Universidade no que diz

respeito à *multicampia*.

O foco da discussão abriu a possibilidade de reflexão sobre a história recente da UNIR, que se encontra em documentos e registros, ainda pouco conhecida pela sua própria comunidade. Frisamos que toda essa história está registrada em Teses, Dissertações, artigos, monografias, jornais, revistas, e mesmo em arquivos de simpósios, de seminários e de eventos científicos. Além disso, boa parte das questões discutidas neste texto partiram dos arquivos da Associação dos Docentes. A Universidade é composta por um conjunto heterogêneo que procura registrar a sua história e, ao mesmo tempo, a sua trajetória, incluindo aí a expansão.

Diante do desafio que se apresenta, ou seja, escrever sobre tema de tão notória importância, esclarecemos desde já que as várias ações desencadeadas visando a implantação da *multicampia* são, prioritariamente, o que as define e caracteriza enquanto Universidade *multicampi*. Temos a convicção de que não poderemos desenvolver a maioria delas, primeiro pelas características que apresentam, depois, pela enormidade daquilo que as compõem. Por isso, metodologicamente selecionamos as principais, pelo menos é o que pensamos, ou seja, aquelas atividades que atribuem forma e identidade Institucional; aquelas atividades que potencializam sua existência enquanto Universidade *multicampi*.

Desenvolvimento do tema

Para o desenvolvimento do tema é preciso dizer que a variedade cultural, política e econômica do estado e, sobretudo, as peculiaridades das cidades e das regiões onde os *campi* se estabeleceram dizem

muito sobre seu papel e sua função. Além disso, os documentos e arquivos também revelam tais dificuldades. Outro importante registro diz respeito aos distintos pontos de vista que reiteram os problemas enfrentados para que a expansão universitária se efetivasse na prática. Reforçam ainda o fato de que a expansão da Universidade seria, naquele momento, condição necessária e urgente, principalmente, porque se tinha em mente o enfrentamento da formação de professores. A importância de ambos os documentos se encontra no fato de que registram a expansão da Universidade como a instituição responsável pela produção de conhecimento, no interior do estado.

Depois de idealizado e para que o projeto *multicampi* surtisse o efeito esperado, tornou-se necessário que a sociedade, as prefeituras e o estado apoiassem o projeto, oferecendo cada um, ao seu modo, condições para a implantação e fortalecimento da Universidade. É fato que a *multicampia* se constitui, ainda hoje, um dos maiores projetos implantados pela Instituição. São poucos e raros os registros e notícias sobre a expansão da Universidade, até mesmo nos arquivos da UNIR. Tal escassez de informações sobre o tema reforça a ideia de que o mesmo é instigante e provocativo, reforça também a necessidade de trazê-lo mais uma vez para debate e discussão.

A implantação da *multicampia*, na Universidade, vem sendo registrada por diversos meios e abordada por vários vieses. É possível encontrar registros que chamam mais atenção para os aspectos e contextos culturais, para os econômicos, para os educacionais, para os políticos etc. Contudo, para este fim optamos em abordá-la por meio do conjunto das ações desencadeadas por administradores que, sem sombra de

dúvidas, idealizaram e realizaram a implantação da *multicampia*. Sobretudo, gestores que conduziram a Universidade exatamente nos momentos que mais demandava e exigia compromisso com a implantação. Boa parte dessas ações vêm sendo levantadas e apontadas em alguns estudos elencados a seguir.

Fontes importantes no contexto da *multicampia*

É necessário apontar estudos que de forma específica buscaram explorar de forma concreta e objetiva o tema proposto para esta discussão, qual seja, a *multicampia*. A tese de Doutorado de Dorosnil Alves Moreira, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR): *desafios e enfrentamentos na constituição de uma instituição universitária multicampi* (2005), talvez, venha a ser um dos estudos mais detalhado que traça de forma contundente a trajetória pela qual passou a expansão da Universidade. A riqueza de detalhes e informações preenche lacunas e esclarece fatos desconhecidos. A pesquisa recorta e delimita de maneira instigante o percurso expansionista e sublinha temporalmente ações que transcorrem desde 1995, tornando-se um marco inicial para outras pesquisas.

Uma construção histórica do Curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia - campus de Ji-Paraná (2015), de Lenilson Sergio Candido é outro estudo a apontar a *multicampia* como fundamental para o crescimento da UNIR e do estado de Rondônia. O debate, no contexto dessa discussão, sinaliza de maneira insistente a importância da criação da *multicampia*, e embora a pesquisa se destine a apontar outras questões circundantes ao tema

deste texto, sua reflexão deixa claramente detalhada o quanto os *campi* contribuem para o avanço do conhecimento, da educação e do povo rondoniense.

Seguindo em direção das fontes documentais, encontramos textos escritos por Osvaldo Copertino Duarte que trazem marcos temporais e ajudam a entender como as atividades realizadas para colocar em prática o projeto de interiorização ocorreu. Lembra tais textos que, desde 1988, o I Projeto Norte de Interiorização das Universidades da Amazônia - PNI (1986- 1988) visava pôr em prática a expansão das universidades. A UNIR, diante disso, optou por interiorizar e regionalizar suas atividades. O PNI previa a construção de projetos específicos por Universidades a fim de possibilitar a implantação de ações de ensino, pesquisa e extensão no interior dos estados. A diretriz prioritária

era atender às necessidades de formação de professores, embora sugerisse a realização de pesquisas aplicadas à região, resultando em atividades que pudessem garantir o resgate e a preservação do patrimônio artístico cultural.

Registra ainda que, durante o quadriênio de 1986-1989, a UNIR envidou esforços para atender preliminarmente às diretrizes do Plano Nacional de Interiorização, implantando cursos superiores em todos os quadrantes do Estado. Em 1988, são criados os *campi* de Vilhena e Ji-Paraná. Em 1989, os *campi* de Guajará-Mirim, Cacoal e Rolim de Moura. Com a interiorização, a Universidade passa de nove para quatorze cursos de graduação, oferecendo

1.100 vagas nos novos *campi* do interior do estado. Em 1992, inicia-se um novo programa de interiorização denominado



Unir - Estado, conhecido como Cursos Parcelados. Essa ação caracterizou-se pela oferta de licenciaturas, visando à formação de recursos humanos. Foram atendidas as cidades de Ariquemes, Ouro Preto do Oeste, Pimenta Bueno, Jaru e Colorado do Oeste, onde o quantitativo da população com curso de nível superior era próximo ou igual a zero.

Alguns de seus textos registram que, em 1999, cria-se o Programa de Habilitação e Capacitação de Professores (PROHACAP). Mais uma vez, a Universidade preocupada com o desenvolvimento cultural, profissional e educacional se voltava para atender demandas sociais relacionadas com a educação, impulsionadas agora pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que exigia a graduação dos professores da Educação Básica. Com esse programa foram qualificados mais de dez mil professores leigos em todo o estado de Rondônia. Em 2006, cria-se o *Campus* de Ariquemes e, em 2011, o de Presidente Médici, já no contexto do REUNI – Programa de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (2007-2008).

A multiformidade da expansão e a diversidade das ações

Recuperamos informações que apontam para os seguintes fatos. O *campus* de Vilhena iniciou suas atividades em 1988, como parte do programa de interiorização da Universidade. Em 14 de julho daquele ano é assinado o convênio de cooperação entre a Fundação Universidade Federal de Rondônia e a Prefeitura Municipal de Vilhena para a instalação de cursos superiores no muni-

cípio. À Prefeitura Municipal caberia dotar o *campus* de toda a infraestrutura necessária, além de disponibilizar o quantitativo necessário de servidores. À Universidade caberia a coordenação didático-pedagógica e a ambas a administração compartilhada do *campus*. Por meio desse acordo é implantado no primeiro semestre de 1988 o curso de graduação em Ciências (Matemática) e no ano seguinte o curso de Letras. Em seguida, são criados os cursos de Ciências Contábeis, Pedagogia e Comunicação Social.

Segundo suas anotações, de fato, o que impulsionou a criação dos *campi* do interior foi a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento educacional e científico do estado e para atingir o objetivo primário, o ensino, a *multicampia*. Para isso, precisava congrega e reunir um corpo de professores, pesquisadores e técnicos capazes de promover, disseminar e implantar conhecimento nas diversas regiões do estado de Rondônia. O que proporcionaria nível de conhecimento de excelência, portanto, de qualidade e, mais que isso, conhecimento sobre o homem, a natureza, a região, a vida, o meio ambiente e a Amazônia.

A Universidade se encontra na região do Norte do Brasil, Rondônia, onde há grande proporção de terra, matas, flora, fauna, rios e uma diversidade de etnias indígenas. Do nosso ponto de vista, a região tem, entre outros aspectos, uma representação mundial, passando muitas vezes a ser observada pelos olhares do mundo e por aqueles interessados em seu desenvolvimento. Isso se dá por causa, principalmente, do seu meio ambiente, tendo entre seus recursos naturais: indígenas, negros, imigrantes, mulheres e crianças que habitam as diversas regiões do Estado. Não é demais afirmar que Rondônia é um estado de acolheu migran-

tes de todas as regiões do país, o que nos leva a afirmar também que boa parte da comunidade acadêmica advém, ora, daqueles que vieram de outras regiões, ora daqueles que nasceram no estado. Podemos observar nos registros que, ao longo da implantação dos *campi*, boa parte dos docentes que participaram do processo de implantação da *multicampia*, chegaram ao estado, na maioria, para nele habitar à época. Esses ingressaram no quadro da Universidade, muitos deles foram aos poucos assumindo funções administrativas e acadêmicas. E boa parte, ao se tornar aluno da própria Instituição, passou, logo depois, a assumir funções dentro da Instituição, seja por meio de concurso público, ou por meio de cedência.

Observamos que, tais características são frutos de uma peculiaridade institucional, própria do caráter expansionista da Universidade. Peculiaridade que por muito tempo apoiou o gerenciamento das unidades administrativas, como também, contribuiu para a articulação regional, objetivando o desenvolvimento das atividades de pesquisa, extensão e ensino, elementos constituidores da formação educacional proporcionada pela UNIR, no estado de Rondônia. De certa maneira, é possível dizer que, à época, a implantação da *multicampia* foi seguramente fruto da idealização daquele conjunto de pessoas que, de algum modo, foram colocando em prática e ações a interiorização. Seja por meio da criação de diferentes cursos de graduação, seja por meio das articulações sociais, políticas, culturais, seja por meio do estabelecimento de canais de comunicação com a sociedade civil. Tudo isso foi, pouco a pouco, abrindo espaço de interlocução com a sociedade, com o meio, com os setores constituídos. Percebemos que muitas ações se encontram registradas

em atos, resoluções, pareceres, projetos etc.

Observa-se, no conjunto do projeto que criou a *multicampia* que grande parte das ações implantadas pelos *campi* se relaciona com a adoção de convênios temporários que se somam aos projetos permanentes. Essa característica nos leva a afirmar que os *campi* acabaram criando sua identidade por meio de duas grandes ações, primeiro, projetos de formação educacional (temporários) que ao ser implantados, impulsionaram a instalação dos *campi*, quais sejam, a infraestrutura. Segundo, com a criação de cursos de formação de professores de caráter permanente, ou seja, cursos de bacharelado e licenciatura, seja curta ou não, revelaram a necessidade urgente da ampliação das instalações da Universidade nos diversos espaços do estado. Era imperioso a construção de laboratórios, bibliotecas e restaurantes universitários etc. Na prática, só irá acontecer com a criação dos cursos oriundos do projeto do Programa de reestruturação das universidades (REUNI).

Contudo, ambas as ações mostraram o quanto era necessário investimento num quadro permanente de técnicos e docentes, capazes de fomentar o fortalecimento das ações permanentes, contribuindo assim para alavancar a *multicampia*. Entretanto, os desafios evidenciaram outros fatores, entre os mesmos, a diversidade regional. Percebe-se que, a cada surgimento dos *campi*, tornava-se imperativo observar as idiosincrasias de cada região, principalmente quanto ao corpo docente e técnico necessários para o andamento dos cursos abertos para atender à comunidade. Entretanto, as idiosincrasias dos *campi*, de naturezas diversas, ao nosso ver, impediram observar criteriosamente tais especificidades. Parece que, diante da enormidade de ações

a serem implantadas, uma delas, a carreira docente, acabou ficando um pouco fora do foco. Mas, o que é importante é que, ao longo das décadas, as demais idiossincrasias ganharam atenção, se constituindo o que hoje traz identidade aos *campi*. É fato que, os projetos temporários fortaleceram o projeto *multicampia* e, de algum modo, representam uma parte do compromisso que a Universidade mantém com o povo rondoniense, com a região Norte do país e com a Amazônia.

À medida que o projeto *multicampi* foi ganhando forma e, diante da grande quantidade de ações a serem colocadas em prática, frente às diversidades regionais, percebemos que em determinados períodos os avanços se deram de maneira diferente. Num sentido restrito pudemos perceber que, entre 1986-1989, a regionalização foi fortemente considerada. Nesse período, percebemos que a prioridade era proporcionar o acesso ao ensino superior de excelência.

A semântica do termo multi e sua relação com a expansão

Etimologicamente, o termo *multi* apresenta significados variados, a distinção entre os sentidos do termo, que são muitos e numerosos, funciona como bússola linguística, direcionando nossa compreensão sobre o processo de expansão da Universidade. Ele é de nosso interesse, sobretudo, porque exprime e representa semanticamente aquilo que efetivamente se objetivava, durante a fase de implantação da *multicampia*: ser muito, diversificar, expandir. Sem sombra de dúvidas, pretender ocupar

espaço, ser numerosa exigiu, entre outras coisas, ampla mobilização de suas próprias forças internas, exigiu de outro lado responder de maneira eficaz ao próprio interesse almejado, ou seja, regionalizar o ideal de Universidade Amazônica. Para isso, foi necessário dentro de um curto espaço de tempo materializar sua concepção de Universidade fronteiriça e plurirregional.

A perspectiva escolhida colocou a Universidade em movimento constante, levando a UNIR, dentro dos trezes acima mencionados, a focalizar as discussões colegiadas no processo expansionista. Ou seja, a expansão *multicampi* passou a dividir espaço com outras questões de ordem administrativa, norteando boa parte das tomadas de decisões. Na maior parte daquele período, termos como articulação e mobilização sempre estiveram em pauta. Cumpre-nos citar que, ao que parece, crescimento e expansão se tornaram vertentes que reconfiguraram o papel e a função exercida pela Universidade, a partir da criação da *multicampia*.

Se, por um lado, o compromisso social com a formação de professores exigia excelência, por outro lado, solicitava compromisso Institucional regional. Como quer que seja, a Universidade aproximou campos divergentes e difusos, por fim, aproximou regiões por meio desse modo de ação. A *multicampia* apresenta relação direta com termos como: introduzir, inaugurar, estabelecer, inserir.

A importância atribuída a essa fase é compreensível, pois nos parece ser uma fase *sui generis* repleta muito mais de avanços, principalmente quando se percebe a enorme falta de recursos externos. Ainda hoje a Universidade parece conviver com esse problema, mas, naquela época, para uma Instituição que almejava crescer o aporte

financeiro deveria ser compatível com os anseios. Entretanto, parece-nos que não foi exatamente o que se deu.

A palavra *multicampia* para a Universidade significava, naquele momento, escolha e necessidade de avanço e para colocar em prática sua política acadêmica, entre diversos caminhos que poderiam ter sido trilhados, optou, prioritariamente, pela formação de professores(as). Talvez, esse fato tenha atraído pesquisadores, professores e técnicos para as diversas regiões *multicampi*. Nesse cenário desafiador, a Universidade estende seu espírito enquanto Instituição de formação, proporcionando desenvolvimento acadêmico e científico.

Os cursos parcelados: projeto *multicampi*

Dentro dessa perspectiva de desenvolvimento, sublinhamos o programa de interiorização denominado Cursos Parcelados, a ação se caracterizou pela oferta de licenciaturas nas diversas regiões do estado de Rondônia, visando à formação de recursos humanos. Foram atendidas as cidades de Ariquemes, Ouro Preto d'Oeste, Pimenta Bueno, Jaru e Colorado do Oeste. Já naquela época, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) formava profissionais qualificados para diversas áreas do conhecimento. É fato que, os cursos parcelados surgem para aqueles municípios, trazendo modelo de ensino superior distinto daquele desenvolvido no cotidiano da Universidade. Na tentativa de encontrar saídas para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em parceria com municípios, propôs os Cursos Parcelados para

a habilitação no ensino superior.

Essa proposição se tornou um desafio, formar professores por meio da execução de projetos especiais. O projeto visava aperfeiçoar conhecimento acadêmico, científico, tecnológico, contribuindo para a superação de desigualdades na formação de professores. Como todo projeto piloto, há divergências e convergências, há posições contrárias e favoráveis, e isso ainda precisa de uma avaliação criteriosa. É importante frisar que os Cursos Parcelados ou Especiais deram uma contribuição significativa aos municípios e ao estado. Assim como todo projeto inovador, ele também apresentou limitações e desafios que foram vencidos e devidamente avaliados. A Universidade, na tentativa de construir e levar às regiões do interior do estado alternativas pedagógicas para a formação de professores, acertou neste modelo.

O projeto em nada deixou a desejar quanto à qualidade, à seriedade e à cientificidade, condições necessárias para a formação de profissionais comprometidos com a transformação social, com a humanização das relações sociais, com a liberdade e com a justiça social. O projeto Educação Parcelada contribuiu para igualar as chances e para superar privilégios, no que diz respeito à educação, no estado de Rondônia.

O que distingue a *multicampia*, por exemplo, de outras ações é exatamente as especificidades de seus projetos. Portanto, em 1992, o convênio para a realização de Cursos Parcelados que tinha por objetivo a cooperação financeira, administrativa e pedagógica na realização dos cursos de Licenciatura Plena Parcelada é colocado em prática pela Universidade e seus parceiros. Entre 1992 e 1995, a principal política que define a expansão e o crescimento da *mul-*

ticampia é esse projeto. Entendemos que, a ocupação de espaço nas diversas regiões por meio da realização dessa ação acentua a importância da Universidade no interior.

As atitudes institucionais visando colocar os projetos em prática avançam, em 1995, mais uma vez a *multicampia* com um projeto *Strictu Sensu*. Projeto que proporciona inúmeras possibilidades e perspectivas de mudanças, no que diz respeito ao conhecimento, bem gerado pela Instituição e sua especificidade *multicampi*. Na tentativa de encontrar saídas para a consecução das metas previstas para 1995-1999, ganha relevo, pela primeira vez, na implantação dos projetos *multicampi* a política de qualificação profissional. O surgimento do programa de *Strictu Sensu* em uma das regiões do estado impulsionou e intensificou o debate sobre o fortalecimento dos *campi*. Sobre tudo, exigiu o debate urgente sobre a carreira docente e sua relação com a *multicampia*. Nesse aspecto, a Associação dos Docentes da Unir (ADUNIR) passa a exercer, nos anos seguintes, um papel importante como protagonista da discussão sobre os *campi*.

A implantação do curso de Pós-Graduação em Linguística Indígena, em Guajará

Mirim é um marco decisivo. O sentido de *multicampia*, naquela região, passa a representar enorme comprometimento da Universidade com sua comunidade interna, com o país fronteiriço e, principalmente, com as etnias indígenas, abarcando não somente aquela região, mas, todo o estado e estados circunvizinhos.

As atividades *multicampi*, ao que parece, têm relação direta com o período entre 1992 e 1998, recorte temporal em que Osmar Siena desencadeia uma série de resoluções, pareceres e atos normativos institucionais visando fortalecer a implantação da *multi-*

campia. O que evidencia, entre outros fatores, o emprego de estratégias consistentes a serem aplicadas nos *campi*. A fim de exemplificação, destacamos o projeto *Strictu Sensu*; Projeto de fortalecimento da extensão universitária (PROEXTE) no interior; Projeto de criação do Curso de Graduação em Ciências Biológicas, curta e plena e Criação do Curso de Comunicação Social, entre outros. Em parte dos documentos consultados é possível perceber que, no quadriênio 1995-1999, o intuito institucional era fortalecer o projeto *multicampi*.

Convém registrarmos outra ação extensionista que por muito tempo agrupou pesquisadores de regiões distantes, o Seminário de Estudos Linguísticos e Literários (SELL) do *campus* de Vilhena, reunindo por trinta anos professores, alunos, pesquisadores e comunidade externa de toda a Região Norte do Brasil. Evento criado por Osvaldo Copertino, ex-diretor do *campus* de Vilhena, em 1994, pertence ao curso de Letras. Sua criação está relacionada com o que se denominou cursos fora da sede.

Enfim, nas *Diretrizes, Prioridades e Metas para gestão*, 1995-1998, ficou delineado a aplicação de ações e atividades *multicampi* a serem desencadeadas e implantadas de forma planejada e avaliativa, visando o fortalecimento dos *campi*. Talvez, pela primeira vez, percebemos, por meio dos registros e fontes, que havia sido colocado em execução por um período longo um norte administrativo maior relacionado com a interiorização. A revisão do Estatuto da Universidade, naquele período, de uma forma ou de outra, ajuíza uma relação institucional com a *multicampia*. No percurso expansionista, percebemos a importância dos espaços ocupados pela Universidade com relação à expansão

multicampia. Sem sombra de dúvidas, processo ousado, complexo e exigente e imenso em seus resultados.

Ainda em 1996, encontramos registros que podem ser relacionados com as atividades docentes, cenário de flexibilização curricular e pluridisciplinaridade são ferramentas que permitem ampliar o debate acerca de questões relacionadas à carreira docente, sobretudo, para a comunidade *multicampi*. A *multicampia* foi, ao longo dos anos, criando marca e identidade, basta ver os debates e discussões promovidos em encontro realizado em Presidente Médici por ocasião da construção do Plano Diretor para a Universidade. Parece evidente que, em 2014, depois de alguns anos se retoma, em grande parte, aquele espírito proposto entre, 1986-1998, que acabou contribuindo de maneira contundente, para o fortalecimento *multicampi*.

Finalmente, outra ação institucional que impactou fortemente o Ensino Superior no estado e, especificamente, no interior foi com certeza o Programa de Habilitação e Capacitação de Professores (PROHACAP). Mais uma vez, a UNIR se voltava para as demandas sociais com relação à educação que exigia a graduação dos professores da Educação Básica. Esse programa contribuiu significativamente para minimizar problemas relacionados com o quadro de professores do estado de Rondônia. Em vários documentos institucionais encontramos registros de sua realização.

Distanciando-se um pouco da década de 1990 e se aproximando de 2006, percebemos que a demanda *multicampi* começa a delinear um perfil diferente, ou seja, a necessidade de aumento do quadro de docente e, por consequência, a necessidade imediata de qualificação. Percebemos que,

se por um lado, alguns *campi*, ao longo dos anos, receberam novos cursos, a ampliação do quadro docente parecia não corresponder às atividades demandadas pelos cursos. Por outro lado, os processos de qualificação de docentes que se afastaram da Universidade, por período determinado, passaram a interferir no pleno desenvolvimento dos cursos. Entre 2006 e 2008, a Associação dos docentes da Unir (ADUNIR) exerceu papel preponderante, impulsionando o debate exatamente sobre aquelas condições de trabalho e, principalmente, sobre carreira docente que, de alguma forma, avançava lentamente.

É importante frisar que parte daquela agenda, ou seja, a dos anos 1990, não foi totalmente esquecida, pudemos observar que boa parte daquelas ideias foram retomadas, a partir de 2014. Volta-se a colocar em discussão o fortalecimento *multicampi*, e o que parece significativo, no que diz respeito aos problemas a serem enfrentados, é exatamente a questão docente e os desdobramentos decorrentes da mesma, como, por exemplo, a carreira docente. Entre 2014 e 2018, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) mencionou a falta de documentos anteriores que dessem conta das dificuldades que se apresentaram sobre as políticas da Universidade: “a ausência de um PDI anterior sobre o qual se pudesse estabelecer o ciclo de melhoria necessário nunca existiu” (PDI, 2018). Apesar da existência de documentos importantes amplamente construídos ao longo dos anos pela Instituição, essa constatação é necessária porque é de natureza avaliativa e, também, porque é demonstração da clara necessidade de se retomar pontos importantes sobre a expansão.

Hoje, depois de passados anos de re-

alizações exitosas que vimos descritas em documentos, relatórios, normas etc, é preciso frisar que a expansão *multicampi* ainda não se realizou plenamente. Embora alguns *campi* venham fazendo mapeamento sistemático sobre suas necessidades, a questão da carreira docente e o aumento do número de docentes permanecem como um desafio.

Desafio que vimos desenhado na Missão e na Visão da Universidade, entre os anos de 2014 e 2018. Enfim, sentimos, durante a pesquisa, uma enorme dificuldade para encontrar registros sobre a interiorização. Defrontamo-nos com pouquíssima informação sobre uma das maiores construções e realizações da UNIR. Por isso, que é importante mencionar alguns registros que tratam da expansão, entre os mesmos, selecionamos o que há no PDI produzido entre 2014 e 2018, que volta a registrar informações sobre esse projeto desenvolvimentista: “Como Universidade *multiCampi*, contempla grande parte dos municípios e alcança, praticamente, toda a população do estado [...]” (PDI-2014-2019).

E, ao compararmos as ações previstas entre 1995 e 1999 com aquelas prevista para 2014-2018, percebemos afinidades e diferenças substanciais, mas, sobretudo, semelhanças, ficando evidente que também nesse último documento há imperiosa vontade de retomar ações já devidamente implantadas que foram exitosas, no que diz respeito ao fortalecimento da *multicampia*. A tendência institucional agora é reconhecer os avanços decorrentes do esforço promovido anteriormente por grande parte das administrações, desde o surgimento da *multicampia*.

Costuma-se dizer, claro de maneira metafórica, que a *multicampia* faz parte de um corpo com braços. Sim, os *campi* são

mais que isso, são percebidos pela comunidade acadêmica e externa como braços e pernas necessários ao desenvolvimento da própria Instituição e do estado de Rondônia, mas, sobretudo, representa o esforço, a dedicação plena, diária e ininterrupta das administrações que a trouxeram até hoje, da dedicação de técnicos e alunos que se juntaram em defesa de uma *multicampia* forte e serena. A ADUNIR é parte do contexto da Universidade, sua principal função diante da implantação e fortalecimento da *multicampia* foi e continua sendo, provocar debates intensos e necessários sobre a regionalização do Ensino Superior, apontando as fortalezas e seguindo na busca pela solução dos problemas.

A Universidade recebeu em 2014 um reforço extraordinário, a chegada da reitora Maria Berenice Alho da Costa Tourinho. Documentos consultados apontam que naquele momento, diante de um número maior de *campi* e do número cursos de graduação e bacharelados, sem dúvida, a principal tarefa seria impulsionar e dar continuidade ao desenvolvimento das iniciativas do presente, sem esquecer o compromisso com ações implantadas no passado, portanto a gestão é marcada pelo equilíbrio administrativo. A partir daí a *multicampia* passa novamente a ser considerada prioridade na Universidade, enquanto conjunto uniforme. Destaca-se que, “[...] o ensino escolar é o mecanismo essencial da função integrativa, que aloca os indivíduos às posições econômicas.” (Sarup, 1980, p. 150). Percebemos que a função integrativa da Universidade colocada em prática, ao longo desses anos, buscou exatamente constituir um corpo uno, parte de um contexto maior a Educação Superior.

Considerações finais

Ao concluirmos essa discussão percebemos o quanto a interiorização, ou mesmo a *multicampia*, diversificou o ensino superior no estado de Rondônia. E ao retomarmos pontos importantes da discussão com a finalidade de conclusão, lembramos o papel e o espaço que a Universidade alcança. A sua identidade, enquanto Instituição de Ensino Superior, foi construída por meio de alicerces já delineados no desenvolvimento deste texto. Não custa lembrar os projetos temporários e permanentes que oportunizaram visibilidade à UNIR. Também seu papel social e cultural que de uma forma agressiva permitiu que seu crescimento não estacionasse, por isso, optou em enfrentar os desafios que se impõem frente a toda universidade que visa o crescimento.

Enfim, a UNIR, enquanto Instituição de Ensino Superior do Norte do Brasil, portanto,

amazônica, optou em todos os momentos de seu desenvolvimento e de sua história por atuar de maneira firme para implantar os projetos de interiorização ou *multicampia*. Ao que parece é exatamente este perfil que singulariza sua existência. Percebemos durante toda a pesquisa que, ao longo de sua trajetória, procurou colocar em prática os anseios da sociedade, de sua comunidade interna e externa. Para isso, venceu grandes desafios. E, por ser uma Universidade amazônica, centralizada na região Norte do Brasil, foi imprescindível manter-se atuante no universo do Ensino Superior no estado de Rondônia. Para isso, procurou entender e compreender os diversos pensamentos do quadro de docentes, técnicos e acadêmicos, nos mais variados níveis de ensino. Enfim, de maneira concreta acolheu a oportunidade de implantar uma Universidade *multicampi*, como forma de se sedimentar, na região Norte do Brasil. **US**

Referências

CANDIDO, Lenilson Sérgio. Uma construção histórica do curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal de Rondônia Campus de Ji-Paraná. 2015. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociência e Ciências exatas da UNESP, São Paulo: Rio Claro.

MOREIRA, Dorosnil Alves. Universidade Federal de Rondônia (UNIR): Desafios e Enfrentamentos na Constituição de uma Instituição Universitária Multicampi. 2005. Tese (Doutorado) – PUC/SP, Programa: Educação: Currículo, São Paulo. p. 411,

SARUP, Madan. A economia política da educação: o ensino escolar na sociedade capitalista. In: Marxismo e Educação: Abordagem fenomenológica e marxista da educação. Tradução de Waltesir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1980.

PENIN, Sonia Terezinha de Sousa. Adeus à inocência sobre o ensino superior. 2006. Revistas de Estudos Avançados, São Paulo v. 20 n. 58, 2006, p. 01.

BRASIL SOBERANO DE VERDADE,

+ SÓ COM **MAIS** +
+ VERBAS\$ +

PARA A **EDUCAÇÃO PÚBLICA**

@andessindicato



Entre rios, florestas e a universidade: memória, Luta e resistência docente Na fronteira do alto Solimões, Amazonas

Jarliane da Silva Ferreira

Professora Doutora do Instituto de Natureza e Cultura – INC/UFAM
E-mail: jarlianeferreira@ufam.edu.br

Resumo: Este artigo apresenta reflexões sobre a experiência de atuação em uma universidade localizada em região de fronteira, com foco no Instituto de Natureza e Cultura (INC/UFAM), situado em Benjamin Constant, Alto Solimões. A análise se dá a partir de uma perspectiva autobiográfica da atuação da autora na Universidade Federal do Amazonas, considerando os desafios e possibilidades de atuar na tríplice fronteira (Brasil, Peru e Colômbia). A região destaca-se por sua riqueza sociocultural, marcada pela diversidade étnica, e pela biodiversidade, oferecendo oportunidades ímpares para pesquisa, ensino e extensão. Ao mesmo tempo, apresenta fortes desigualdades sociais, dificuldades logísticas e desafios de acesso a localidades remotas, cuja extensão territorial exige maiores investimentos e planejamento estratégico. O artigo destaca ainda a dinâmica das universidades multicampi, que demandam estratégias inovadoras de gestão e no campo da docência universitária. Como recomendações sugerem-se formação docente e políticas institucionais, com a necessidade de formação adaptativa às especificidades socioculturais e geográficas; valorização da educação intercultural e bilíngue; políticas de fixação e suporte ao docente; editais de fomento para pesquisa em regiões de fronteira; e o fortalecimento da luta sindical para garantir melhores condições de trabalho e efetivação do papel social da universidade.

Palavras-chave: Docência universitária, Condições de trabalho, Fronteira Amazônica, Autobiografia.

INTRODUÇÃO

Sou docente do Instituto de Natureza e Cultura (INC), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) desde 2006. Nasci, me criei e me tornei professora da educação básica e do magistério superior em Benjamin Constant, na região do Alto Solimões, interior do estado do Amazonas, na fronteira com o Peru. Embora essa configuração não esteja oficialmente demarcada nos mapas, vivemos, na prática, a condição de uma tríplice fronteira, Brasil, Peru e Colômbia, marcada por intensos fluxos de circulação, trocas culturais e relações de pertencimento.

Sou sindicalizada há 18 anos. Nesse percurso, atingi a “maioridade” no movimento sindical e na carreira do magistério superior, carregando comigo uma trajetória marcada pela luta, mas também pelos desafios cotidianos de resistir e de continuar caminhando, mesmo diante das adversidades que atravessam a vida acadêmica, a maternidade e a militância. Essa experiência cotidiana nos coloca diante de inúmeros desafios de resistência e resiliência, impostos pelo próprio lugar de fala e de vida. Recordo, por exemplo, o percurso de sair do município de Benjamin Constant rumo ao Rio de Janeiro, na ocasião, quando consegui pela primeira vez participar de um evento do Andes. Foi uma viagem de quase 24 horas, entre trajetos de barco e voos, para finalmente alcançar o destino. Um deslocamento que revela a dimensão territorial e logística da Amazônia e nos lembra o quanto a participação em eventos acadêmicos ou institucionais exige recursos, energia e grande disponibilidade.

Quando digo que é “caro”, não me refiro apenas ao aspecto financeiro, mas ao peso simbólico desse movimento: cada viagem traduz o esforço de fazer com que vozes da

fronteira sejam ouvidas nos espaços de decisão e debate. Até mesmo o fuso horário, duas horas a menos em relação ao centro-sul do país, nos lembra das distâncias e desigualdades que atravessam nossas trajetórias. Sair de Benjamin Constant para outros centros acadêmicos não é apenas deslocar-se no espaço: é também romper barreiras históricas, sociais e geográficas para afirmar a presença amazônica no cenário nacional.

A Amazônia apresenta uma geografia complexa, marcada por extensas áreas de difícil acesso, diversidade cultural e social. No extremo oeste do Estado do Amazonas, a região do Alto Solimões, que inclui cidades como Benjamin Constant, Tabatinga, Islândia (Peru) e Letícia (Colômbia), configura-se como um espaço fronteiriço multifacetado, no qual as relações transfronteiriças de comércio, mobilidade e intercâmbio cultural moldam a vida cotidiana e as dinâmicas econômicas locais (Gomes, 2008; Oliveira, 1996). A singularidade dessa região exige reflexões sobre os desafios impostos à educação superior, e suas ricas possibilidades.

A região fronteiriça entre Brasil, Peru e Colômbia abriga uma diversidade de povos indígenas, como Tikuna, Kokama, Kaixana, Kambéba, Uitoto, Mayoruna, Marubo, Kanamari e Korubo, e outros, além de comunidades ribeirinhas e habitantes colombianos e peruanos (Ferreira, 2018). Esses grupos mantêm redes interculturais complexas, articuladas por relações de parentesco, intercâmbio de saberes, conflitos, que atravessam e interligam as fronteiras nacionais, muitas vezes desafiando os limites impostos pelas políticas estatais. É o que chamamos de fronteira invisível, quando consideramos o conceito de território (Rosa; Zanatto, 2022).

Esse cenário é característico das regiões de fronteira amazônica é o que Haes-

baert (2004) denomina “territórios plurais” e redes de pertencimento transnacional. Segundo Mota (2016), as distintas identidades nacionais moldam o processo de formação na fronteira amazônica, ultrapassando a concepção rígida, formal e documentada de cidadania. Dessa forma, o território assume um significado que vai além da simples fronteira física: embora o espaço seja tríplice, os moradores o experienciam como um território único. O Estado nacional se apresenta de maneira concreta e delimitada, mas quem habita essa região não percebe nem vivencia o território dessa forma, pois suas experiências e relações atravessam múltiplos espaços, constituindo uma realidade social, cultural e afetiva complexa.

Este artigo apresenta uma reflexão autobiográfica sobre a experiência de atuação docente na universidade em contexto de fronteira amazônica, articulando história e memórias, resistência e luta no campo do ensino, pesquisa e extensão. O objetivo é analisar os desafios e possibilidades da atuação docente, em áreas de fronteira e dos desafios e luta por melhores condições de trabalho, oferecendo elementos para políticas institucionais e movimentos sindicais, que promovam inclusão, interculturalidade e valorização profissional no ensino superior amazônico transfronteiriço.

A universidade em contexto de fronteira²

O Instituto de Natureza e Cultura (INC) está localizado no município de Benjamin Constant, uma das 62 cidades do estado do Amazonas. Benjamin Constant localiza-se ao extremo oeste do estado, às margens do rio Javari, pertence à microrregião denominada Alto Solimões. Situa-se a 1.116 km

em linha reta e a 1.628 km por via fluvial de Manaus, capital do Amazonas. Possui uma população de 44.873 habitantes de acordo com IBGE (2021). O município foi criado pela Lei nº 191, de 29 de janeiro de 1898.

O Instituto de Natureza e Cultura (INC) iniciou suas atividades em 2006, fruto da política de interiorização do ensino superior implementada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O Campus Universitário do Alto Solimões foi criado pela Resolução n.º 024/2005/CONSUNI, em 25 de novembro de 2005, e a Unidade Permanente de Benjamin Constant instituída pela Resolução n.º 027/2005/CONSUNI no mesmo ano.

Desde então, oferece seis cursos de graduação: Bacharelado em Antropologia; Bacharelado em Administração e Gestão Empresarial; Licenciatura em Biologia e Química; Licenciatura em Ciências Agrárias e Ambientais; Licenciatura em Letras (Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola); e Licenciatura em Pedagogia. E também ofereceu a primeira turma de Especialização em Educação do Campo e Escolar Indígena, de 2023 a 2024.

Atualmente, o Instituto conta com 62 docentes e 30 técnicos administrativos em educação, tendo formado 1.591 graduados e 30 pós-graduados *lato sensu*. Entretanto, o projeto original de criação dos institutos multicampi previa um quadro de 100 professores, número nunca efetivamente alcançado, o que evidencia uma defasagem entre a proposta de expansão e as condições concretas de sua consolidação.

A criação do INC insere-se em um contexto mais amplo de transformação das universidades públicas brasileiras. Desde a década de 1980, os movimentos sociais



reivindicavam a democratização e ampliação da oferta de educação superior (Neves, 2012). Nesse processo, o REUNI representou um marco ao consolidar uma política nacional de expansão da rede pública federal, promovendo a reorganização da oferta e a interiorização das universidades (Brasil, 2007). Para alcançar essas metas, adotou-se, entre outras estratégias, o modelo multicampi, que permitiu ampliar o número de vagas e atender regiões historicamente

excluídas dos grandes centros (Nez e Silva, 2012).

No entanto, como destaca Nez (2016), a adoção do modelo multicampi trouxe consigo dificuldades inerentes à dispersão geográfica. Embora tenha contribuído para suprir lacunas no acesso à educação superior em áreas periféricas, esse modelo impôs desafios administrativos e acadêmicos, exigindo novas formas de gestão, integração e comunicação entre unidades situadas em

contextos socioespaciais muito distintos.

O termo “multicampi”, remete à ideia de “muitos campos”, expressando tanto a diversidade de espaços físicos quanto a pluralidade de saberes e práticas acadêmicas que compõem uma universidade distribuída territorialmente (Nez, 2016). Nesse sentido, Lauxen (2006, *apud* Nez, 2016) argumenta que as IES multicampi são essenciais para a interiorização da educação superior, uma vez que cada unidade se torna, de certo modo, uma “sede” da universidade. Assim, devem possuir características administrativas próprias, autonomia relativa de recursos e especificidades acadêmico-científicas, capazes de promover uma integração efetiva com o contexto regional.

Contudo, as potencialidades desse modelo convivem com suas limitações. Fialho (2005, *apud* Nez, 2016) alerta que a dispersão geográfica das unidades cria dificuldades de natureza administrativa e pedagógica, comprometendo a construção de uma identidade institucional orgânica e, conseqüentemente, o desempenho das universidades multicampi. Nez (2016) reforça que as tensões entre centralização e autonomia, bem como as desigualdades de infraestrutura e pessoal entre os campi, são desafios persistentes para a consolidação de uma universidade pública de qualidade.

O caso do INC exemplifica com nitidez essas contradições. Criado para atender às especificidades socioculturais da tríplice fronteira do Alto Solimões, o Instituto cumpre um papel estratégico na formação de professores e profissionais qualificados para a região, mas enfrenta restrições estruturais e de pessoal que limitam seu pleno desenvolvimento. Ainda assim, permanece como símbolo da política de interiorização do ensino superior no Amazonas, reafirman-

do a importância da presença da universidade pública em territórios historicamente marginalizados.

O Rio comanda a pesquisa, o ensino e a extensão: desafios, lutas e resistência

Estar nesse território significa conviver diariamente com desafios impostos pela geografia, pela logística, pelo acesso restrito a políticas públicas e pelas condições ambientais extremas da Amazônia. Inspirando-me em Leandro Tocantins, em *O Rio Comanda a Vida* (2000), inicio este item ressaltando o papel do rio como elemento estruturante da região. Benjamin Constant e os oito municípios que compõem o Alto Solimões estão profundamente entrelaçados aos rios Javari, Solimões, Içá (ou Japurá), que moldam a vida social, econômica e cultural das comunidades locais. As populações tradicionais organizam seus modos de vida, produção, práticas religiosas, ensino e lazer, em estreita sintonia com o ciclo das águas, a conhecida “subida e descida dos rios” (Ferreira, 2018).

O regime hidrológico local é fortemente sazonal. As chuvas iniciam em dezembro, elevando gradualmente os rios, que atingem seu ápice em maio. A partir desse período, ocorre a vazante, culminando em setembro, quando a estiagem atinge o ponto máximo (Witkoski, 2010). Durante as cheias, os rios podem alcançar alturas extraordinárias, em 1999, chegou-se a 16 metros, e em 2012 e 2015, a 15 metros. Esse ciclo anual inunda a várzea amazônica, determinando padrões de ocupação, uso do solo, pesca, agricultura e mobilidade das populações ribeiri-

nhas (Moura e Peres, s/d). Historicamente, o transporte fluvial foi o principal articulador do povoamento e da integração econômica e social do Amazonas, conectando regiões remotas aos centros urbanos (Matos, 2015). Ainda hoje, é o principal meio de acesso à educação, à saúde e ao comércio nos municípios do Alto Solimões.

Nos períodos de estiagem severa³, a vida torna-se ainda mais difícil. Rios secam, animais morrem, a fumaça das queimadas invade o ar, e alimentos, água e combustível encarecem. Soma-se a isso o racionamento de energia e de água: a eletricidade chega de forma intermitente, dia e noite. As altas temperaturas, o cansaço e a falta de um descanso decente tornam-se rotina, levando à suspensão de aulas e atividades acadêmicas. A ausência de energia paralisa a internet e, com ela, a participação em reuniões, eventos e debates nacionais, realidade agravada pelo fuso horário, que nos distancia em duas horas da dinâmica de Brasília.

Essas dificuldades impactam diretamente a vida acadêmica e a permanência de professores e estudantes. O deslocamento é outro desafio central: Benjamin Constant não dispõe de aeroporto, e o acesso ocorre exclusivamente por via fluvial até Tabatinga. Durante a estiagem, o percurso, que dura em média 25 minutos, pode ultrapassar uma hora. De Tabatinga, ainda há um longo trajeto aéreo até Manaus, um dos trechos mais caros do país. Paradoxalmente, muitas vezes é mais barato viajar ao Peru ou à Colômbia do que atravessar o próprio território brasileiro. Quem opta pela viagem de barco passa quatro dias “subindo” o rio até chegar em Manaus e, se retornar também de barco, demora seis dias, pois essa viagem vem contra a correnteza do rio.

Esse conjunto de barreiras logísticas,

econômicas e estruturais compromete a presença da universidade amazônica nas esferas de decisão e de debate. A ausência de nossos representantes em eventos e deliberações nacionais não decorre de desinteresse, mas de limitações materiais que silenciam vozes e invisibilizam realidades. O risco é que a pluralidade dos “muitos Brasis” e “muitas Amazônia” permaneça à margem das discussões sobre políticas públicas e educação superior.

O modelo de multicampia, apesar de representar uma conquista no processo de interiorização do ensino superior, também revela fragilidades na gestão e na sustentabilidade institucional. A capilaridade das instituições resulta, muitas vezes, em precariedade: dificuldade para construir ou equipar laboratórios, bibliotecas e instalações adequadas. Soma-se a isso a carência de pessoal e a inexistência de uma política efetiva de fixação de docentes nos campi do interior (Santos; Brandão, 2021).

Nessa realidade, a docência e as relações interculturais assumem um papel central. Viver na fronteira significa muito mais do que habitar um limite geográfico, é conviver com o novo, aprender outros modos de falar, de ser e de se constituir como sujeito. Como afirmam Weschenfelder, Oliveira e Fabris (2021), a fronteira é um espaço de trocas, tensões e aprendizagens, onde diferentes culturas se encontram e se transformam mutuamente, criando um “*entre-lugar*”, um espaço de criação de novas subjetividades e formas de pertencimento (Bhabha, 2007).

A fronteira, no entanto, não se restringe ao aspecto geográfico. Ela se manifesta como fronteira controlada, percebida, vivida e social (Mota, 2016). A fronteira controlada diz respeito aos mecanismos oficiais de fiscalização e governança; a percebida

envolve os estigmas associados à ilegalidade e à insegurança; a vivida refere-se às estratégias cotidianas de sobrevivência e adaptação à complexidade territorial; e a fronteira social ultrapassa o espaço físico, configurando-se por identidades interculturais, mobilidade e relações de cooperação e conflito entre grupos étnicos e nacionais (Souza, 2015; Mota, 2016).

As escolas e universidades de fronteira materializam esse “entre-lugar”. Nelas, professores, estudantes, funcionários e comunidades de diferentes pertencimentos étnicos e nacionais constroem coletivamente projetos educativos interculturais. Essa convivência cotidiana desafia modelos homogêneos de ensino e exige metodologias pedagógicas sensíveis às diferenças linguísticas, culturais e sociais. Em contextos marcados por desigualdades e limitações estruturais, torna-se imperativo o desenvolvimento de políticas institucionais que articulem qualidade acadêmica, inclusão, acessibilidade e respeito à diversidade, princípios fundamentais para consolidar uma educação amazônica e fronteiriça (Weschenfelder; Oliveira; Fabris, 2021).

Metodologia

Este artigo é construído a partir de uma abordagem qualitativa (Stake, 2011), que privilegia a memória e as narrativas de experiências vivenciadas no magistério superior. As reflexões apresentadas neste artigo incluíram uma etapa de caráter bibliográfico, que possibilitou revisar e aprofundar categorias exploradas anteriormente, como fronteira, multicampi, atuação e formação docente.

O fio condutor da análise está ancorado em minha trajetória docente no Instituto

de Natureza e Cultura (INC), da Universidade Federal do Amazonas, no município de Benjamin Constant, iniciada em 2006, período que coincide com a implantação do próprio instituto. Ao narrar essa caminhada, busco entrelaçar dimensões pessoais e institucionais, revelando como a experiência individual se confunde com a própria história de consolidação de uma universidade multicampi em contexto de fronteira amazônica.

A escolha pela autobiografia e pela memória como ferramentas de investigação está amparada em uma perspectiva que reconhece o valor das narrativas de vida na produção de conhecimento. Como destacam Josso (2006) e Passeggi, Souza e Vicentini (2011), o método autobiográfico permite articular vivências individuais e coletivas, transformando a experiência pessoal em campo fértil para reflexão crítica sobre processos educativos, institucionais e sociais. Nesse sentido, a memória não é apenas evocação de fatos passados, mas instrumento analítico capaz de iluminar contradições, desafios e possibilidades da docência em regiões de fronteira.

Faço a escolha pela primeira pessoa do singular, pois acredito que ela potencializa a narrativa e permite uma maior aproximação com a realidade vivida. Essa escolha está em diálogo com o método autobiográfico, que valoriza a memória como fonte de reflexão e construção de conhecimento. A escrita em primeira pessoa abre espaço para que experiências singulares, situadas em um tempo e território específicos, ganhem sentido coletivo, ampliando a compreensão sobre a docência em contextos de fronteira.

Assim, minha trajetória como docente em um instituto federal localizado na região do Alto Solimões, no Amazonas, torna-se não apenas uma memória individual, mas

também um testemunho das condições, desafios e possibilidades de se fazer universidade em um espaço marcado pela pluralidade cultural, pela complexidade geográfica e pelas desigualdades históricas. O relato autobiográfico, nesse sentido, constitui-se como um ato político e epistêmico, pois ao narrar histórias vividas, registro e ressignifico experiências que, muitas vezes, permanecem invisibilizadas nas narrativas hegemônicas sobre a educação superior no país.

A universidade da fronteira amazônica: memórias de formação e atuação docente

Iniciei minha carreira docente em 1998 pela rede municipal de ensino em Benjamin Constant, AM, em turmas multisseriadas, na zona rural. E no ano seguinte iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia, com término em 2002, pela Universidade Federal

do Amazonas (1999-2002). Em 2006, decidi enfrentar um novo desafio: o concurso para a UFAM, na área de Introdução à Pedagogia e História da Educação. Com muito esforço fui aprovada. Assumir esse papel foi, ao mesmo tempo, conquista e desafio. Precisei encarar minhas próprias limitações, admitir fragilidades formativas e pessoais, e buscar superação constante.

Minha formação inicial ocorreu no curso de Pedagogia com habilitação para as séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio do Programa Especial de Formação Docente em Nível Superior (PEFD), uma parceria entre a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e os municípios. Tratava-se de um curso modular, realizado durante os períodos de férias, o que limitava o tempo de convivência acadêmica e a vivência universitária. Ao olhar para trás, reconheço as fragilidades dessa proposta formativa: não tínhamos acesso efetivo ao tripé universitário, nem oportunidades de participar de projetos de pesquisa e extensão. Frei-



tas (2002) analisa que, entre as décadas de 1980 e 2000, o curso de Pedagogia foi impactado por reformas orientadas por uma lógica tecnicista e neoliberal, que acentuaram a fragmentação e a divisão do trabalho pedagógico. Tais influências repercutiram nas reformas curriculares e nos objetivos da formação, produzindo tensões entre a formação crítica e o atendimento às demandas imediatas do sistema educacional. Assim, a formação, ainda que significativa em termos de acesso, apresentava lacunas.

Assim, ao ingressar como docente universitária já formada em Pedagogia, comecei a perceber preconceitos sutis relacionados tanto à minha área de formação e quanto à origem regional. Havia, de forma velada, uma espécie de desconfiança quanto à competência de docentes formados na própria região, como se a qualidade da formação local fosse sempre passível de questionamento. Construir uma carreira docente nesse contexto, atravessada por estigmas, significou enfrentar desafios adicionais, não apenas de afirmação profissional, mas também de reconhecimento acadêmico e simbólico, em um espaço onde o valor do saber produzido na Amazônia ainda luta por legitimidade.

Em meio a todas as lutas e conflitos busquei seguir me qualificando. Em 2008, iniciei o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM. Ali pude concretizar o sonho de cursar uma pós-graduação *stricto sensu*, etapa tão exigida para quem atua como professor universitário. Mais do que uma conquista pessoal, essa formação representava também a possibilidade de contribuir para a transformação do quadro de formação de professores no instituto, que ainda carregava muitas deficiências de uma institui-

ção recém-criada.

Enfrentávamos uma realidade preocupante: muitos professores eram apenas graduados. Para muitos, aquele era o primeiro contato com a docência. Ao ingressar no mestrado, eu tive a chance real de romper a condição de professora apenas com especialização. Com essa titulação iniciamos a desenvolver projetos de iniciação científica no curso de Pedagogia e em outros em que pesava a ausência de qualificação docente.

Nesse início de carreira as dificuldades eram múltiplas e intensas: a infraestrutura era precária, com ausência de laboratórios, escassez de livros e recursos didáticos, acesso restrito à internet, salas de aula insuficientes e um quadro de pessoal reduzido. Somava-se a isso um sentimento constante de isolamento institucional, típico das unidades localizadas em regiões de fronteira, onde a distância física dos grandes centros se traduzia também em distanciamento acadêmico e formativo.

Concluir o mestrado foi, sem dúvida, uma conquista marcada por persistência e renúncias. Cumpri os prazos, mesmo conciliando as intensas demandas do trabalho com o compromisso com a pesquisa, que envolveu tanto estudo bibliográfico quanto investigação de campo. A “liberação parcial” tornou-se uma espécie de marca na minha trajetória: aconteceu no mestrado e novamente no doutorado, cuja liberação integral só veio quando já faltavam menos de dois anos para a conclusão. Essa condição, sempre justificada pela escassez de docentes e pelos cortes orçamentários, evidencia o quanto o desejo de se aperfeiçoar convive com limites institucionais. Por vezes, senti que a busca pela formação era vista quase como um obstáculo ao funcionamento imediato da instituição, quando, na verda-

de, deveria ser compreendida como investimento coletivo. Essa experiência me fez refletir sobre o quanto a trajetória docente, especialmente em contextos como o da fronteira amazônica, é atravessada por tensões entre o compromisso com o trabalho e o direito à qualificação, um equilíbrio delicado, sustentado, muitas vezes, pela resistência e desafios.

A implementação do Observatório da Educação do Campo no Alto Solimões (OBECAS), em 2014, constituiu em uma importante conquista na minha trajetória docente, fortalecendo minha atuação como professora, pesquisadora e extensionista, além de apoiar meus estudos de doutorado. O OBECAS mapeia a educação em áreas rurais, promove a formação continuada de professores e funciona como laboratório de pesquisa interdisciplinar, integrando ensino, pesquisa e extensão, com destaque para turmas multisseriadas e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O observatório também assegura visibilidade e protagonismo docente em frentes estaduais e nacionais.

Apesar de avanços, a escassez de professores e a dificuldade de fixação na região geram sobrecarga de trabalho, limitando o desenvolvimento pleno das atividades de pesquisa e extensão. Esse cenário ilustra o que Chauí (2003) caracteriza como a “universidade operacional”, marcada pela submissão da vida acadêmica à lógica gerencial e produtivista. Nessa lógica, prevalece a ênfase em metas quantitativas – número de artigos publicados, fator de impacto, posições em rankings – em detrimento do compromisso com a formação crítica, a produção de conhecimento enraizada na realidade. Essa dinâmica tem provocado um processo crescente de adoecimento docente, no qual o currículo Lattes torna-se medida central

de valor, obscurecendo as condições concretas em que o trabalho é realizado. Esses docentes são submetidos a uma lógica de precarização e produtivíssimo exacerbado, segundo Santos e Brandão (2021).

Santos e Brandão (2021) apontam ainda que essa lógica pode levar docentes que não conseguem se adequar plenamente a esse processo a vivenciarem um profundo sentimento de desvalorização e falta de reconhecimento, somado, muitas vezes, a um descrédito em relação a si próprios. Esse conjunto de fatores pode desencadear um círculo vicioso de sofrimento, que fragiliza a identidade profissional, compromete o sentido do trabalho docente e, em muitos casos, conduz ao adoecimento mental.

Todo esse contexto tem gerado um quadro de servidores com problemas de saúde ocasionando processos de remoção de servidores. Essa problemática incide diretamente sobre o desenvolvimento do trabalho docente em universidades situadas em condições de fronteira e multicampia, onde as múltiplas atividades a serem desenvolvidas, números de comissões administrativas, intensificam o desgaste emocional.

Outro fator que contribui para esse quadro é a escassez de profissionais e serviços de saúde especializados nas localidades onde funcionam os campi. Muitos servidores e seus familiares só conseguem realizar exames, consultas especializadas ou tratamentos médicos quando se deslocam até a capital. Essa situação gera insegurança e angústia constantes, agravadas pelo medo de enfrentar emergências médicas sem acesso a unidades equipadas.

Esse sentimento foi particularmente intenso durante a pandemia de COVID-19, quando o Amazonas contava com unidades de terapia intensiva apenas na capital,

e a distância superior a mil quilômetros do município de Benjamin Constant revelou, de forma dramática, os limites estruturais e os impactos emocionais dessa condição (Ferreira *et al*, 2021). Diante desse cenário, torna-se urgente a realização de estudos e políticas voltadas à saúde física e mental de docentes e servidores que atuam em instituições multicampi, especialmente nas regiões de fronteira amazônica.

No caso das universidades situadas em regiões de fronteira amazônica, esse paradoxo se torna ainda mais evidente. Docentes que enfrentam precariedades estruturais, isolamento geográfico, dificuldades de conectividade e carência de recursos disputam, de certa forma, reconhecimento acadêmico em condições profundamente desiguais, quando comparados a docentes inseridos em centros consolidados de pesquisa. Assim, emerge uma questão central: como “competir” em métricas padronizadas, quando os recursos, os tempos e os próprios objetos de pesquisa seguem outras dinâmicas? Portanto, o modelo da universidade operacional, ao impor uma régua homogênea de produtividade, invisibiliza a riqueza e os desafios específicos da docência e da pesquisa em regiões de fronteira. Assim, a sobrecarga de trabalho, excesso de tarefas administrativas e a ausência de condições adequadas de trabalho continuarão a configurar um processo de precarização docente.

Viver essa realidade no cotidiano é perceber que, diante da insuficiência de docentes, a universidade se mantém em funcionamento muito mais pelo esforço individual e pelo compromisso ético de muitos servidores e servidoras do que por políticas institucio-

nais efetivas de valorização e permanência.

Considerações finais

No contexto fronteiriço do Alto Solimões, a atuação da Universidade Federal do Amazonas, especialmente por meio do Instituto de Natureza e Cultura (INC), em Benjamin Constant, revela uma realidade marcada por desafios singulares, mas também por um campo fértil de potencialidades no ensino, na pesquisa e na extensão. A docência, como destaca Tardif (2002), é constituída por saberes específicos, pedagógicos e experienciais. No entanto, em um cenário como o da universidade de fronteira, a experiência assume papel central, capaz de reconfigurar esses saberes e produzir outras formas de ser e fazer docente. Assim, a prática profissional está intimamente articulada à história de vida e às relações que estabelecemos conosco e com os outros, evidenciando que nos tornamos professores em determinado tempo e espaço (Weschenfelder; Oliveira; Fabris, 2021).

O avanço na compreensão da docência em contextos fronteiriços depende do debate coletivo e do comprometimento não apenas das comunidades locais, mas de toda a sociedade brasileira. É preciso reconhecer a escola de fronteira como um espaço potente para pensar a alteridade e a diferença na educação. Mais do que levar conhecimento à fronteira, trata-se de aprender com ela, com seus saberes, modos de vida e lógicas de convivência que desafiam e enriquecem o fazer pedagógico (Weschenfelder; Oliveira; Fabris, 2021).

Independentemente da localidade das instituições de ensino superior, é fundamental defender uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade social, comprometida com os direitos e saberes

dos povos indígenas, ribeirinhos e demais comunidades tradicionais. Essa perspectiva é essencial para a construção de uma universidade que dialogue com as intencionalidades dos sujeitos locais e com os desafios globais da contemporaneidade.

Nesse cenário, a luta sindical assume papel estratégico. Fortalecer associações e sindicatos é essencial para garantir condições dignas de trabalho, com políticas voltadas à infraestrutura, acesso a tecnologias, suporte logístico em regiões remotas e remuneração compatível com a complexidade do exercício profissional na fronteira. Além disso, é preciso incorporar pautas que envolvam saúde, segurança, adicionais financeiros, formação continuada e valorização profissional. Somente por meio desse compromisso coletivo; que articula universidade, sociedade e movimentos sindicais; será possível consolidar um ambiente educacional mais qualificado e sustentável.

Considerando a experiência da Uni-

versidade Federal do Amazonas em Benjamin Constant, é fundamental que a formação docente e as políticas públicas para regiões de fronteira reconheçam as especificidades territoriais, culturais e históricas da Amazônia, incorporando interculturalidade, bilinguismo, diversidade étnica e saberes tradicionais nos currículos. Além disso, é necessário ir além de ações compensatórias, investindo em infraestrutura, conectividade, transporte e recursos institucionais, fortalecendo a fixação e valorização profissional, e promovendo a escuta das narrativas docentes como ferramenta para pensar políticas educacionais situadas. Editais voltados à pesquisa e à inovação tecnológica e políticas que garantam saúde física e mental aos servidores podem contribuir para consolidar uma educação superior comprometida com o desenvolvimento humano e social da fronteira amazônica. **US**

Referências

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BRASIL. Diretrizes gerais do decreto 6096 – REUNI: Reestruturação e expansão das universidades federais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 30 de outubro de 2025.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

FERREIRA, Jarliane da Silva. *A escola na floresta: manifestações culturais e processos educativos em comunidades tradicionais do Alto Solimões/AM*. (Tese de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia): Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2018.

FERREIRA, J. S.; MOTA, M. L.; CRUZ, M. S. R.; SILVA, M. A. A formação do pedagogo no Alto Solimões em tempos de pandemia: relato das experiências do Ensino Remoto Emergencial no Instituto de Natureza e Cultura. In: RODRIGUES, J. V. F. C. et al (Org.). *Ensino de Graduação em tempos de Pandemia: experiências e oportunidades para uma educação tecnológica na UFAM*. Manaus: Edua, 2021.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

Referências

- GOMES, P. C. R. *Amazônia dos rios: Modelagem participativa da gestão do uso do solo para empoderamento local*. (Tese de Doutorado- Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável- Centro de Desenvolvimento Sustentável). Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.
- MATOS, G. C. G. *Ethos e figurações na Hinterlândia amazônica*. Manaus: Editora Valer/ Fapeam, 2015.
- MOTA, Marinete Lourenço. *A criança na fronteira amazônica: o viver no fio da navalha e o imaginário da infância*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura: UFAM, 2016
- MOURA, Edila Arnaud Ferreira; PERES, Lena Vânia Carneiro. *Aspectos demográficos, sócio-econômicos e de saúde da população ribeirinha durante a enchente de 1999 na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá* (região do Médio Solimões- Amazonas), s/d.
- NEZ, E de. Os dilemas da gestão de universidades multicampi no Brasil. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 131-153, maio 2016.
- NEZ, E. de; SILVA, R. T. P. Democratização no ensino superior brasileiro: o caso das universidades multicampi. *VII Congresso iberocamericano de docência universitária*. Ensino superior: inovação e qualidade na docência. Porto: Universidade do Porto, 2012.
- OLIVEIRA, R. C. *O índio e o mundo dos brancos*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996, p. 21-93.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011.
- ROSA, Patrícia Carvalho; ZANATTO, Vinícios Galvão. “Indígena-ribeirinho”: sobre diferenças, modos de criar, habitar e atuar em territórios protegidos no Médio Solimões, AM. *Revista Contratempo*, N. 18, 2022.
- SANTOS, L. N.; BRANDÃO, J. B. Precarização do trabalho e adoecimento docente em contextos de multicampia: um estudo de caso sobre docentes substitutos da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 39, n. 1 p. 01-24, jan./mar. 2021.
- SOUZA, A. S. N. *Cidades amazônicas na fronteira Brasil – Peru*. Manaus: EDUA, 2015.
- STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: entendendo como as coisas funcionam*. Tradução Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TOCANTINS, Leandro. *O rio comanda a vida: uma interpretação da Amazônia*. 9. ed. Manaus: Editora Valer/ Edições Governo do Estado, 2000.
- WITKOSKI, A. C. *Terras, florestas e águas de trabalho: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais*. 2. ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2010.
- WESCHENFELDER, V. I.; OLIVEIRA, J. F.; FABRIS, E. T. H. docência e relações interculturais na fronteira Brasil e Venezuela. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 668-688, set./dez. 2021.

Notas

1. Opto pela primeira pessoa do singular por possibilitar, em articulação com o método autobiográfico, a riqueza da memória na narração de experiências vividas como docente em um instituto de fronteira no Alto Solimões, Amazonas.
2. A categoria “fronteira” foi contemplada anteriormente na tese de minha autoria: A escola na floresta: manifestações culturais e processos educativos em comunidades tradicionais do Alto Solimões/AM. (Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia): Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2018; sendo retomada e atualizada para as análises apresentadas neste artigo.
3. Nos meses de agosto a outubro nos anos de 2023 e 2024.

Errata:

Na página 104 da edição impressa, o erro registrado na publicação foi devidamente corrigido nesta versão digital e será anotado na próxima edição impressa.

A Universidade Popular produzida pelas lutas sociais latino-americanas e suas possibilidades a partir da extensão universitária na atualidade

Kathiuça Bertollo

Doutora em Serviço Social, Professora da Universidade Federal de Ouro Preto
E-mail: kathiuca.bertollo@ufop.edu.br

Giovanni Frizzo

Doutor em Ciências do Movimento Humano, Professor da Universidade Federal de Pelotas
E-mail: gfrizzo2@gmail.com

Resumo: Esse texto tem por objetivo compreender a configuração da universidade popular a partir das lutas sociais da classe trabalhadora latino-americana, ao longo do século XX, com intuito de refletir sobre as possibilidades que a extensão universitária permite no atual contexto. Articulados pelas organizações políticas da classe trabalhadora (movimento estudantil, sindicatos e partidos comunistas), a universidade popular se materializou em processos históricos de lutas, em uma perspectiva crítica e classista, à universidade colonial e oligárquica estruturada no continente, criando espaços educativos e de formação política por dentro e por fora das instituições oficiais. A extensão universitária é um destes importantes espaços que as universidades possuem para articular conhecimentos populares e acadêmicos à necessária organização do povo trabalhador para a emancipação humana.

Palavras-chave: Universidade. Universidade Popular. América Latina. Extensão universitária

Introdução

A partir de uma síntese histórica da universidade popular concebida a partir das lutas sociais da classe trabalhadora latino-americana ao longo do século XX, esse texto tem por objetivo refletir sobre as possibilidades que a extensão universitária permite, no atual contexto brasileiro, de articulação entre a universidade e a comunidade, perspectivando a ampliação da formação cultural e política do povo trabalhador. Iniciaremos o texto apresentando como se produziu a universidade popular singularmente latino-americana ao longo do século passado e, posteriormente, apontaremos elementos sobre a extensão universitária na perspectiva popular e classista.

Ainda que estejamos desenvolvendo o texto a partir da concepção latino-americana, é importante destacar que as primeiras experiências de universidade popular surgiram na Europa, na segunda metade do século XIX, com propósito de elevar o padrão cultural através do conhecimento elaborado nas instituições acadêmicas, levados para as camadas pobres das cidades e do campo que não podiam acessar estas instituições.

Já no contexto de mudanças sociais da Europa, em fins do século XIX, vão ser criadas experiências de universidades populares vinculadas ao povo trabalhador. Uma das primeiras experiências é a Universidade Popular de Paris, em 1899, concebida por socialistas e anarquistas, que surge como alternativa às instituições oficiais tradicionais, diferencia-se das noções anteriores de extensão universitária por não ser institucionalizada e dependente das estruturas acadêmicas das universidades (Frizzo 2024). Com autonomia e formas organizativas pró-

prias, não se preocupa centralmente com a certificação dos estudos, mas sim com a formação política dos setores explorados e oprimidos da sociedade. Esta forma da universidade popular vai se desenvolver também na Polônia, Bélgica, Itália e Espanha, chegando à América Latina posteriormente.

Universidade Popular na América Latina

Na América Latina, as experiências educacionais influenciadas por estes modelos europeus estabeleceram outra qualidade para a universidade popular, na medida em que estava necessariamente vinculada à transformação social a partir dos povos oprimidos. Com caráter transformador, porém sob um viés democrático republicano, o movimento da Reforma de Córdoba (Argentina), em 1918, foi, sem dúvida, um marco histórico fundamental como ponto de partida em todo continente.

Para Cardoso (2022), embora a hegemonia mais reformista do que revolucionária do movimento, a rebeldia estudantil de Córdoba representou para toda a América Latina “a possibilidade de conectar a universidade, espaço historicamente imerso em espírito oligárquico, aos desejos e necessidades de transformação social, política, econômica e cultural do início do século XX” (Cardoso, 2022, p. 49-50).

E este movimento surge também por uma articulação organizada de universidade popular anterior aos acontecimentos de 1918. Naquele período, a região começou a receber estudantes de várias partes da Argentina e de outros países para estudar na Universidade Nacional de Córdoba (UNC), principalmente de famílias de classe média e algumas que vieram da Europa com

perspectivas liberais que apareciam como alternativas mais modernas do que se tinha no país. Um contexto marcado por relações oligárquicas e clericais que conservavam estruturas arcaicas das instituições e que estavam sendo postas em xzeque por grupos reformistas. Arturo Orgaz e Deodoro Roca fundam, em 1916, a Associação Córdoba Livre e, a partir dos debates desse conjunto de jovens com ideias democráticas, se criou uma universidade popular junto à Escola Juan Bautista Alberdi em 1917, uma escola da Educação Básica que à noite se transformava em espaço de formação para pessoas adultas. Docentes e estudantes da UNC ministravam cursos de saúde, higiene, direitos humanos e outras atividades para trabalhadores e trabalhadoras. Porém, as atividades logo foram encerradas, não chegando a durar um ano, pois, em 1918, há uma efervescência política que toma conta da juventude universitária e progressista egressa da UNC.

Ao tomar as ruas com suas reivindicações, o movimento reformista já influenciava cada vez mais a sociedade *cordoveza* pelas mudanças. Especialmente ao difundir um dos documentos mais importantes das lutas universitárias latino-americanas: o Manifesto da Federação Universitária de Córdoba (FUC) - Juventude Argentina aos Homens Livres da América do Sul, redigido por Deodoro Roca (um dos fundadores da universidade popular em Córdoba) e aprovado pela FUC, datado de 21 de junho de 1918.

Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resultado llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se

redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan (FUC, 1918, *sp*).

Desde Córdoba, estudantes conclamam à toda América Latina a insurgir-se contra as estruturas arcaicas e clericais das universidades, por gestão democrática, liberdade de cátedra, autonomia universitária, concursos públicos, pesquisa como função da universidade e extensão universitária em compromisso com a sociedade. O *Manifesto* de Córdoba se espria pelo continente, entusiasmando o movimento estudantil a criar suas próprias organizações e suas experiências de universidades populares. Ainda em 1918, no Chile, a Federación de Estudiantes de Chile (FECH) se reestrutura e cria a Universidade Popular Lastarria. Um salto qualitativo importante dessa experiência é pelo fato de ser criada por uma organização política que reivindica a aliança operária-estudantil para a conformação de seus processos de educação popular através dos vínculos da FECH com organizações revolucionárias.

Em 1920, a FECH lança a revista *Claridad*, veículo de propaganda da FECH em que se difundem textos e manifestos à classe trabalhadora chilena. E é neste periódico que vai ser publicado o “Manifesto de la Universidad Popular ‘Lastarria’ a los Obreros”, em 1921, em que se explicita o caráter operário-estudantil: “Camarada: a Universidade Popular ‘Lastarria’, que existe exclusivamente para operários, te espera. Para trabalhar com eficácia, tem que pensar bem” (Demaría, 1921, p. 2). Logo em seguida, esse caráter se amplia com a campanha de aliança internacional operário-estudantil chilena e peruana, com relações solidárias de resi-

dentes de territórios próximos à fronteira com o Peru e dos laços entre o movimento estudantil de ambos países (Melgar Bao, 1999). Movimento que é seguido por outras organizações estudantis: em 1920, a Federação Universitária Argentina celebra acordos com as federações estudantis do Peru e do Chile (Del Mazo, 1941).

Nesse estreitamento de relações, a difusão das universidades populares tem papel central como deliberação do I Congresso Internacional de Estudantes - realizado no México em 1921 - assim explicitado na resolução terceira: “*Que es una obligación de los estudiantes el establecimiento de Universidades Populares que estén libres de todo espíritu dogmático y partidarista y que intervengan en los conflictos obreros inspirando su acción en los modernos postulados de la justicia social*” (Del Mazo, 1941, p. 82).

A criação de universidades populares como projeto das organizações políticas - estudantis, sindicais e populares - no contexto latino-americano dessa época, é evocada em meio às reformas universitárias que estão efervescentes e colocando concepções em disputa não apenas nos meios acadêmicos. As organizações estudantis se somam às lutas sindicais, apreendem suas formas de mobilização, estabelecem alianças com o proletariado e criam suas próprias sínteses para suas reivindicações que não são apenas corporativas, mas também para o povo trabalhador em geral. Haya de la Torre, dirigente estudantil peruano, avaliou a resolução congressual da seguinte forma: “*el voto de mayor transcendencia de ese congreso es el que dio vida a las universidades populares, destinadas a vincular a los estudiantes revolucionarios con el proletariado y a dar un vasto alcance a la agitación es-*

tudiantil” (De La Torre, 1941, p. 46).

Como presidente da Federação Estudantil do Perú, De la Torre propôs a criação de universidades populares no país ainda em 1918 e também a participação de estudantes na greve geral de 1919, que reivindicava a regulamentação da jornada de trabalho de 8h. Uma greve vitoriosa e que contribuiu para a criação da Federação de Trabalhadores Têxteis que foi celebrada em reunião realizada nas instalações da entidade estudantil.

Essa aproximação entre o movimento estudantil e movimento operário traz outra qualidade para a disputa de projetos de universidade, não apenas nos trâmites das reformas universitárias, mas também na elaboração de concepções fundadas na materialidade das condições de vida do povo trabalhador. Com essa perspectiva que é realizado o I Congresso Nacional de Estudantes do Peru, na cidade de Cuzco em março de 1920, e dentre as resoluções aprovadas destacamos: “*el I Congreso Nacional de Estudiantes del Perú acuerda: la creación inmediata de la Universidad Popular. Todo estudiante tiene el deber de prestarle su decidido apoyo*” (Claridad, 1923, p. 9). Dando encaminhamento à resolução congressual, foi criada a Universidade Popular Gonzales Prada (UPGP).

Quando a crise econômica se aprofunda, o governo peruano amplia a repressão contra os movimentos sociais. De la Torre é preso e expulso do país em 1923. Por conta da repressão, censura e prisão de dezenas de estudantes, a UPGP e o jornal da Federação estudantil *Claridad* são fechados em 1925. Antes desse exílio forçado, De la Torre havia convidado José Carlos Mariátegui para ministrar conferências sobre a crise mundial e atualidades políticas internacio-

nais na UPGP (Pericás, 2006).

Mariátegui entende que há um salto de consciência na síntese do encontro entre proletariado e estudantes, modificando substancialmente a caracterização das lutas do movimento estudantil e ampliando o horizonte estratégico para além das questões institucionais ou de demandas da juventude universitária. Nas suas palavras: “la fundación de la Universidad Popular ha significado uno de los episodios de la revolución intelectual que actualmente se cumple [...] Los trabajadores intelectuales de la Universidad Popular y de la vanguardia se saben los forjadores de algo que es y debe ser patrimonio de la sociedad” (Mariátegui, 2010a, p. 354).

O aspecto fundamental que aprofunda a concepção de universidade popular é que a determinação desse espaço político não advém exclusivamente do movimento estudantil, ainda que tenha sido concebida e deliberada pelas organizações estudantis. Ela cria e germina uma nova sociedade por dentro da antiga, cria a sua própria concepção de mundo e, com isso, também de universidade. Portanto, há uma determinação recíproca na constituição das universidades populares: o movimento estudantil não poderia a conceber sem a consciência do proletariado; o proletariado também não poderia edificar um projeto de universidade sem o movimento estudantil (Frizzo, 2024).

Desde a sua primeira conferência na UPGP, Mariátegui apresenta essa concepção vinculada com a classe trabalhadora e a criação de uma cultura proletária vinculada às lutas das massas.

La Universidad Popular por eso quiere que su obra y su voz no sean las de una minoría selecta sino voz y obra de muchedumbres. No quiere

que sus reuniones tengan el caracter escolar o academico sino el caracter multitudinario de un comicio. No quiere como escenario y como campo el de una sala ni el de un teatro sino el de la plaza, el del Agora. Quiere que su voz estremezca el espiritu de este pueblo (Mariátegui 1924: 1).

Mariátegui via na auto-educação das massas, nas experiências de educação popular, na articulação das lutas sociais, um caminho necessário para construção de uma nova sociedade. Ao mesmo tempo, a mudança educacional somente se tornaria revolucionária com a ruptura de toda a ordem social capitalista e de classes: “a história contemporânea mostra-nos, entretanto, muita evidência de que a educação única não será alcançada, exceto em uma nova ordem social, pois enquanto a burguesia mantiver sua posição atual no poder, irá manter igualmente sua posição na educação” (Mariátegui, 1925, *sp*). Segundo o autor, portanto a transformação da escola/universidade está necessariamente vinculada à transformação da sociedade. A Universidade Popular “*satisface una necesidad espiritual de esta época inquieta y grávida*” (Mariátegui, 2010b, p. 350) de um novo mundo que está em gestação.

A síntese de universidade popular que Mariátegui elabora é expressão desse processo de lutas sociais que se alastra pelo território latino-americano, movimentando a consciência da classe e organizando a rebeldia proletária para a transformação da realidade:

As universidades populares não são institutos de extensão universitária agnósticos e incolores. Não são escolas noturnas para operá-

rios. São escolas de cultura revolucionária. São escolas de classe. São escolas de renovação. Não vivem vinculadas a academias oficiais nem alimentadas por esmolas do Estado. Elas vivem do calor e da seiva popular. Não existem para a simples digestão rudimentar da cultura burguesa. Elas existem para a elaboração e criação da cultura proletária (Mariátegui, 2010b, p. 349).

Nessa conexão de organizações da classe trabalhadora em torno da universidade popular, o clamor da reforma *Cordobesa* de 1918 chega em Cuba no princípio dos anos 1920. Sabina (2018) e Penaranda (2013) indicam que um fato acionador de articulação do movimento estudantil cubano foi a visita do Reitor da Universidade de Buenos Aires, José Arce, em 1922, para conferências na Universidade de Havana sobre o Ensino Superior e as reformas universitárias que estavam ocorrendo na Argentina.

Assim como na Argentina e no Peru, a reforma universitária em Cuba resultou em mudanças institucionais importantes. E também como nestes países, os próprios limites de composição social do movimento estudantil estabeleceu barreiras para avançar a luta em caráter revolucionário na disputa de projetos de reforma. As posições predominantes dissociaram o meio acadêmico do mundo real, fora dos muros da universidade, como se ao resolver a questão da democracia na instituição se incidiria na democracia da sociedade. Rodriguez (2012, p. 278) vai afirmar que: “*había ‘reformistas’ que pretendían lograr una renovación de la cultura, pero solo para suplantar la arcaica docencia cargada de vejeces semif feudales, por otra enseñanza aristocrática, disfrazada*

ahora con ribetes de ‘modernidad’”.

Julio Antonio Mella, destacada liderança do movimento estudantil e das lutas socialistas em Cuba, entendia que a reforma não era suficiente para as mudanças necessárias da universidade: “*hay mucha palabrería liberal y vacía sobre reforma universitaria, debido a que los elementos que en muchas partes tomaron parte en este movimiento lo eran de la burguesía liberal*” (Mella, 2017, p. 133) e que somente encontraria estas mudanças na transformação da sociedade: “*si la reforma va a acometerse con seriedad y con espíritu revolucionario no puede ser acometida más que con un espíritu socialista, el único espíritu revolucionario del momento*” (Mella, 2017, p. 133).

Ou seja, a transformação da universidade se daria concomitantemente às transformações da sociedade. Isso não significava ficar esperando a revolução para mudar a educação, mas de criar mediações e sínteses dinâmicas que permitissem levar a universidade a acompanhar e produzir as possibilidades de transformação social.

Ao compreender os processos de reformas universitárias que estavam em curso na Argentina, Chile, Peru e Cuba, Mella aprofunda o caráter de “movimento continental” da transformação da universidade que necessita de uma revolução universitária.

Como en las universidades rusas de antaño el estudiante se ha lanzado a la lucha social: a la lucha revolucionaria. Desde 1918, en la Córdoba argentina y feudal, hasta 1923, en La Habana antillana y yanquizada, pasando por Chile y Perú, la juventud universitaria ha venido luchando en un movimiento que ha denominado Reforma o Revolución Universitaria. Tiene este movimien-



to carácter continental (Mella 2017: 126).

A estratégia de revolução universitária que propunha Mella tem como síntese a universidade popular, que não se trata de uma instituição educacional para formar determinado tipo de profissional; se refere à

um movimento de confrontar a alienação da consciência do povo trabalhador para elevar o grau de mobilização e organização da classe, de confrontar o monopólio burguês da cultura em sentido de criar uma nova sociedade por dentro da antiga: “*dentro del cascarón de la sociedad actual se va forman-*

do la nueva” (Mella 2017: 128).

É assim que, em novembro de 1923, foi criada a Universidade Popular José Martí (UPJM) como encaminhamento do I Congresso Nacional Estudantil de Cuba, realizado um mês antes. Por dentro da universidade oficial tensionam por outras estruturas e por fora dela constroem suas próprias mediações entre a transformação da universidade e da sociedade como um todo, concebendo a UPJM como esta mediação. Cardoso (2022), afirma que dentre todas as universidades populares criadas na primeira metade do século passado, a UPJM foi aquela que possuía sua direção político-pedagógica mais fortemente ligada à concepção comunista, tanto nos princípios como na organização (inclusive nos mesmos anos foi fundado o Partido Comunista Cubano, tendo Mella como um dos principais fundadores).

No estatuto da UPJM já são explicitados, nos primeiros artigos, o caráter de organização política pelo proletariado e o sentido revolucionário do movimento. Diz o Art 1: “*La clase proletaria cubana funda, profesa y dirige la Universidad Popular José Martí*”; e no Art. 3: “*La Universidad Popular, de acuerdo con los principios enunciados, procurará formar en la clase obrera de Cuba y en cuantos acudan a sus aulas, una mentalidad culta, completamente nueva y revolucionaria*” (Mella, 2017, p. 104-105).

A coordenação da UPJM era de estudantes da Universidade de Havana e dirigentes da FEU em conjunto com dirigentes sindicais de Havana (Penaranda, 2013). A ampla demanda de aprendizados do povo trabalhador requeria desde conhecimentos de alfabetização até níveis superiores de acesso à ciência e filosofia. Nos quatro anos de existência (1923-1927), aproxima-

damente 500 estudantes passaram pelas atividades pedagógicas da UPJM que tinha estudantes universitários como docentes e trabalhadores e trabalhadoras como estudantes.

Em 1927, a ditadura de Machado declara a ilegalidade da UPJM por ser considerada uma instituição que atentava contra a ordem nacional e que buscava organizar uma insurreição para mudar essa mesma ordem. Torná-la ilegal por um governo ditatorial subordinado ao imperialismo norte-americano e aos interesses de burguesias usurpadoras das riquezas da Ilha, faziam com que Mella afirmasse que este autoritarismo e repressão eram um reconhecimento de que a UPJM cumprira com sua missão

la enseñanza de la Universidad Popular José Martí ha insurreccionado a más de una conciencia dormida y domesticada, la ha insurreccionado contra el despotismo político, contra la injusticia económica, contra la dominación extranjera, contra el ‘valor’ de la ignorancia. La declaración de ilegalidad es un galardón más para la Universidad (Mella, 2017: 111).

Quase como uma profecia, dirá Mella ainda na década de 1920 (2017, p. 128) que: “*los actos sociales de la Revolución Universitaria en la América Latina son indicios terminantes de la futura transformación política*”. Menos de quatro meses antes de ser assassinado, Mella escrevia uma vez mais sobre a relação entre a transformação social e a universidade.

Pero en la simple lucha por la obtención de ese ideal de la universidad del porvenir, vamos a obtener un doble triunfo: agitar conciencias

jóvenes ganando reductos en el frente educacional contra los enemigos del pueblo trabajador, y probar, ante todos los revolucionarios sinceros, que la emancipación definitiva de la cultura y de sus instituciones no podrá hacerse sino conjuntamente con la emancipación de los esclavos de la producción moderna que son, también, los títeres inconscientes del teatro cómico de los regímenes políticos modernos (Mella 2017: 135).

E assim foi, não por obra divina, senão por obra humana de um povo. Na concepção mais profunda de humanidade que se forja em sua libertação emancipadora como projeto de mundo. Desde as primeiras batalhas pela reforma/revolução universitária, a heroica luta da classe trabalhadora cria, em 1962, uma universidade revolucionária e socialista. Sob o legado de Mella, a lei da Reforma Universitária cubana é promulgada em 10 de janeiro de 1962, dia em que a morte de Mella completava 33 anos, com um traço fundante de uma concepção socialista de universidade latino-americana. Consta oficialmente este registro na argumentação do documento que foi aprovado em Lei:

En memoria de Julio Antonio Mella pionero de la Reforma Universitaria en Cuba, símbolo del gran ideal de vincular la Universidad a los trabajadores y al pueblo, promulgamos al cumplirse el trigésimotercer aniversario de su asesinato, las siguientes Bases Fundamentales de la Reforma de la Enseñanza Superior (Consejo Superior de Universidades 1962: 407).

A Revolução Cubana encontra no

projeto de universidade popular dos povos latino-americanos a síntese perfeita para a elevação da cultura do povo trabalhador e produzir uma educação que propicie a formação humana necessária para a formação de novos sujeitos históricos que confrontam a ordem social de exploração, opressão e dominação capitalista. Ao mesmo tempo, a concepção de universidade popular forjada nas lutas sociais encontra na Revolução Cubana a compreensão profunda de que para transformar a universidade é preciso transformar a sociedade, ambas em processo mútuo e permanente.

Nesse contexto de transformação da universidade é que Che Guevara proferiu o célebre discurso enquanto agradecia ao título de Doutor *Honoris Causa* que recebeu da Universidade Central de las Villas em 28 de dezembro de 1959:

Y, ¿qué tengo que decirle a la Universidad como artículo primero, como función esencial de su vida en esta Cuba nueva? Le tengo que decir que se pinte de negro, que se pinte de mulato, no sólo entre los alumnos, sino también entre los profesores; que se pinte de obrero y de campesino, que se pinte de pueblo, porque la Universidad no es el patrimonio de nadie y pertenece al pueblo de Cuba (Guevara 1959: sp)

Nas sínteses dessas experiências, as iniciativas emancipatórias de reforma universitária e criação de universidades populares são capitaneadas pelas organizações políticas da classe trabalhadora (sindicatos, movimento estudantil e partidos comunistas) e, projetando as lutas universitárias para fora da universidade, para o conjunto do povo trabalhador, é que foi possível elaborar uma concepção de universidade que

se contrapunha aos modelos elitistas existentes. E a luta pela universidade popular, ao expandir-se para as ruas e para outros países latino-americanos, foi determinante também nas lutas gerais da classe trabalhadora pelo direito à educação de caráter emancipador de forma internacionalista. Assim, a pauta dos movimentos pela transformação da universidade se tornam um fenômeno social que transcende os muros institucionais e se torna pauta necessária para o confronto com a ordem do capital na América Latina.

Na tentativa de expressar uma síntese elaborativa da universidade popular como concepção latino-americana, compreendemos serem três os elementos centrais: a) a concepção de educação popular com caráter classista e revolucionário; b) que a luta pela educação, para ser emancipatória, deve estar vinculada à transformação revolucionária da sociedade; c) a organização coletiva da própria classe para levar adiante qualquer projeto revolucionário de educação.

Extensão Universitária e Universidade Popular: dilemas do tempo presente

Pensar a relação entre extensão universitária e universidade popular, no tempo presente, pressupõe compreendermos o contexto econômico, político, social, cultural e histórico forjado no contexto da luta de classes e em como ele se expressa nas disputas ideológicas e materiais no seio da sociedade e da universidade que temos. O que impõe e conforma um conjunto de dilemas, mas também de possibilidades tensionadas da ordem hegemônica, a ordem do capi-

tal que dita os rumos educacionais a serem seguidos, tomados como únicos, e que se direcionam para a manutenção do *status quo*.

As marcas que conformam este continente de inúmeras experiências do que chamamos de universidade popular, em que a classe trabalhadora e, especialmente, a juventude teve protagonismo na construção de experiências que buscavam modificar o sistema educacional que então operava, são marcas do desenvolvimento desigual e combinado, como condições próprias da divisão internacional do trabalho sob os marcos do capitalismo enquanto modo de produção hegemônico no globo.

Nesse sentido, as configurações que assumem a educação formal e as instituições de ensino de um país e continente conformados pela lógica capitalista é de subordinação e de atrasos em relação ao desenvolvimento tecnológico-científico das corporações políticas e econômicas que conformam a estrutura de poder capitalista. A conformação historicamente construída e assumida nas instituições acadêmico-formativas de nosso país é de compartimentação entre os âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, o que fragiliza e dificulta uma formação ampla, generalista e que tenha como base a reflexão e a compreensão crítica de mundo e das relações sociais que nele operam.

A universidade que temos, sob os marcos do capitalismo, vivencia o constante e expressivo descompasso entre a sua forma de operar, isto é, a burocracia e o organograma institucional e as legítimas e reais demandas advindas do conjunto da classe trabalhadora, especialmente das comunidades e territórios em que se localizam. Além disso, as constantes restrições orçamentárias, decorrentes da disputa antagônico-classista



pelo excedente socialmente produzido, têm imposto precárias condições de funcionamento às universidades públicas ao passar dos anos e em contexto de acirramento das crises cíclicas e estruturais do capital.

É nesse bojo que a produção de conhecimento se volta, cada vez mais de forma ampliada e escancarada, aos interesses de frações da burguesia, especialmente aos expoentes do capital que operam no território em que a universidade pública se localiza, a exemplo do agronegócio e das mineradoras em determinadas regiões do país. Isso conforma e fomenta disputas entre distintas matrizes do conhecimento, uma vez que, de um lado, se impõe uma racionalidade científica liberal e positivista que objetiva con-

tribuir para a lucratividade destes setores e de outro, os saberes tradicionais, ancestrais, populares e materialista dialético-crítica que expressa e reivindica o acúmulo das resistências e conhecimentos historicamente construídos pela classe trabalhadora.

É notório que, hegemonicamente, prepondera o entendimento de que a pesquisa é por excelência o âmbito produtor de novos conhecimentos, o que possibilita a captação de recursos e financiamento externo em detrimento ao orçamento destinado à educação superior pública. Ou seja, é comum nos depararmos com parcerias público-privadas firmadas entre universidades, seus grupos de pesquisa e docentes pesquisadores com o mercado, com setores

que requerem novas proposições científicas e tecnológicas para aumentar seu poder de atuação e lucratividade no seu segmento de atuação econômico-comercial.

Tal situação cria um contexto de abismo hierárquico para com a extensão universitária, que fica relegada, muitas vezes, a ações voluntaristas e de prestação de serviços à comunidade sem maior expressividade e incidência a partir das questões legítimas daquela parcela da população a qual a ação se direciona, desconsiderando assim as possibilidades e potencialidades da extensão universitária, quando operada em alinhamento aos interesses das maiorias exploradas e oprimidas.

Em suma, no bojo dos tensionamentos possíveis à estrutura, conformação e hierarquias institucionais acadêmico-formativas atualmente em vigência na universidade que temos e que é perpassada pela lógica privatista e neoliberal, a extensão universitária quando reivindicada, materializada e operada junto e a partir da classe a que pertencemos pode se tornar um potente espaço de avanço na produção de conhecimentos, na perspectiva da universidade popular e na potencialização das articulações classistas necessárias à transformação e superação desta ordem societária.

Assumir a perspectiva da extensão popular, resgatando as premissas históricas que conformaram as experiências da universidade popular em nosso continente, significa dotar a universidade que temos marcadamente pelo enfrentamento ao racismo, ao capacitismo, ao machismo e à misoginia, às violências geracionais, à destruição ambiental, às hierarquias de saberes e entre as áreas do conhecimento, ao personalismo e ao produtivismo acadêmico, dentre outras formas de opressão e exploração que con-

formam a nossa existência neste primeiro quartel de século XXI, ou seja, na reivindicação para que a universidade “*se pinte de pueblo*” a extensão popular é um caminho e posição a ser assumida imprescindivelmente.

Para tanto, é preciso que se garantam as condições de atuação e operacionalização da prática extensionista, ou seja, que sejam destinadas bolsas aos estudantes extensionistas, garantido transporte para o deslocamento até os territórios e para o deslocamento das comunidades até a universidade, alimentação à equipe de trabalho e ao público das atividades quando da realização das atividades em campo, reconhecimento institucional-formal da atuação enquanto extensionista nos processos de progressão da carreira docente e quando da distribuição de encargos laborais, garantia de que técnicos-administrativos em educação participem e coordenem projetos, dentre outras questões elementares de reconhecimento da atuação e da prática extensionista.

A valorização reivindicada e necessária para a superação dos dilemas que atravessam a operacionalização da extensão universitária não é algo em abstrato, são situações concretas que carecem de serem melhor compreendidas, apropriadas, orientadas e executadas a partir da premissa da educação popular, que acolhe, parte e é construída pelos setores historicamente excluídos do acesso à formação formal e demais âmbitos desta sociedade antagônico-classista em que vivemos.

Neste sentido, é relevante apontar que está em curso nas universidades brasileiras a implantação do processo denominado “curricularização da extensão” como um dos desdobramentos do privatista e

empresarial Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE). Na meta 12, que tem por objetivo a elevação da taxa de matrícula na educação superior em cerca de 50% na população de 18 a 24 anos, é definida na estratégia 12.7: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2024).

Esta meta do PNE se desdobrou na Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação que, ao definir a normatização da curricularização da extensão, exigiu adequações nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação presenciais e à distância, públicos e privados. As alternativas e formas assumidas pelas instituições de ensino para o seu cumprimento são variadas, o que expressa a multiplicidade de formas como a extensão é compreendida, apropriada e operacionalizada pelas diferentes áreas do conhecimento e modalidades de oferta do ensino superior.

O fato é que a extensão pode assumir distintas formas e rumos, seja endossando a prática e o lugar subalterno historicamente relegado a este âmbito formativo nos marcos da universidade conformada pelos ditames do capitalismo, em que a burocratização dos processos e intervenções superficiais, pírias e sem maior enraizamento e alinhamento com as pautas populares anula e/ou impede qualquer potencial tensionador das estruturas dominantes e hegemônicas. E é nesse sentido que a curricularização da extensão na forma prevista por estas políticas educacionais é reforçada nas instituições, na medida em que empurra a extensão universitária para dentro das ativi-

dades de ensino, das disciplinas e currículos acadêmicos, priorizando mais a integralização de créditos para estudantes do que necessariamente o protagonismo da comunidade no desenvolvimento das ações. Pois, na medida em que a extensão universitária permanece relegada a iniciativas isoladas de sujeitos das universidades, sem a devida valorização e engajamento institucional e governamental na garantia de recursos e condições objetivas para o desenvolvimento dos projetos e programas, a extensão universitária é submetida a procedimentos administrativos que em nada operam políticas efetivas de articulação com o povo trabalhador externo às instituições de ensino.

De forma contrária a estes preceitos, a extensão pode contribuir para a potencialização deste âmbito formativo e tensionar os moldes da universidade que temos, em que o público das ações seja sujeito ativo dela e dos resultados que gera. Ou seja, em que se permita e se reivindique o protagonismo e a participação ativa da comunidade, da juventude e dos setores marginalizados na construção das ações, na formulação de novos conhecimentos e nos rumos que a ciência pode assumir quando vislumbra a superação dos limites capitalistas.

A própria Universidade Nacional de Córdoba (UNC), *locus* dos adventos que modificaram substancialmente a caracterização de universidade no contexto das lutas sociais universitárias na América Latina, criou, em 2017, o Programa de Universidades Populares como extensão universitária, expandindo a relação da UNC junto à diversas localidades da região.

Considerando que são processos em aberto, em debate e são atravessados pelos interesses em disputa no seio da universidade, que nada mais são do que expressão dos

interesses em disputa na sociedade de modo geral, sinaliza-se a importância da atuação sindical classista, do movimento estudantil, dos movimentos sociais que assumem as pautas legítimas da classe trabalhadora, e de demais instâncias político-organizativas que reivindicam a construção da universidade pelo viés e perspectiva popular. Ou seja, em que os âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão se entrelacem, portem e expressem um sentido humano-genérico e que sejam conformados enquanto uma mediação tática de tensionamento da universidade que temos para a universidade que queremos, com sentido e posição classista e popular, e para além, que tenha como horizonte a construção coletiva da emancipação humana.

Considerações finais

O acirramento do contexto da luta de classes na contemporaneidade e suas manifestações no seio da universidade que temos explicita a relevância e a urgência de resgatarmos as experiências históricas da universidade popular que este continente das “veias abertas”, do saqueio, da dependência e da superexploração da força de trabalho forjou e experimentou a partir da organização da classes trabalhadora, em especial da juventude que ousou tensionar a ordem capitalista subordinada.

Estas experiências, a partir de seus contextos particulares de acontecimento

portavam a noção coletiva de vislumbre de novas e diferentes relações entre a produção do conhecimento e suas finalidades, ou seja, reivindicavam uma perspectiva de universidade advinda e construída pela classe trabalhadora em que os conhecimentos produzidos seriam direcionados aos legítimos interesses dessa mesma classe. Em suma, é na relação dialética de vislumbre de uma nova ordem societária que a perspectiva da universidade popular se constitui e se forja.

No bojo dos tensionamentos à ordem hegemônica, em seus avanços e retrocessos é que se configurou a universidade que temos, ou seja, é uma expressão da ordem capitalista dependente sobre a educação e a produção de conhecimento, mas também é atravessada por movimentos tensionadores, isto é, a universidade que temos é um espaço vívido de reafirmação de interesses que surgem e se alinham à classe trabalhadora latina-americana, brasileira e sinalizam para a perspectiva da universidade popular.

Estes processos avançam e recuam conforme a luta de classes se impõe a partir das relações sociais. É compromisso daqueles e daquelas que ousam sonhar, reconhecer que neste contexto, a extensão universitária pode se tornar uma potente mediação tática para a construção da universidade popular e de uma nova ordem societária, quando construída pela classe trabalhadora e a partir de seus sujeitos coletivos que portam a possibilidade histórica de modificação estrutural da atual ordem hegemônica que molda nossa existência coletiva. 

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 set. 2025

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: CNE, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

CARDOSO, Mário Mariano. **A concepção socialista de universidade na etapa inicial da revolução cubana**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2022.

CLARIDAD. **Organo de la Juventud Libre del Peru** (Jornal). Lima: Casa Editorial E. Rosay. Ano 1, n. 1, primeira quinzena de Maio, 1923.

CONSEJO SUPERIOR DE UNIVERSIDADES. **Instrucción Pública. Reforma Universitaria. Promulgación. Bases Fundamentales**, Havana: Universidad de Havana, 1962. Disponível em <https://dloc.com/AA00063776/00010/409j>.

DE LA TORRE, Víctor Raul Haya. La Universidad en el Peru. In: DEL MAZO, Gabriel. **La Reforma Universitaria**. Tomo II. Propagacion Americana (1918-1940). La Plata: Centro de Estudiantes de Ingenieria, 1941.

DEL MAZO, Gabriel. **La Reforma Universitaria**. Tomo II. Propagacion Americana (1918-1940). La Plata: Centro de Estudiantes de Ingenieria, 1941.

DEMARÍA, Alfredo. Manifiesto de la Universidad Popular 'Lastarria' a los Obreros. **Revista Claridad**, Santiago-CH, Ano 1, abril de 1921.

FRIZZO, Giovanni. **Universidade Popular: concepção latino-americana de universidade**. São Paulo: Instituto Caio Prado Jr, 2024.

FUC. **Manifesto da Federação Universitária de Córdoba (FUC) - Juventude Argentina aos Homens Livres da América do Sul**, 1918. Disponível em: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>.

GUEVARA, Ernesto Che. **Discurso al recibir el doctorado honoris causa de la Universidad Central de las Villas**. 28 de diciembre de 1959. Disponível em: <https://www.marxists.org/espanol/guevara/59-honor.htm>.

Referências

- MARIÁTEGUI, José Carlos. Principios programáticos del Partido Socialista (1928). In: MARIÁTEGUI, José Carlos. **La tarea americana: Selección y estudio introductorio** a cargo de Héctor Alimonda. Buenos Aires: Prometeo Libros: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2010a.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. Las Universidades Populares. In: VENEZUELA. **Mariategui: política revolucionaria. Contribución a la crítica socialista** - Ideología y Política y otros escritos. Tomo V. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana, 2010b.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. Ensino único e ensino de classe. Lima: **Revista Mundial**, 5 de junho de 1925. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/mariategui/1925/06/05.htm>
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **Conferência - La Universidad Popular y el Dogma**. Lima: Archivo José Carlos Mariátegui, 1924. Disponível em: <https://archivo.mariategui.org/index.php/conferencia-la-universidad-popular-y-el-dogma>.
- MELGAR BAO, Ricardo. Las Universidades Populares en América Latina 1910-1925. Córdoba-AR, **Revista Estudios** 11(12), 1999.
- MELLA, Julio Antonio. **Textos Escogidos**. Compilação de Julio Cesar Guanche. La Habana: Ediciones La Memoria, Centro Cultural Pablo de la Torriente Brau, 2017. v. Tomo I
- PENARANDA, Mariana. **Los jóvenes cubanos en el proceso emancipatorio: el caso de la reforma universitaria**. In: XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013. Disponível em: <https://cdsa.aacademica.org/000-010/254.pdf>
- PERICÁS, Luiz Bernardo. Mariátegui e a questão da educação no Perú. **Revista Lua Nova**, 68, 2006.
- RODRIGUEZ, Carlos Rafael. La Reforma Universitaria. Universidade de Havana. Havana, Cuba. **Economía y Desarrollo**, 2012, 148/2, 273-293.
- SABINA, Elvira Martín. La Reforma de Córdoba. Experiencias en Cuba. Córdoba: **Revista Integración y Conocimiento** 7-1, 2018.

A Revolução Permanente de Leon Trotsky

The Permanent Revolution by Leon Trotsky

La revolución permanente de Leon Trotsky

Carlos Bauer

Doutor em História. Universidade Nove de Julho (Uninove)

E-mail: professorcarlosbauer@gmail.com

Resumo: Este artigo analisa a obra *A Revolução Permanente*, de Leon Trotsky, escrita como resposta teórica e política à consolidação do stalinismo e à sua teoria do "socialismo em um só país". O estudo demonstra que a teoria da revolução permanente, formulada inicialmente em 1905 e confirmada pela Revolução de Outubro de 1917, defende que, em países de desenvolvimento capitalista tardio, a burguesia nacional é incapaz de realizar as tarefas democráticas, transferindo ao proletariado o papel de força dirigente do processo revolucionário. A análise centra-se nos três eixos indissociáveis da teoria: a transição ininterrupta da revolução democrática à socialista, o caráter permanente da transformação social interna e o imperativo internacionalista. O artigo também examina a crítica trotskista ao etapismo mecanicista, a reinterpretação da fórmula leninista da "ditadura democrática do proletariado e dos camponeses" e a aplicação (e consequente fracasso) da estratégia stalinista na Revolução Chinesa. Conclui-se que a obra permanece fundamental para a compreensão das revoluções do século XX e XXI e para a luta pela emancipação socialista internacional.

Palavras-chave: Revolução Permanente; Leon Trotsky; Marxismo; Stalinismo; Internacionalismo; Teoria Revolucionária.

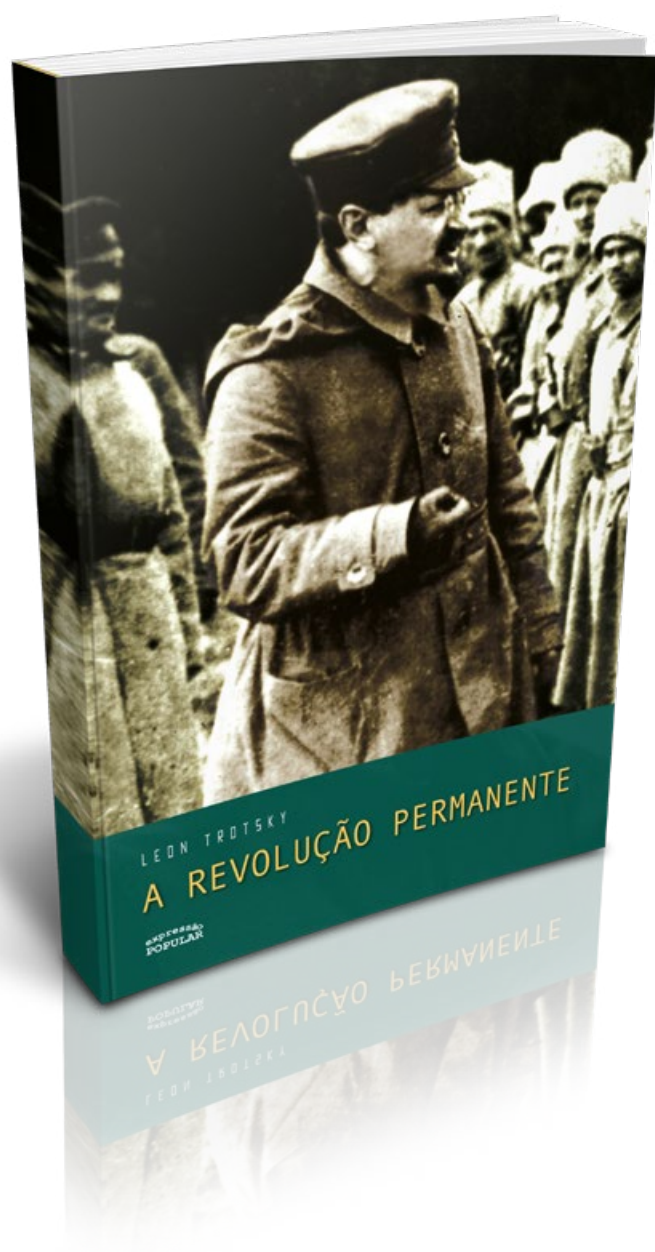
Abstract: This article examines Leon Trotsky's work *The Permanent Revolution*, written as a theoretical and political response to the consolidation of Stalinism and its theory of "socialism in one country". The study demonstrates that the theory of permanent revolution, initially formulated in 1905 and confirmed by the October Revolution of 1917, argues that in countries of late capitalist development, the national bourgeoisie is incapable of carrying out democratic tasks, thereby transferring to the proletariat the role of the leading force in the revolutionary process. The analysis focuses on the three inseparable pillars of the theory: the uninterrupted transition from the democratic to the socialist revolution, the permanent character of internal social transformation, and the internationalist imperative. The article also examines the Trotskyist critique of mechanistic stageism, the reinterpretation of the Leninist formula of the "democratic dictatorship of the proletariat and peasantry", and the application (and subsequent failure) of the Stalinist strategy in the Chinese Revolution. It concludes that the work remains a crucial tool for understanding the revolutions of the 20th and 21st centuries and for the struggle for international socialist emancipation.

Keywords: Permanent Revolution; Leon Trotsky; Marxism; Stalinism; Internationalism; Revolutionary Theory.

Resumen: Este artículo analiza la obra *La Revolución Permanente* de Leon Trotsky, escrita como respuesta teórica y política a la consolidación del estalinismo y su teoría del "socialismo en un solo país". El estudio demuestra que la teoría de la revolución permanente, formulada inicialmente en 1905 y confirmada por la Revolución de Octubre de 1917, sostiene que en los países de desarrollo capitalista tardío la burguesía nacional es incapaz de realizar las tareas democráticas, transfiriendo al proletariado el papel de fuerza dirigente del proceso revolucionario. El análisis se centra en los tres ejes indisolubles de la teoría: la transición ininterrumpida de la revolución democrática a la socialista, el carácter permanente de la transformación social interna y el imperativo internacionalista. El artículo también examina la crítica trotskista al etapismo mecanicista, la reinterpretación de la fórmula leninista de la "dictadura democrática del proletariado y los campesinos" y la aplicación (y consecuente fracaso) de la estrategia estalinista en la Revolución China. Se concluye que la obra sigue siendo crucial para comprender las revoluciones de los siglos XX y XXI y para la lucha por la emancipación socialista internacional.

Palabras clave: Revolución Permanente; Leon Trotsky; Marxismo; Estalinismo; Internacionalismo; Teoría Revolucionaria.

Palabras clave: Revolución Permanente; Leon Trotsky; Marxismo; Estalinismo; Internacionalismo; Teoría Revolucionaria.



Introdução

A obra *A Revolução Permanente*, escrita por Leon Trotsky entre 1929 e 1930 durante seu exílio na Turquia, constitui um marco teórico e político no interior do marxismo. Ela emerge como resposta direta à ascensão da burocracia stalinista na União Soviética e à sua doutrina revisionista do “socialismo em um só país”, que representava uma ruptura com o internacionalismo proletário clássico. Mais do que uma polêmica histórica, o texto configura-se como instrumento de luta pela continuidade revolucionária do marxismo, defendendo uma concepção dialética e ininterrupta da transformação social.

Trotsky retoma e desenvolve sua teoria, cujas origens remontam à Revolução de 1905, argumentando que, em países de capitalismo tardio, a burguesia é incapaz de cumprir as tarefas democráticas, cabendo ao proletariado, apoiado pelo campesinato, assumir a direção do processo revolucionário, combinando, desde o início, as tarefas democráticas e socialistas.

A teoria ganha confirmação histórica com a Revolução de Outubro de 1917 e torna-se central nos debates sobre a Revolução Chinesa de 1925-1927. Este ensaio aborda não apenas os pilares teóricos da revolução permanente e sua crítica ao etapismo mecanicista, mas também sua pertinência para a análise de processos revolucionários posteriores e sua atualidade para as lutas antipitalistas contemporâneas.

Teoria, história e atualidade de um conceito marxista

A Revolução Permanente é uma obra fundamental no corpus teórico do marxismo, escrita por Leon Trotsky entre 1929 e 1930, no exílio em Prinkipo, Turquia. Sua

elaboração constitui uma resposta direta e sistemática às deturpações teóricas e políticas promovidas pela burocracia stalinista que se consolidou no interior do Partido Comunista da União Soviética (PCUS) e da Internacional Comunista (IC) após a morte de Lênin.

Trotsky identifica na teoria do “socialismo em um só país”, proclamada por Stalin a partir de 1924, uma ruptura visceral com o internacionalismo proletário, base do marxismo, e uma justificativa ideológica para os interesses conservadores da casta burocrática que ascendia ao poder na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) (Trotsky, 2007, p. 40-41).

A obra, portanto, não é um mero exercício de polêmica histórica, mas um instrumento de luta política e o fio da continuidade revolucionária do marxismo frente à reação teórica e prática que ameaçava desvirtuar por completo os fundamentos da Revolução de Outubro.

A teoria da revolução permanente, contudo, não foi uma criação do exílio e do período de confronto do autor com o stalinismo. Sua gênese remonta à Revolução Russa de 1905, quando Trotsky, então presidente do Soviete de Petrogrado, formulou pela primeira vez suas premissas centrais em escritos políticos como *Balanço e Perspectivas* (Trotsky, p. 72-76).

Nesses escritos, ele antevia que, em países de desenvolvimento capitalista tardio, a burguesia nacional, pela sua fraqueza intrínseca e seus laços orgânicos com o latifúndio e o imperialismo, seria incapaz de levar até o fim as tarefas da revolução democrático-burguesa (como a reforma agrária radical e a independência nacional).

Esta incapacidade conferiria ao proletariado, apesar de sua minoria numérica,

o papel de força dirigente do processo revolucionário, arrastando atrás de si o campesinato e demais setores oprimidos. A teoria ganhou relevância e confirmação histórica palpável com a Revolução de Outubro de 1917, mas foi nos debates estratégicos dos anos 1920, particularmente acerca da revolução chinesa (1925-1927), que ela se tornou o epicentro de uma luta fratricida no seio do movimento comunista internacional, opondo a perspectiva internacionalista de Trotsky à política de subordinação ao Kuomintang defendida pela IC sob direção de Stalin e Bukharin (Trotsky, 2007, p. 72-76)

Núcleo central da obra, Trotsky argumenta que a revolução permanente não consiste num “salto” abrupto e voluntarista sobre etapas históricas necessárias, insinuação frequentemente dirigida a ele por seus críticos stalinistas. Pelo contrário, trata-se de um processo contínuo e ininterrupto de transformação social, no qual a tomada do poder pelo proletariado, apoiado pelas massas camponesas, coloca na ordem do dia não apenas o cumprimento das tarefas democráticas clássicas não realizadas, mas também a imediata inauguração de medidas de caráter socialista (Trotsky, 2007, p. 63, 102).

Nesta concepção dialética, não há um hiato ou uma muralha chinesa entre a revolução democrática e a socialista; a primeira se transforma na segunda, sob a hegemonia política incontestada da classe operária. Esta dinâmica só pode ser compreendida em sua unidade internacional, pois a solução das contradições internas de um país atrasado está umbilicalmente ligada ao desenvolvimento da revolução proletária mundial.

Desta forma, a teoria da revolução permanente sintetiza-se em três eixos in-

dissociáveis: 1) a passagem ininterrupta da revolução democrática à socialista; 2) a permanência da transformação socialista interna (aprofundamento e radicalização constantes); e 3) o caráter internacional da revolução, condição *sine qua non* para sua vitória definitiva (Trotsky, 2007, p. 65-66).

Os pilares teóricos e a crítica ao etapismo

A estrutura teórica de *A Revolução Permanente* organiza-se em torno de três aspectos centrais e indissociáveis, que formam o arcabouço da proposta estratégica de Trotsky. O primeiro aspecto é a transição ininterrupta da revolução democrática à socialista. Trotsky postula que, em países de desenvolvimento capitalista tardio, a burguesia nacional é estruturalmente incapaz de realizar tarefas históricas como uma reforma agrária radical e a independência nacional frente ao imperialismo.

Consequentemente, a conquista do poder pelo proletariado torna-se a condição prévia para a realização dessas próprias tarefas democráticas. Isto não significa ignorá-las, mas, ao contrário, cumpri-las de forma revolucionária, iniciando imediatamente medidas socialistas.

O segundo aspecto é o caráter permanente da revolução socialista internamente, uma vez instaurada a ditadura do proletariado. Trotsky argumenta que a revolução não se cristaliza após a tomada do poder; ela deve aprofundar-se constantemente, transformando todas as relações sociais, econômicas e culturais, enfrentando resistências internas e evitando a degeneração burocrática.

O terceiro pilar é o imperativo internacionalista. Para Trotsky, a revolução so-

cialista é por essência internacional, pois as forças produtivas ultrapassaram as fronteiras nacionais. A sobrevivência e consolidação de um Estado operário isolado são, em última análise, impossíveis, tornando a expansão da revolução uma questão de vida ou morte, e não uma mera preferência política (Trotsky, 2007, p. 63-66.)

Para fundamentar sua tese, Trotsky realiza uma minuciosa contextualização histórica, remontando às revoluções de 1848 e à Comuna de Paris (1871). Ele demonstra que Marx e Engels, especialmente no *Manifesto do Partido Comunista* e em *As Lutas de Classes em França*, já haviam esboçado a ideia de que a revolução burguesa poderia transformar-se diretamente em proletária, especialmente quando a burguesia, diante do protagonismo do proletariado, trai sua própria revolução e alia-se à reação.

A Comuna de Paris, por sua vez, é apresentada como o primeiro exemplo histórico concreto, ainda que abortado, de um governo operário que começou a implementar medidas socialistas. Trotsky não se apresenta, portanto, como um inovador arbitrário, mas como o herdeiro e desenvolvedor de uma intuição estratégica presente nos fundadores do marxismo, aplicando-a às condições específicas do capitalismo na era do imperialismo e dos países de desenvolvimento tardio (Trotsky, 2007, p. 10-11, 64).

Este desenvolvimento leva-o a uma crítica ferrenha à visão etapista da revolução, defendida inicialmente pelos mencheviques e, posteriormente, adotada e adaptada pela burocracia stalinista. A visão etapista postulava uma separação rígida e mecânica entre uma fase histórica prolongada de revolução democrático-burguesa, o que supostamente estabeleceria um regime capitalista “saudável” e uma democracia

parlamentar, seguidos de uma etapa socialista, que só seria possível em um futuro distante, após o pleno amadurecimento das forças produtivas sob o capitalismo.

Trotsky denuncia esta concepção como um abandono do marxismo revolucionário, transformando-o em uma doutrina evolucionista e fatalista. Para ele, esta estratégia, quando aplicada na China (1925-1927) ao subordinar o proletariado ao partido burguês Kuomintang, resultou em uma catástrofe, desarmando politicamente os trabalhadores e facilitando seu esmagamento pela contrarrevolução (Trotsky, 2007, p. 72-76).

Um ponto crucial de sua análise é a reinterpretação da fórmula leninista da “ditadura democrática do proletariado e dos camponeses”, defendida por Lênin até à Primavera de 1917. Trotsky argumenta que, em seu contexto histórico, esta fórmula possuía um caráter intencionalmente algébrico. Isto é, ela designava corretamente a base de classe da revolução vindoura (a aliança operário-camponesa contra a burguesia liberal e o latifúndio), mas, conscientemente, abstinha-se de predefinir a forma institucional e o mecanismo político concreto dessa aliança.

Ela deixava em aberto questões fundamentais: o campesinato formaria um partido independente? Como se daria a representação de ambas as classes no poder? Trotsky sustenta que a experiência histórica demonstrou a incapacidade do campesinato de constituir um partido independente com um programa político coerente, forçando-o a escolher entre a liderança da burguesia ou do proletariado. Assim, a única forma histórica real que a “ditadura democrática” pôde assumir foi a ditadura do proletariado, apoiada pelo campesinato, confirmando,

na prática, a perspectiva da revolução permanente que o próprio Lênin adotou em 1917 com suas *Teses de Abril* (Trotsky, 2007, p. 60, 88-90, 110-114).

A aplicação concreta da teoria e a polêmica com o nacional-socialismo

Trotsky defende, com base numa análise de classe concreta, que nos países de desenvolvimento capitalista tardio, como a Rússia czarista, as nações semicoloniais da Ásia ou da América Latina, a burguesia nacional é estruturalmente incapaz de cumprir as tarefas históricas da revolução democrático-burguesa. Sua debilidade essencial decorre de seu caráter contraditório: por um lado, tem interesses antagônicos ao do imperialismo e aos resquícios feudais; por outro, é profundamente dependente do capital financeiro internacional e teme que a mobilização revolucionária das massas operárias e camponesas para realizar tarefas como a reforma agrária radical e a verdadeira independência nacional ultrapasse os limites da propriedade privada e ameace seu próprio domínio de classe.

Portanto, ela inevitavelmente capitula frente ao imperialismo e alia-se à reação latifundiária quando a revolução se aprofunda. Dessa incapacidade orgânica deriva a conclusão estratégica central de Trotsky: cabe ao proletariado, única classe verdadeiramente revolucionária e desvinculada dos interesses da propriedade privada, assumir a hegemonia e a direção política do processo revolucionário, arrastando consigo o campesinato e o semiproletariado rural para resolver não apenas as tarefas democráticas, mas iniciar imediatamente as

transformações socialistas (Trotsky, 2007, p. 27, 103-104).

A Revolução Russa de Outubro de 1917 é apresentada por Trotsky como a confirmação histórica empírica e decisiva de sua teoria. Ela demonstrou na prática que, frente à covardia e à traição da burguesia liberal (os kadetes) e da pequena-burguesia (mencheviques e socialistas-revolucionários), apenas a classe operária, organizada em soviets (conselhos) e dirigida por um partido revolucionário (o bolchevique), pôde liderar a insurreição das massas camponesas pela terra e assumir o poder de Estado.

A ditadura do proletariado, assim instaurada, não se limitou a decretar a distribuição da terra, evidentemente, uma medida democrática, mas foi imediatamente obrigada a adotar medidas de caráter socialista (como o controle operário da produção e o monopólio do comércio exterior) e a enfrentar uma guerra civil fomentada pela reação interna e pelo cerco imperialista.

O “isolamento internacional” subsequente da revolução não invalida a teoria, mas, pelo contrário, confirma seu terceiro pilar: a revolução socialista, para sobreviver e se consolidar, precisa expandir-se internacionalmente. O fato de a URSS ter sobrevivido, apesar do isolamento, é atribuído por Trotsky à sua base social nacionalizada e planificada, mas ele alerta que essa sobrevivência não equivale à construção final do socialismo e é acompanhada pelo risco constante de degeneração burocrática (Trotsky, 2007, p. 17, 47-50, 66).

Contra as acusações stalinistas de que “subestimava o campesinato”, Trotsky rebate com vigor, demonstrando que sua teoria sempre colocou a aliança operário-camponesa como a condição fundamental para a vitória da revolução. O que ele sempre

salientou, e que a história comprovou, foi a incapacidade histórica do campesinato de exercer um papel político dirigente independente.

Por sua dispersão, sua heterogeneidade social (camponeses pobres, médios e *kulaks*) e sua falta de independência econômica e cultural, o campesinato é incapaz de elaborar um programa político coerente e de constituir um partido próprio capaz de tomar e exercer o poder. Sua função histórica em todas as revoluções foi apoiar a direção de outra classe: em 1789, apoiou a burguesia; em 1917, na Rússia, apoiou o proletariado.

Negar essa característica do campesinato, como faziam os stalinistas ao promover a ilusão de um partido camponês independente, era, para Trotsky, desarmar o proletariado e preparar uma nova catástrofe, como a que ocorreu na China (Trotsky, 2007, p. 28, 61, 105).

O ápice da crítica teórica de Trotsky é dirigido contra a teoria do “socialismo em um só país”, elaborada por Stalin em 1924. Trotsky a denuncia como uma ruptura teórica e política fundamental com o internacionalismo proletário, que sempre foi a pedra angular do marxismo. Esta teoria, ao pregar que é possível construir uma sociedade socialista completa e definitiva dentro das fronteiras nacionais de um país atrasado como a URSS, representa, para Trotsky, uma adaptação ideológica aos interesses da burocracia soviética que se consolidava no poder.

Esta camada, ansiosa por estabilidade, privilégios e uma “paz” que lhe permitisse administrar o país sem os sobressaltos da revolução mundial, elevou essa aspiração conservadora à categoria de doutrina. Trotsky argumenta que esta visão é uma

negação do caráter mundial das forças produtivas e uma utopia reacionária, pois condena a URSS a um desenvolvimento nacional limitado, autárquico e inevitavelmente burocrático, abandonando na prática a luta pela revolução internacional, que passou a ser vista como mero “complemento” auxiliar, e não como condição vital de existência do próprio Estado operário (Trotsky, 2007, p. 40-41, 43-45, 6).

Metodologia, análise histórica e defesa do legado teórico

Trotsky consolida sua argumentação, em *A Revolução Permanente*, através de um meticuloso aparato crítico e metodológico, mobilizando uma ampla e diversificada gama de fontes. Sua análise está ancorada nos textos canônicos de Marx e Engels, dos quais extrai a fundamentação dialética para a noção de processo revolucionário ininterrupto, citando sobretudo o *Manifesto do Partido Comunista* e os escritos sobre as revoluções de 1848 (Trotsky, 2007, p. 10, 64). Igualmente central é o recurso à obra de Lênin, não como um dogma estático, mas como um desenvolvimento vivo do marxismo.

Trotsky cita extensivamente textos pré e pós-1917, como *Duas Táticas da Social-Democracia na Revolução Democrática* (1905) e as *Teses de Abril* (1917), para demonstrar a evolução do pensamento leninista e sua convergência prática com a teoria da revolução permanente no momento decisivo (Trotsky, 2007, p. 17, 57, 90-94).

Sem abrir mão dos clássicos, ele recorre a manifestos políticos, resoluções de congressos da Internacional Comunista e

da própria história do Partido Bolchevique, utilizando-os tanto como prova documental quanto como objeto de crítica às distorções impostas pela burocracia stalinista. Por fim, a obra dialoga constantemente com sua própria produção teórica anterior, notadamente o livro de 1905 e o ensaio *Balanço e Perspectivas* (1906), nos quais a teoria foi originalmente esboçada, permitindo-lhe demonstrar a consistência de suas previsões e refutar as acusações de incoerência ou oportunismo (Trotsky, 2007, p. 88-91, 100).

Um dos eixos centrais da obra é a análise da Revolução Chinesa de 1925-1927, que Trotsky erige como o exemplo paradigmático da bancarrota estratégica do stalinismo. Ele argumenta que a política imposta à seção chinesa da Internacional Comunista, que forçou a subordinação do Partido Comunista Chinês (PCC) ao Kuomintang (partido burguês nacionalista), sob a justificativa da “ditadura democrática” e da etapa anti-feudal, foi um erro catastrófico de natureza menchevique.

Ao invés de manter a independência política e organizativa do proletariado e lutar pela hegemonia na revolução, o PCC foi transformado em apêndice do Kuomintang. Isso desarmou completamente a classe operária, permitindo que Chiang Kai-shek, primeiro, e Wang Jingwei, depois, esmagassem impunemente os trabalhadores e camponeses revolucionários assim que a burguesia julgou conveniente romper a aliança. Para Trotsky, a catástrofe chinesa não foi um acidente, mas a consequência direta e inevitável da aplicação da visão etapista e da negação da perspectiva da revolução permanente, servindo como uma prova histórica trágica de sua validade

(Trotsky, 2007, p. 72-76).

Contra a caricatura stalinista que o acusava de voluntarismo, Trotsky esclarece que a revolução permanente não nega a existência de etapas históricas ou tarefas democráticas. Pelo contrário, ela as leva extremamente a sério. Sua tese central é que a dinâmica viva da luta de classes, em condições de crise revolucionária, pode acelerar, combinar ou suprimir etapas que, num esquema abstrato, pareceriam necessárias.

A correlação de forças entre as classes e a iniciativa política do proletariado e seu partido tornam-se fatores decisivos. Na Rússia de 1917, a etapa da “ditadura democrática” com participação burguesa foi suprimida e combinada com o início da etapa socialista porque a burguesia mostrou-se contrarrevolucionária e o proletariado mostrou-se capaz de assumir a liderança. A negação dessa dialética em favor de um esquema rígido e pré-determinado é, para Trotsky, a negação do próprio materialismo histórico, que exige a análise concreta de uma situação concreta (Trotsky, 2007, p. 30-31, 63).

Desta análise decorre o imperativo absoluto do internacionalismo. Trotsky fundamenta esta posição na própria natureza da economia capitalista, que, na era do imperialismo, constitui um sistema mundial integrado e desigual. As contradições fundamentais do sistema que se expressam entre capital e trabalho, entre estados imperialistas e nações oprimidas, e entre o caráter planificado da produção em escala nacional e a anarquia do mercado mundial são insólveis no marco de um único país. Portanto, a revolução socialista é um processo mundial por definição.

Um Estado operário isolado, como a URSS, pode resistir por um tempo e até re-

alizar progressos econômicos significativos, mas estará permanentemente ameaçado pela pressão econômica e militar do cerco capitalista e, internamente, pelo perigo da degeneração burocrática, que Trotsky identifica como a expressão política desse isolamento. A vitória final só é concebível através da expansão e vitória da revolução nos centros avançados do capitalismo, que poderiam fornecer a base técnica e cultural para o socialismo (Trotsky, 2007, p. 19-20, 40-41, 66).

Esta obra não foi escrita em um vácuo acadêmico, mas no calor de uma intensa luta fratricida dentro do PCUS e da Internacional Comunista. O final da década de 1920 marcou o ápice da perseguição stalinista à Oposição de Esquerda, culminando com o exílio de Trotsky, em 1929, e a progressiva criminalização de qualquer dissidência. O debate teórico foi violentamente polarizado e substituído por uma dogmática de estado, onde a crítica era equiparada à traição.

Neste contexto, *A Revolução Permanente* é, simultaneamente, uma defesa teórica, um instrumento de luta política e um esforço para educar uma nova geração de revolucionários não apenas circunscritos nas fronteiras da URSS, frente à sistemática falsificação do passado e do pensamento marxista empreendida pela burocracia (Trotsky, 2007, p. 7-9, 80-82).

Neste esforço polêmico, Trotsky dedica especial atenção a rebater críticos como Karl Radek, que, capitulando à pressão stalinista, tentou renegar suas posições passadas e opor a teoria da revolução permanente ao legado de Lênin. Trotsky demonstra, com minúcia documental, que longe de ser “antileninista”, a sua teoria convergiu plenamente com a prática revolucio-

nária de Lênin em 1917.

Através de uma análise das *Teses de Abril* e dos debates daquele ano, prova que Lênin abandonou a fórmula algébrica da “ditadura democrática” e adotou a perspectiva da tomada do poder pelo proletariado com o apoio do campesinato, orientando toda a sua ação para a transformação da revolução democrática em socialista. Desta forma, Trotsky não se opõe a Lênin, mas defende o leninismo revolucionário de *Abril* contra a sua fossilização e traição pela reação teórica stalinista (Trotsky, 2007, p. 85-87, 94, 113-114).

Relevância e atualidade da teoria da revolução permanente

A teoria da revolução permanente transcendeu seu contexto histórico imediato para influenciar profundamente gerações de revolucionários e *scholars* ao longo do século XX e XXI. Tornou-se o pilar central do trotskismo enquanto corrente distinta do marxismo, servindo como eixo unificador para a Quarta Internacional e para diversos partidos e organizações anticapitalistas ao redor do mundo.

Superando os limites políticos do movimento trotskista, sua influência estendeu-se a intelectuais críticos e setores da Nova Esquerda, que viram nela uma ferramenta para compreender e intervir em processos revolucionários no chamado Terceiro Mundo, das revoluções cubana e vietnamita às lutas de libertação nacional na África e na América Latina. Sua força reside em oferecer uma referência crítica contra as deformações reformistas e stalinistas, reafirmando a necessidade da independência

de classe do proletariado e do horizonte socialista internacional mesmo em contextos de extremo atraso no desenvolvimento capitalista (Trotsky, 2007, p. 7-9). (Prefácio de Sacchetta).

Sua importância para a historiografia do marxismo é profunda. Trotsky efetua uma vigorosa recuperação do método dialético frente às interpretações mecanicistas e vulgarizadoras que predominaram em amplos setores da Segunda e da Terceira Internacional, se opõe frontalmente ao economicismo, alicerçado na ideia de que o desenvolvimento das forças produtivas determina, de forma automática e independente da luta de classes, o momento e o carácter da revolução e ao dogmatismo que transformava as fórmulas de Marx, Engels e Lênin em um conjunto de regras rígidas e esquemáticas a serem aplicadas em qualquer contexto. Ao fazer isso, Trotsky não apenas defende a ortodoxia marxista, mas a revitaliza, demonstrando que sua essência é a análise concreta da situação concreta e o reconhecimento do papel ativo da subjetividade revolucionária (o partido, a consciência de classe) na aceleração ou combinação de etapas históricas (Trotsky, 2007, p. 63, 99-101).

É neste sentido que Trotsky enfatiza, de forma incansável, que a revolução é um processo vivo, um organismo social em ebulição que não pode ser enjaulado em esquemas predefinidos. Qualquer tentativa de impor um modelo rígido e etapista à complexa e imprevisível dinâmica da luta de classes está fadada ao fracasso ou à traição.

A verdadeira direção revolucionária, argumenta ele, deve ser capaz de ler a correlação de forças em constante movimento, interpretar os instintos e necessidades das massas e ter a iniciativa política para inter-

vir decisivamente nos momentos cruciais, como ficou evidente na Rússia de 1917. A revolução, portanto, não se faz por decretos ou de um acordo ou plano pré-estabelecido, mas emerge da práxis coletiva das classes oprimidas em confronto com a velha ordem (Trotsky, 2007, p. 30-31, 63).

Esta compreensão dinâmica confere à obra uma relevância contemporânea palpável. Ela permanece uma ferramenta analítica indispensável para compreender as revoluções em países periféricos do século XXI, onde a combinação de opressão imperialista, dominação de uma burguesia compradora e explosivas questões agrárias e democráticas cria cenários notavelmente similares aos analisados por Trotsky.

Ao mesmo tempo, serve como uma crítica poderosa e atualíssima às estratégias reformistas e nacionalistas que, sob novas roupagens, continuam a pregar a conciliação de classes, a ilusão de um “capitalismo nacional” progressista ou a possibilidade de uma via pacífica e gradual para o socialismo dentro das fronteiras nacionais. A teoria da revolução permanente desnuda os limites destas estratégias, mostrando como elas inevitavelmente chocam-se com a lógica do capital internacional e a resistência da classe dominante (Trotsky, 2007, p. 27, 103-104).

Trotsky conclui com uma tese de alcance histórico-mundial: a vitória do socialismo não é um ato isolado nem um evento puramente nacional. Ela exige não apenas a tomada do poder pelo proletariado em um ou vários países, mas, fundamentalmente, a expansão internacional da revolução. A construção de uma sociedade sem classes, objetivo final do marxismo, é uma tarefa global, que depende da superação do sistema capitalista mundial. O período de transição, sob a ditadura do proletariado, é ca-

racterizado por uma luta constante, interna e externa, contra as forças da contrarrevolução e as heranças do passado, uma luta que só pode ser vencida na escala internacional (Trotsky, 2007, p. 19-20, 40-41, 66).

A Revolução Permanente é, portanto, uma obra dupla. É uma defesa teórica rigorosa do marxismo revolucionário contra seu eclipse pela reação burocrática, e é, simultaneamente, um manifesto político ardente. Seu objetivo último é armar os revolucionários com uma compreensão científica e dialética das leis da luta de classes na era do imperialismo, fornecendo-lhes uma bússola estratégica para navegar nos turbulentos e imprevisíveis processos de transformação social que definem a nossa época. Ela não oferece receitas prontas, mas sim um método de análise e um horizonte de ação: a revolução ininterrupta até a abolição definitiva de todas as formas de exploração e opressão (Trotsky, 2007, p. 205-212). (Epílogo).

Nota sobre a edição brasileira

A edição brasileira da obra *A Revolução Permanente*, publicada pela Expressão Popular, enriquece-se com um prefácio de Hermínio Sacchetta, intelectual e militante trotskista brasileiro. Sacchetta desempenha um papel crucial ao contextualizar a teoria no debate marxista local, demonstrando sua potência analítica para compreender a formação social brasileira e latino-americana, marcada pela dependência imperialista, pela forte presença do latifúndio e por uma burguesia nacional historicamente subordinada aos interesses do capital internacional.

Hermínio Sacchetta destaca a atuali-

dade da teoria para a luta socialista na região, argumentando que a via revolucionária para superar o subdesenvolvimento e a opressão não passa por fases intermediárias de “desenvolvimento capitalista autônomo” ou por frentes populares com setores da burguesia, mas sim pela ação independente do proletariado, capaz de unir em torno de si o camponês e as massas oprimidas em um programa que combine as reivindicações democráticas e anti-imperialistas com a perspectiva socialista (Sacchetta, 2007, p. 7-34).

Nesta tarefa, Sacchetta é enfático ao ressaltar que o trotskismo não constitui uma doutrina separada do marxismo. Pelo contrário, representa a defesa intransigente do método dialético de Marx, Engels e Lênin contra suas duas principais degenerações no século XX: o reformismo da social-democracia (que abdicou da revolução) e o dogmatismo burocrático stalinista (que substituiu a dialética viva por esquemas rígidos e justificou a capitulação política em nome do “socialismo em um só país”). O trotskismo, portanto, se apresenta como a continuidade ortodoxa do marxismo revolucionário, fiel não a letras mortas, mas ao espírito crítico e à essência internacionalista e classista da obra de seus fundadores ((Sacchetta, 2007, p. 9-10).

A Revolução Permanente é, ela própria, a mais alta expressão deste método. A obra exemplifica como a teoria revolucionária se desenvolve autenticamente: não por decreto de uma autoridade partidária ou estatal, nem pela imposição de um dogma, mas através da polêmica franca e da confrontação constante com a realidade histórica.

Trotsky não formula suas teses em um laboratório teórico isolado; ele as forja e as retifica no calor dos eventos de 1905 e 1917,

e as defende contra a deturpação stalinista através de uma análise concreta dos erros catastróficos na China e dos rumos da URSS. A verdade teórica, para o marxismo autêntico, é validada pela prática social e histórica, e não por resoluções de comitês centrais (Trotsky, 2007, p. 55-56, 79-80).

Parte central desta batalha de ideias foi o combate à falsificação. Trotsky demonstra, com detalhes quase forenses, como a falsificação da história e a manipulação de citações foram armas fundamentais na campanha stalinista contra a Oposição de Esquerda. Ele desmonta a construção artificial do “trotskismo” como um desvio antileninista, mostrando como textos eram truncados, contextos eram ignorados e declarações de Lênin favoráveis a Trotsky eram suprimidas. Este método de manipulação, alerta Trotsky, não era apenas uma questão de disputa pessoal, mas um sintoma da degradação burocrática que substituíra a discussão política pela calúnia e pela imposição administrativa (Trotsky, 2007, p. 80-82).

A vitalidade da teoria é comprovada por sua capacidade explicativa para além de seu contexto originário. A revolução permanente oferece uma chave poderosa para entender revoluções do século XX e XXI em países de desenvolvimento capitalista tardio.

Processos como a Revolução Cubana (onde a guerrilha rural, com um programa inicialmente democrático e anti-imperialista, foi obrigada a romper com a burguesia e expropriar o capital para se consolidar), a Revolução Sandinista na Nicarágua (que enfrentou o dilema de aprofundar as medidas socialistas ou conciliar-se com a burguesia) e até as Primaveras Árabes (onde a luta contra ditaduras rapidamente colocou em xeque a estrutura econômica e a subor-

dinação imperial, embora sem uma direção revolucionária capaz de levar o processo até o fim) demonstram a atualidade da premissa trotskista: em nossa época, questões democráticas, agrárias e nacionais se entrelaçam inextricavelmente com a questão social (Trotsky, 2007, p. 27, 103-104).

Daí deriva uma lição crucial para os movimentos sociais contemporâneos: a insistência de Trotsky na independência de classe do proletariado. Ele alerta que a subordinação dos trabalhadores a frentes policlassistas lideradas por setores da burguesia “progressista” ou da pequena-burguesia é um caminho seguro para a derrota. Esta lição é vital hoje, frente a estratégias que propõem alianças com frações do capital nacional ou a ilusão de um “neodesenvolvimentismo” popular.

Igualmente central é sua defesa da necessidade de um partido revolucionário, uma organização de vanguarda consciente, baseada no programa do marxismo e democraticamente construída, capaz de dar direção e unidade à espontaneidade revolucionária das massas. Sem esta ferramenta, adverte Trotsky, a energia revolucionária pode se dissipar ou ser canalizada para becos sem saída (Trotsky, 2007, p. 28, 61, 105).

A Revolução Permanente é, também, um testemunho monumental da luta pela liberdade de discussão e pelo direito de tendência dentro do movimento comunista. Trotsky defende não um direito abstrato, mas a premissa de que a clarificação teórica e política só é possível através do debate aberto e leal, onde diferentes posições podem ser confrontadas e testadas. Estes valores, essenciais para a saúde de qualquer organização revolucionária, foram sistematicamente sufocados pelo stalinismo, que os substituiu pelo monolitismo imposto,

pela censura e pela repressão física. A obra é, portanto, um libelo em defesa da democracia operária (Trotsky, 2007, p. 80).

Para conduzir esta batalha, Trotsky mobiliza uma linguagem vigorosa e polêmica, característica de seu estilo. Seu texto é incisivo, suas metáforas são cortantes e suas ironias, devastadoras. Esta não é uma escolha meramente retórica; é a expressão literária de uma convicção política profunda e da urgência da luta ideológica que travava. A clareza polemista visa desmascarar, convencer e armar o leitor, contribuindo decisivamente para o impacto persuasivo do texto e sua força como instrumento de formação militante (Trotsky, 2007, p. 82).

Finalmente, a edição analisada amplia sua fecundidade ao incluir documentos históricos fundamentais, como o Prefácio à Edição Francesa (1931) e a Introdução do autor (1929). Estes textos não são meros apêndices; eles ajudam a situar o leitor no contexto intelectual e político imediato da escrita, detalhando os objetivos de Trotsky, o público que almejava atingir e a evolução da luta fracional dentro da Internacional Comunista. Oferecem, assim, uma chave de leitura indispensável para compreender a obra não como um tratado abstrato, mas como uma intervenção viva e determinada em uma batalha crucial pelo destino da revolução mundial (Trotsky, 2007, p. p. 35-54; 55-79).

Considerações Finais

A teoria da revolução permanente, tal como formulada por Leon Trotsky e desenvolvida ao longo desta análise, demonstra ser muito mais do que uma abstração teórica. Ela se constitui como uma generalização fundamentada na experiência viva das

revoluções russas de 1905 e 1917, da derrota chinesa de 1925-1927 e dos processos revolucionários europeus do entre guerras. Através de um método rigoroso que conjuga a análise de classe concreta com a perspectiva histórica, Trotsky extraiu dessas experiências lições estratégicas decisivas que mantêm plena atualidade.

Como demonstrado, Trotsky evidencia como a burocracia stalinista, em sua ascensão conservadora, traiu duplamente o legado revolucionário: não apenas ao abandonar praticamente a revolução internacional em favor da doutrina do “socialismo em um só país”, mas também ao deturpar e empobrecer o legado teórico de Lênin.

A substituição da dialética revolucionária por esquemas rígidos e etapistas, a falsificação histórica e a supressão do debate interno representaram uma ruptura com o método marxista que Lênin tanto defendera. O stalinismo ofereceu, em seu lugar, uma doutrina nacionalista e conservadora que, nas mãos da burocracia, serviu para justificar seus privilégios e sua política de conciliação com o imperialismo.

Conclui-se, portanto, que *A Revolução*

Permanente constitui uma contribuição indispensável para o arsenal teórico do marxismo revolucionário. Sua vitalidade reside precisamente em seu combate intransigente ao fatalismo econômico, que subordina a ação política ao desenvolvimento automático das forças produtivas e na reafirmação do papel central da luta de classes e da consciência política como motores da transformação social.

Ao postular que a conquista do poder estatal pelo proletariado representa não o ponto final, mas o marco inicial de um processo contínuo de transformação, tanto no plano interno das nações quanto no cenário internacional, Trotsky dotou as gerações futuras de uma arma da crítica estratégica para decifrar a complexa dinâmica das revoluções na era imperialista. Sua obra permanece um libelo político intransigente, que alerta contra os desvios reformistas e a ossificação burocrática, reafirmando que, se a construção socialista começa em âmbito nacional, a sua plena realização e consolidação histórica só podem ser alcançadas em escala internacional. **US**

Referências

TROTSKY, Leon. **A revolução permanente**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

A crise das universidades federais brasileiras: estudo sobre a política orçamentária do ensino superior de 2007 a 2020

Caroline Cristine Custódio

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

Email: carol.cristine08@gmail.com

O livro “A crise das universidades federais brasileiras: estudo sobre a política orçamentária do ensino superior de 2007 a 2020” apresenta uma rica contribuição para quem busca compreender as bases do atual cenário de declínio das universidades federais. O declínio a que o autor se refere diz respeito a um duplo movimento tendencial do ensino superior brasileiro nas últimas décadas: de um lado, a ampliação da mercantilização direta do ensino superior, convertendo uma fatia cada vez maior das Instituições de Ensino Superior em instâncias voltadas ao comércio de matrículas; e de outro, a refuncionalização de uma parcela cada vez menor dessas instituições, as quais ainda preservam uma estrutura de pesquisa e produção de conhecimento, mas cujas condições vêm sendo progressivamente dismanteladas, reduzindo sua capacidade de gerar conhecimento denso, crítico e socialmente relevante.

CHAVES, Thiago Zandoná. *A crise das universidades federais brasileiras: estudo sobre a política orçamentária do ensino superior de 2007 a 2020*. 1ª edição. Marília: Lutas Anticapital, 2024.

Embora essas sejam tendências em desenvolvimento no país há décadas, a partir da crise do capital, entre a primeira e a segunda década deste século, tais tendências se intensificaram, impulsionando ainda mais a mercantilização de uma grande fatia do setor e o desmantelamento das condições de pesquisa e formação das demais instituições do ensino superior. Nesse contexto, o destaque da análise do autor recai sobre as universidades federais, em especial sobre a política orçamentária dessas instituições.

O livro é resultado da pesquisa de mestrado de Thiago Zandoná Chaves, realizada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) — dissertação defendida em 2024. A pesquisa, para além de seu percurso na pós-graduação em Educação, foi também resultado de sua trajetória de estudo e militância durante passagem pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde realizou a graduação em Filosofia. Na introdução da obra, Chaves ressalta como sua participação como militante no movimento estudantil em luta contra a Emenda Constitucional 95, em 2016; e na luta contra o Projeto Future-se, em 2019, contribuíram para a escolha do objeto de pesquisa e a forma como optou por analisá-lo.

A obra é organizada em três capítulos, através dos quais Chaves se debruça a identificar e analisar as determinações sociais e históricas que orientam a política

orçamentária das universidades federais brasileiras, no contexto de crise mundial do capital, considerando as particularidades com que esta se expressa na economia brasileira. Com a defesa de que a universidade não pode ser compreendida apartada da acumulação e do Estado, Chaves analisa a transformação do ensino superior brasileiro, no final do século XX, a partir da ascensão do novo padrão de reprodução do capital no país. Com a nova divisão internacional do trabalho, novas determinações passam a atuar no Estado brasileiro e no papel reservado ao sistema universitário. A partir da transição do antigo padrão industrial dependente para o atual padrão de reprodução ao final do século XX, marcado pela reprimarização econômica e ampla desindustrialização, Chaves defende que ocorre um reposicionamento da função destinada ao ensino superior, principalmente a partir da década de 1990, em um duplo movimento: (1) de destinação de um amplo segmento de instituições de ensino superior (IES) para valorização direta de capitais, por meio de um processo de mercantilização (setor privado); e (2) de readequação de uma pequena parcela de IES, que ainda cumpria funções na produção de conhecimento (científico, tecnológico etc.), por meio da reforma de suas estruturas, gestão, financiamento, pesquisa etc. (setor público).

Após analisar os principais aspectos do ensino superior em geral e das universi-



dades federais em particular desde o final do século XX, Chaves discute o movimento declinante destas instituições a partir do contexto da crise mundial de 2008. Para isso, no capítulo 2, o autor analisa as particularidades políticas e econômicas da crise no Brasil e como ela se desdobra no Estado, na política fiscal e na política orçamentária das universidades federais. Um desses desdobramentos, a intensificação do ajuste fiscal permanente (naquilo que ficou conhecido como “austeridade fiscal”), trouxe duras consequências para as universidades federais:

com dois volumosos cortes em 2014 e 2015, acentuando a tendência declinante desde ao menos 2011, enquanto as transferências de Fundo Público aos capitais alocados no setor do ensino superior seguiram crescentes até 2017. No que tange às políticas para o Ensino Superior, portanto, as consequências da austeridade fiscal não eram destoantes da tendência geral: ampliação dos recursos ao setor privado; e às universidades federais redução dos custos com salários, definhamento das condições de uso e manutenção das estruturas e rebaixamento da capacidade produtiva que expressa, a longo prazo, um novo patamar de dependência (Chaves, 2024, p. 140).

A partir desse debate, Chaves apresenta um dos argumentos centrais de sua pesquisa, o qual contraria parte dos estudos atuais sobre financiamento do ensino superior. Ele demonstra que, embora a Emenda Constitucional 95 (2016), a qual consolidou o *Novo Regime Fiscal*, tenha formalizado a

política de austeridade, ela por si só não é a responsável nem o marco inicial da política orçamentária austera do governo federal, nem tampouco do consequente enfraquecimento das universidades federais. Em contraposição, Chaves argumenta que a origem desse processo está em uma “série de transformações pelas quais passou o processo de acumulação no país, a partir da crise e de suas consecutivas ondas, assim como pelo remanejamento pelo qual passa o Estado, em especial no que diz respeito à divisão do Fundo Público em prol da compensação das taxas de retorno dos capitais” (Chaves, 2024, p. 148). Para Chaves, a reorientação das políticas educacionais e o estrangulamento orçamentário não começam em 2016, com a EC 95 e o *impeachment* de Dilma Rousseff, ainda que se intensifiquem a partir de então, mas são parte de um projeto de ensino superior que vem se consolidando desde o começo da Quinta República, ainda que variando conforme os diferentes governos. Esse processo se intensifica com o estrangulamento orçamentário desde o início da crise no Brasil, especialmente a partir de 2011, com um pico em 2014 e 2015. Com o teto de gastos, a partir de 2017, a situação ainda se agrava e chega ao patamar mais baixo.

Nesse contexto, a disputa pela divisão do Fundo Público é central para o debate e orienta a discussão do capítulo final da pesquisa de Chaves, no qual o autor indica que dentre os determinantes que atuam sobre a política orçamentária das universidades federais nessa disputa, há três que se destacam: (1) o de que toda a despesa primária da União, desde o Plano Real, se encontra condicionada, em algum nível, à produção de resultados superavitários; (2) a forma como ocorre a entrada e saída de recursos públicos que estão imiscuídas em uma série

de complexas disputas que tencionam todas as partes do Fundo Público em todas as direções, por exemplo, desonerações e isenções tributárias, privatizações por venda ou concessão temporária, além da própria estrutura tributária; e (3) o fato, o qual atua de forma mais direta às universidades federais, de que “o orçamento ao Ensino Superior passa a ser disputado pelo setor privado em suas condições particulares a partir da crise: financeirizado e oligopolizado”, além de que “as pressões pela ampliação dos repasses via programas como FIES e Prouni tendem a atuar contra a política orçamentária das universidades federais, ainda mais durante o período de crise” (Chaves, 2024, p. 153).

Ainda no Capítulo 3, no subtítulo “*O orçamento de custeio das universidades federais de 2007 a 2020*”, Chaves reúne e analisa importantes dados orçamentários que expressam a realidade atual das universidades federais, em consonância com o que argumenta nos capítulos anteriores. Nesta parte do texto, o autor evidencia o trágico desmantelamento da estrutura dessas instituições, intensificado no contexto de austeridade fiscal, ilustrando este processo com diversos episódios ocorridos em diferentes universidades federais no último período. A título de exemplo, apenas a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como recupera Chaves, enfrentou uma série de episódios nos últimos anos: o incêndio do Palácio Universitário, em 2011; o da Escola de Belas Artes, em 2016, o qual também destruiu cerca de oito mil documentos da reitoria; o incêndio no alojamento da universidade, em 2017, que deixou quatro pessoas feridas; o incêndio do Museu Nacional, em 2018, que destruiu cerca de 80% do acervo de 20 milhões de peças; e o incêndio na reitoria da universidade, em 2021. Incêndios, desaba-

mentos, deterioração estrutural, infiltrações e danos de diversas ordens também ocorreram em dezenas de universidades federais, comprometendo estruturas de laboratório, acervos de museus, equipamentos, prédios de reitorias, moradias estudantis e blocos de salas de aula etc.²

A obra de Chaves, em conclusão, aponta que,

por uma série de medidas, o projeto de Ensino Superior tem sido readequado à nova posição que o Brasil passa a ocupar na divisão internacional do trabalho. A educação superior passa a ser moldada a um país em tendência de reprimarização econômica, ampliação da esfera financeira de valorização e desmantelada a cadeia industrial. A crise não produziu unilateralmente as mudanças que identificamos na política orçamentária das universidades federais. Ao contrário, a intensa restrição do financiamento destas instituições só foi

possível, pois estava coadunada e não contraposta às tendências já presentes no ensino superior brasileiro (Chaves, 2024, p. 217).

A crise das universidades federais brasileiras, em todas as suas facetas, só pode ser compreendida, portanto, à luz das transformações no padrão de acumulação capitalista no país e das exigências que esse processo impõe ao Estado brasileiro. Considerando seus determinantes econômicos e políticos, o ataque ao ensino superior federal não se restringe à ação de governos específicos, mas configura uma política de Estado, enraizada nas determinações sócio-históricas do desenvolvimento do capitalismo dependente no Brasil nas últimas décadas. Qualquer tentativa de se contrapor a esse projeto em andamento, dessa forma, não pode se limitar a uma disputa de governo: deve enfrentar o próprio Estado.

A presente obra constitui uma contribuição fundamental para a compreensão desse processo e, assim, para o fortalecimento das lutas que buscam se opor a ele. **US**

Notas

1. O título e ordem dos capítulos são “CAPÍTULO 1. A CRISE ANTES DA CRISE: o projeto de universidade brasileira no novo padrão de reprodução”, “CAPÍTULO 2. A CRISE EM SUA PARTICULARIDADE BRASILEIRA: do ajuste fiscal permanente ao novo regime fiscal” e “CAPÍTULO 3. AS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS NA CRISE”.
2. Chaves traz, a título de exemplo, situações deste cunho que ocorreram nas Universidades Federais do Mato Grosso (UFMT), Bahia (UFBA), Campina Grande (UFCG), Goiás (UFG), Minas Gerais (UFMG), Alagoas (Ufal), Brasília (UnB) e Paraíba (UFPB).



FASCISTAS NO CHÃO!

ANDES

SINDICATO NACIONAL

Cineclube Tarumã: a tela crítica contra a Ditadura Empresarial- Militar

Daisy Melo

Enfrentando a Ditadura Empresarial-Militar brasileira (1964-1985), professoras e ex-estudantes da Universidade do Amazonas (UA, atual Ufam) criam o cineclube Tarumã e mantêm sessões cinematográficas consideradas disseminadoras de propaganda adversa. Devido às atividades, o grupo é vigiado pelo Serviço Nacional de Informações (SNI) de 1980 a 1983 e o cineclube qualificado nos documentos, antes confidenciais, como “entidade de pressão”

e “movimento contestatório” com objetivo de “doutrinação esquerdista”. E é justamente o uso de espaços da universidade o fator desencadeador da espionagem.

Entre os integrantes do Tarumã identificados pela vigilância ditatorial estão as docentes da UA, Selda Vale da Costa (Ciências Sociais) e Berenice Corôa Carvalho (Letras/Língua Portuguesa), e os bacharéis em Comunicação Social pela Universidade, Antonio José Vale da Costa (Tomzé), irmão



de Selda, e Magali Costa, companheira de Tomzé. Apesar de não ser citado nos dossiês de espionagem, também faz parte da direção precursora do cineclube o ex-aluno de Direito da UA, advogado e dirigente da Associação Amazonense de Defesa dos Direitos Humanos (ADDH), Hidelberto Dias (H. Dias)

Em contrapartida, o escritor Márcio Souza é apontado nos relatórios do SNI como membro do Tarumã. Na verdade, Márcio está entre os frequentadores e debatedores convidados e chega a colaborar com o cineclube devolvendo filmes alugados da produtora e distribuidora Embrafilme, no Rio de Janeiro. No início da atuação do Tarumã, o escritor já havia, inclusive, lançado “Galvez, Imperador do Acre” (1976) e “Mad Maria” (1980) e atuava na direção do Teatro

Experimental do Sesc (Tesc). “Na questão do Márcio não me lembro dele estar ativamente na coordenação, ele aparecia, como outras pessoas, para participar dos debates, porque ele estava em outra, estava escrevendo, estava com o Tesc, ele tinha uma dramaturgia para fazer também”, esclarece Tomzé.

Idealizado em 1979 e com início das atividades no ano seguinte, o Tarumã surge em um período de abertura política e pós-revogação do pulverizador de direitos civis e políticos Ato Institucional n. 5 (AI-5). O clima, portanto, é de retomada. Partidos, movimentos e entidades reorganizam as lutas de trabalhadores, estudantes, mulheres, pelos direitos indígenas e em defesa da Amazônia, os dois últimos vítimas fatais dos

malfadados projetos de “ocupação e desenvolvimento” colocados em marcha após o Golpe. “Estava aquele espírito de novidade, questionando a Ditadura e surgindo um novo sindicalismo, combatendo o sindicalismo antigo dos ‘pelegos’, como se chamava, um fervilhar de sindicatos e movimentos sociais gestados para mudar isso aí, era uma política de renovação que existia em todos os espaços de trabalho. Os sindicatos foram os espaços por onde a luta se desenvolveu”, comenta Tomzé que, na ocasião, era um jovem de 28 anos de idade.

Unidos em favor do restabelecimento da democracia e da denúncia das criminosas práticas dos ditadores, os militantes atuam entre essas diferentes áreas realizando uma série de atividades que ganha adesão mútua entre eles. “Todos nós estávamos sintonizados, a cidade não era grande, não tinha tanta gente, nós nos conhecíamos e o ponto de referência desse conhecimento era a universidade, que era um ambiente propício de tentar viver uma coisa nova, a universidade como um espaço de conhecimento”, afirma Tomzé. Berenice confirma o estado de efervescência do ambiente universitário no começo daquela nova década. “Nas universidades brasileiras, naquele momento, havia um forte movimento de resistência ao regime autoritário deflagrado nos anos 60. Talvez, por esse motivo, o cineclubismo, presente praticamente em todas as cidades brasileiras, também aporta em Manaus, através da universidade, como um movimento de resistência à Ditadura”.

Dos diversos movimentos e entidades que iam tomando corpo na cidade, professores e estudantes atuavam ao mesmo tempo em diversas delas. Selda, por exemplo, que tinha seus passos monitorados pelo SNI, é qualificada em documento de outu-

bro de 1981 da Agência Central do órgão como uma pessoa associada ao “clero progressista, partidos políticos e esquerdistas da área”. Na ficha, além de ser identificada como docente da universidade e uma das criadoras do Tarumã, é citada ainda sua relação com o Conselho Consultivo da ADDH; o Diretório Regional do Partido dos Trabalhadores (PT/AM) e a Associação dos Docentes da UA (ADUA). De igual forma, a atuação do cineclube se entrelaça com a de outras entidades e movimentos também espionados durante a Ditadura, como o Diretório Universitário (DU/UA), diversos centros acadêmicos, o Comitê da Mulher Universitária e Pastorais da Igreja Católica. Juntos organizam e participam de atividades que têm, entre as programações, exposições e debates de filmes de cunho político.

A intenção de “transformar a obra cinematográfica em objeto de análise crítica de nosso momento social”, de “criar uma consciência crítica nos espectadores” é explicitada em materiais do Tarumã. Sua própria Diretoria expressa em panfleto anexado na documentação do serviço de espionagem que, para os espectadores de cineclubes, “o cinema deixou de ser apenas uma diversão, para se transformar, muitas vezes, numa tomada de consciência dos problemas contemporâneos, além de uma experiência artística e cultural”.

A fundação do Tarumã é considerada a partir do momento em que “começa a se manifestar publicamente como entidade estruturada”, ou seja, a partir do envio de um ofício à Superintendência da Fundação Cultural do Amazonas (FCA), informando a filiação ao Conselho Nacional de Cineclubes (CNCC). No documento, o grupo solicita ainda a utilização aos sábados do auditório Alberto Rangel, na Biblioteca Pública do Ama-

zonas, onde inicia as projeções de filmes de 16 milímetros (16 mm), seguidas de debates com os espectadores.

Primeira sala de exibições do Tarumã, o auditório Alberto Rangel foi o local onde funcionou também o cineclube “Humberto Mauro”, criado em 1969 e dirigido por José Gaspar. O local chegou a ser dirigido por Tomzé no final dos anos de 1970 e parou de operar na década de 1990. “Então, não foi à toa que escolhemos esse lugar para as exibições do Tarumã”, contou o professor.

O cineclube nasce, segundo Selda, “com muitas mãos ajudando o parto”: os crescentes movimentos sociais e políticos como a ADDH, o Movimento de Defesa da Amazônia (MDA) e o Grupo Kukuro de Apoio à Causa Indígena, o jornal Porantim do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e criado também em 1979, além do Cursinho Universitário Cretã, que oferece a sede como local de exibição e recursos materiais e financeiros. “Outra contribuição importante foi a de Nuno Cunha [Antônio Nuno Sobreira de Faria e Cunha, empresário proprietário da rede de lanchonetes Ziza’s], através da doação de um projetor Bell Howell de 16 milímetros, que facilitou o nascimento e o desenvolvimento do Tarumã que pode caminhar por vários bairros e fora de Manaus”.

Espionagem

Seguindo a linha do tempo, em 25 de novembro de 1980, o Tarumã exhibe “Jari” (1979), de Jorge Bodanzky e Wolf Gauer, na livraria Maíra, comandada pelo casal Sheila Sidi e Dori Carvalho, na Rua 24 de Maio, no Centro de Manaus. “Agentes da SR/DPF/AM [Superintendência Regional do Departamento de Polícia Federal do Estado do Amazonas], por ordem do Serviço de Cen-

sura de Diversões Públicas, apreenderam o filme que acabara de ser exibido, na livraria Maíra, a uma plateia de aproximadamente trinta pessoas, dada a irregularidade da sua exibição sem que existisse o certificado expedido pela DCDP/DPF [Divisão de Censura de Diversões Públicas do Departamento de Polícia Federal]”, afirma relatório de 30 de abril de 1981 da Divisão de Segurança e Informações do Ministério da Justiça (DSI/MJ).

Responsável pela projeção do filme na ocasião, Tomzé afirma ter recordação diferente da versão narrada nos documentos do SNI. “Quando nós soubemos que os agentes estavam lá, alguns foram para frente da livraria distraí-los, enquanto eu guardava e entregava o filme para alguém, não sei se foi pra Selda, que foi embora com ele, não lembro de terem apreendido”. Já a professora conta que “eles chegaram a pegar o filme, mas os driblamos e o senador [Evanildo Carreira, eleito pelo partido Movimento Democrático Brasileiro, de oposição ao regime] levou para São Paulo de volta à Dinafilmes, pois tinha imunidade parlamentar e não era revistado”. Memória semelhante tem Dori, que narra o episódio como “uma grande confusão, com a livraria cheia de gente e a polícia federal com mandato de busca e apreensão do filme, muito bate-boca com os policiais, até que alguém passou a lata do filme para um antigo senador e deram um jeito de esconder o filme”.

Livraria Maíra

Local da batida policial, a Maíra foi um dos espaços a receber as exibições do cineclube Tarumã. Com abertura em 1979 no número 106 da Rua 24 de Maio, no centro de Manaus, funcionou até 1986 já no número 195 da mesma rua. O espaço nasceu com

o objetivo principal, segundo Dori, de divulgar literatura censurada durante o período ditatorial. “Muitos livros marxistas, socialistas, anarquistas, muita ciência política e história contemporânea, livros de ciências humanas, artes, literatura brasileira e estrangeira”.

Ambiente de resistência, a Maíra era ponto de encontro de professores, estudantes, artistas e outros intelectuais. “Era frequentada por todas as tendências de esquerda, de todas as áreas universitárias, da Psiquiatria à Antropologia, do Direito à Filosofia, com lançamentos de livros, sessões de autógrafos de escritores locais e nacionais, palestras e debates, inclusive com personalidade que voltavam do exílio ou da prisão”. Entre essas pessoas estiveram Fernando Moraes, José Genoíno Neto, Ricardo Maranhão, Fernando Gabeira, José Dirceu, Thiago de Mello, Milton Hatoum e Márcio Souza.

O Tarumã projetava os filmes “num vão livre da livraria”, segundo Dori. “Era uma parceria afetiva e de ideais. Todos lutando pela democracia e pela derrubada da ditadura”. Assim como as sessões de cinema, ocorriam no local apresentações musicais, teatrais e de poesia, além de discussão política. “Era um momento de efervescência cultural e política. A Ditadura estava terminando... era um espaço livre. Há gente que diz que era um oásis de arte e política”. É o caso de pessoas como a professora Selda que descreve a Maíra como “lugar por excelência de encontro de intelectuais e artistas”. Em contrapartida, a opinião no meio militar era outra. “Diziam que era um antro de comunistas e que eu e minha companheira Sheila Sidi, à época, recebíamos ‘ouro de Moscou’”, diz Dori Carvalho.

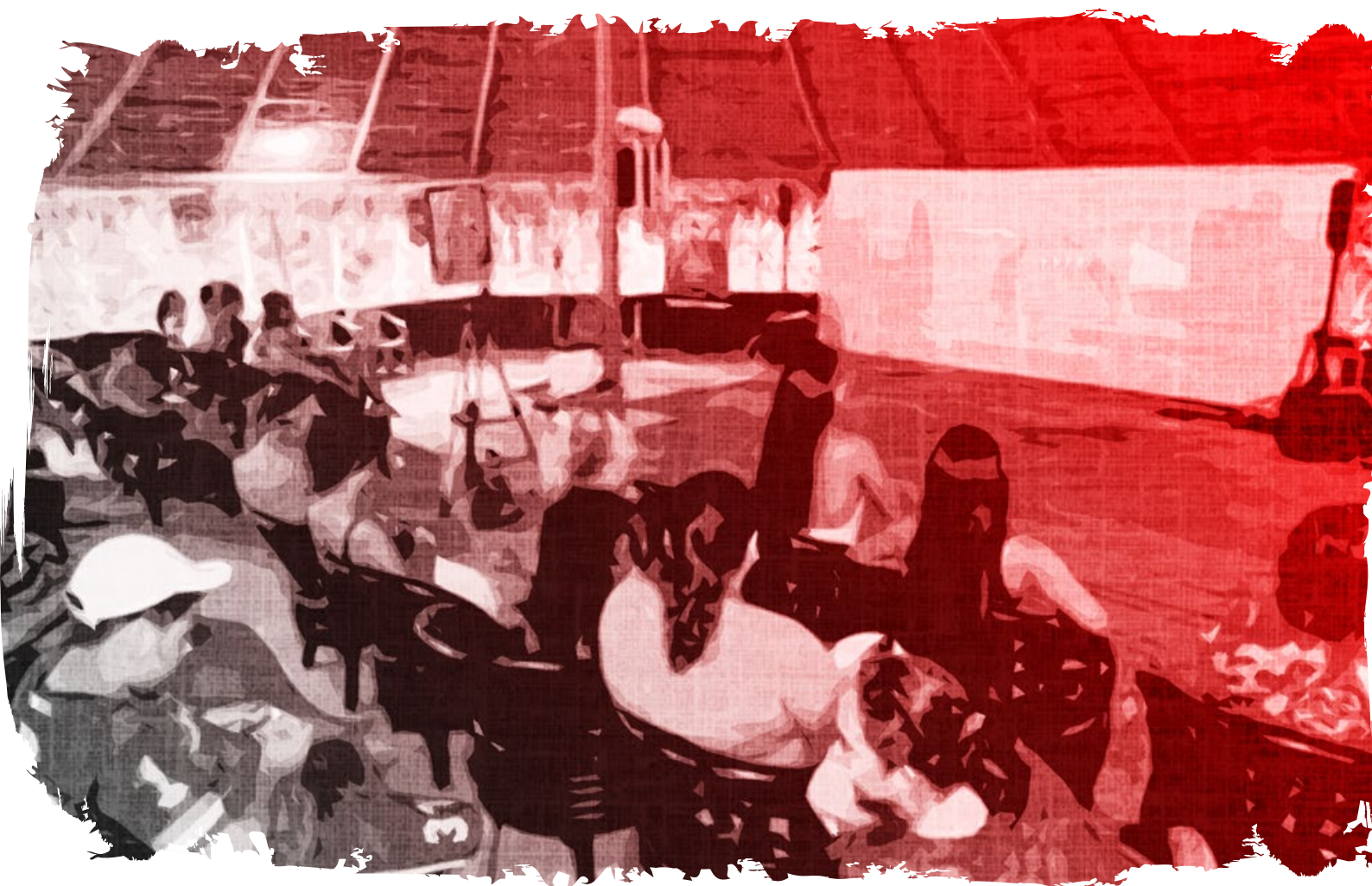
Em outros momentos, além da tenta-

tiva de apreensão de “Jari”, a Maíra mostrou ser um alvo da repressão. Dori revela que a livraria passou mais uma vez por uma abordagem da Polícia Federal para busca e apreensão de “jornais de esquerda”. Ele também conta que teve conhecimento de documentos que citam a participação da Maíra em eventos políticos e de que agentes do regime fotografam a livraria. “Na inauguração do novo espaço da livraria em 1980, fechaduras e cadeados estavam lacrados, foi uma trabalhadeira para abrir. Numa época em que estavam metralhando livrarias, bancas de jornais em outras cidades brasileiras... eram ataques direitistas, daqueles que queriam manter o regime e a censura”.

Controle

O episódio na Maíra foi o único “contratempo” entre a PF e o Tarumã, que não chegou a ter membros detidos devido às suas atuações no cineclube. Mas a presença de infiltrados nas sessões do cineclube era percebida, inclusive, segundo Selda, de “‘observadores’ da própria reitoria, talvez da Adesg [Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, órgão que atuava no controle da educação superior durante a Ditadura], que estavam presentes e informavam o reitor”.

A falta de problemas maiores entre o Tarumã e os órgãos de controle governamental pode estar relacionada, na opinião de Selda, ao acatamento por parte do cineclube dos protocolos seguidos para evitar o pagamento de altos valores às distribuidoras pela apreensão de películas ou porque “pensassem que filmes liberados pelo Departamento de Diversões de Brasília não merecessem nem um olhar ou que filmes não trariam adeptos para uma possível re-



volução”. A professora conta que o próprio chefe do setor da Censura de Espetáculos em Manaus era cineclubista e “gostava de conversar sobre cinema sempre que eu tinha que ir lá solicitar a liberação”.

O aparelho de espionagem registra o aluguel de “Jari” na Dinafilmes, distribuidora independente de filmes de São Paulo criada na década de 1970 pelo movimento cineclubista nacional. No relatório da DSI/MJ consta também que o documentário havia sido alugado por Selda para uma temporada de apresentações em Manaus e que entre os locais estavam a Escola Técnica Federal do Amazonas e o auditório Doutor Zerbini, da Faculdade de Ciência da Saúde (atual Medicina) da UA, na Rua Afonso Pena, no Centro. Conforme o artigo de Selda “Ci-

neclube Tarumã: 38 anos de conhecimento filmico”, o filme cumpriria ainda exhibições, em novembro de 1980, no auditório Alberto Rangel, na livraria Maíra, em escolas e bairros.

Além de manter o planejamento da rodada de exhibições e não ter prejuízo financeiro com o pagamento do filme extraviado, a preocupação em “salvar” o documentário da apreensão era legítima, uma vez que, segundo relato de Selda, o número de cópias de um filme em 16 mm disponível para todo o país não passava de três a quatro. “A perda de uma cópia acarretava um dano não só para quem tinha alugado o filme, como também para o movimento cineclubista, que ficava com uma cópia a menos para circular, mesmo que clandestinamente, como foi o

caso do ‘Jari’, do ‘O homem que virou suco’, de João Batista de Andrade, ‘Linha de Montagem’, de Renato Tapajós, e tantos outros”, contou a docente em artigo.

A conquista da circulação de filmes pelo país, incluindo Manaus por meio do Tarumã, tem relação direta com a atuação da distribuidora paulista e a determinação de muitos cineastas brasileiros. “O cineclubismo não era bem-visto pelas autoridades da Ditadura, claro, pois era um espaço aberto para debates e estímulo à ação política. O uso de filmes de 16 mm era muito mais comum para salas de casa de famílias e empresas, uso restrito, por isso a luta da Dinafilmes para conseguir a distribuição e o empréstimo dos diretores de filmes como o ‘Jari’. Diretores como Bodanzky, João Batista de Andrade, Renato Tapajós e outros, alimentaram a vida do cineclubismo mesmo com o risco de apreensão dos filmes ou da própria detenção dos diretores”, comenta Selda.

A própria escolha da programação era política: “geralmente filmes, que naquela altura muita gente fez, documentários de denúncia, de crítica”, comenta Tomzé e cita como exemplo o documentário “Linha de Montagem” (1982), que mostra a ascensão do sindicalismo na região do ABC, em São Paulo. “Esse filme foi exibido umas 20 vezes aqui em Manaus, ele ficou com a gente esse tempo todo, era uma coisa nova, sabe? ‘Pô, tem uma crise acontecendo lá no ABC e a gente está com imagens, o que pegou lá, pode pegar aqui também’. A gente levou para bairros, comunidades, e exibia com vontade, ‘vamos mostrar o que está acontecendo no país’, e depois a gente abria uma conversa lá”.

No caso da exibição de “Jari” na livraria Maíra, a autorização no Serviço de

Censura não é obtida oficialmente pelo Tarumã, mas por ADUA, Grupo Kukuro, MDA e outras entidades, e Selda é quem assina o documento como responsável. O pedido direto por parte do Tarumã para liberação da Censura Federal vem ocorrer pela primeira vez em 5 de dezembro de 1980. O filme em questão também é “Jari”, que é projetado ao longo daquele mês não apenas em Manaus, em sessões na Escola Técnica Federal, no Sesi e no auditório Alberto Rangel, mas também nos municípios de Itacoatiara e Manacapuru.

Pela contabilidade de Selda, o cineclubes exibiu 17 vezes o documentário sobre o Projeto Jari, maior ocupação de terras da Amazônia encampada pelo norte-americano Daniel Keith Ludwig. Em boletins do Tarumã apreendidos e anexados ao relatório de 24 de abril de 1981, da Agência de Manaus do SNI, há registros do programa do cineclubes de 1980 que dão conta da exibição em outubro de “Jari” e em maio de “Braços Cruzados, Máquinas Paradas” (1979), de Sérgio Toledo e Roberto Gervitz, documentário que registra as atividades do Sindicato dos Metalúrgicos em São Paulo e as primeiras greves após a abertura política.

Ainda em 1980, o cineclubes realiza o ciclo “Memória 80 anos de Brasil”, que não é localizado nos registros da espionagem, mas dá uma mostra da forte atuação política do Tarumã. Com a observação: “debates após as sessões com professores universitários” no panfleto de divulgação, o evento realizado de 19 a 22 de agosto exibe filmes como: “Os Libertários” (1976), de Lauro Escorel Filho; “Greve!” (1979), de João Batista de Andrade; “Coronel Delmiro Gouveia” (1978), de Geraldo Sarno; “Acidente de Trabalho” (1977), de Renato Tapajós; “Revolução de 30” (1980), de Sylvio Back; “Getúlio

Vargas” (1974), de Ana Carolina e “Trabalhadores: presente!” (1979), de João Batista de Andrade.

Cines e universidades

Uma das legislações consideradas para a vigilância dos cineclubes é a Lei n. 5.536, de 21 de novembro de 1968, que trata sobre a censura de obras teatrais e cinematográficas e cria o Conselho Superior de Censura. A legislação obriga a submissão prévia das programações das chamadas “diversões públicas” à aprovação da Censura Federal. Entre as questões especificadas na legislação, destaca-se: “não serem elas contrárias à segurança nacional e ao regime representativo e democrático, à ordem e ao decôro públicos, e aos bons costumes”.

Em termos de censura, as exigências feitas aos cineclubes eram similares às atividades artísticas comerciais: o filme deveria ter aprovação prévia e possuir um certificado de liberação. Em Informe de 27 de março de 1981, o Centro de Informações do Departamento de Polícia Federal (CI/DPF) afirma que, “apesar das exigências expressas em lei, crê-se que a maioria dos cineclubes estejam funcionando de maneira irregular” por não estarem constituídos como sociedade civil; não submeterem as programações para a aprovação prévia; e projetarem filmes não liberados pela Censura Federal.

Em 27 de janeiro daquele mesmo ano, o Centro de Inteligência do Exército (CIE) já havia emitido um Pedido de Busca sobre a atuação de cineclubes nas universidades. O documento afirma que havia sido identificada a intensificação da atuação desses grupos “na promoção de filmes contestatórios, que visam a criticar a política governamental” e cita atuação de cineclubes, ligados à

comunidade universitária, em estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco, Paraíba, Ceará e Rio Grande do Norte.

No Amazonas, além de uma direção formada integralmente por professoras e ex-alunos da UA, o Tarumã ocupa espaços da Universidade para projetar filmes. Entre os locais onde ocorrem exposições estão os auditórios da Faculdade de Ciências da Saúde, do Diretório Universitário e da Faculdade de Estudos Sociais, além de salas de aula do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL, atual IFCHS). A primeira sede oficial do Tarumã é inclusive registrada com o endereço do DU/UA (Avenida Epaminondas, 497, no Centro).

Uma Ordem de Busca da Agência de Manaus do SNI é emitida, em 19 de março de 1981, para “levantar se na Universidade do Amazonas existe cineclube, quais os filmes apresentados e pessoas envolvidas”. No ofício, é ressaltado que os cineclubes exibem filmes “distorcendo fatos e procurando despertar sentimento hostil nos assistentes com relação ao governo”, e citada a exibição de “Jari” que “acabou por envolver uma ação repressiva do DPF/AM”.

Paralelamente, em 20 de janeiro de 1981, Tomzé, como presidente do Tarumã, envia um ofício ao Serviço de Censura de Diversões Públicas para informar sobre a criação do cineclube. Documento de abril daquele ano da Agência de Manaus do SNI traz anexado os boletins com a programação do cineclube que inclui: “Trabalhadoras Metálgicas” (1978), de Olga Futemma e Renato Tapajós, e o curta “Vida de Doméstica” (1976), de Eliana Bandeira, em evento pelo Dia Internacional da Mulher Operária, no dia 8 de março, no auditório do Colégio Dom Bosco, e no dia 14 de março, “Via Láctea ou O estranho caminho de Santiago” (1969), de

Luis Buñuel. Nesta última, a coordenação do debate ficou a cargo de Márcio Souza e do professor de Comunicação da UA, Renan Freitas Pinto.

Já de olho na atuação nos cineclubes ligados à comunidade universitária, o SNI registra a exibição, ao longo de março de 1981, do curta “Entreato” (1924), de René Clair; os filmes “A hora e a vez de Augusto Matraga” (1965), de Roberto Santos, e “O Encouraçado Potemkin” (1925), de Sergei Eisenstein. As projeções se deram entre os auditórios da Universidade (Doutor Zerbini, do ICHL e do DU/UA) e com algumas das discussões coordenadas por professores da UA, como Berenice Carvalho e José Lauro Thomé, docente do Departamento de Ciências Sociais.

Proibido após o Golpe Militar devido sua origem soviética e temática revolucionária, o citado “O Encouraçado Potemkin” (1925) é tema de nota da edição de 25 de março de 1981 do jornal A Crítica, que ressal-

ta “o filme foi retirado dos cinemas brasileiros após a Revolução de 1964 e volta agora a ser exibido graças aos esforços do Cineclub Tarumã”. O grupo é responsável pelo pioneirismo da exibição do filme de Eisenstein em Manaus. “Quando a gente divulgou, lotou. Aquela entrada, na lateral esquerda... gente! Era uma fila que eu nunca tinha visto, encheu o Zerbini. Eu estava projetando lá de cima, terminou o filme e o pessoal querendo ficar para discutir. Então, a gente decidiu na hora fazer outra sessão, porque tinha uma pá de gente fora que estava querendo, a gente decidiu fazer a segunda sessão e convidar as pessoas que queriam conversar para ficar depois”, contou Tomzé.

Autoridade de interventor

O auditório Doutor Zerbini passou a ser uma das salas de exibições do Tarumã apenas após concessão do reitor interventor da UA, Octávio Mourão, e com condi-



ções impostas: sem patrocínio de partidos políticos e informe prévio detalhado da programação. Em certas ocasiões, Selda foi convocada a dar explicações e um desses episódios, narrado em artigo da professora, escancara o autoritarismo da reitoria indicada diretamente pelo governo militar. “Houve um debate muito caloroso e aberto, no auditório Zerbini, totalmente lotado, tendo na mesa Márcio Souza e o professor Samuel Benchimol [e ex-aluno de Direito da UA]. No dia seguinte eu, Selda, recebi ordens de me apresentar ao Magnífico, que me ordena que impeça que haja debates nas sessões em prédios da Universidade. Digo-lhe, de volta, que não sou a Polícia Federal e que se ele quer silenciar a reflexão dentro da UA, que chame a Polícia”.

Para Selda, a razão da insatisfação de Mourão até poderia ser o uso do auditório Doutor Zerbini, uma vez que era um “zeloso ‘guardião’ dos prédios da Universidade”, mas, na opinião da docente, o principal motivo do incômodo do reitor eram os debates, a troca de ideias e o número de frequentadores, que muitas vezes, conforme o filme e os debatedores, criavam filas na entrada do auditório. “O reitor tinha conhecimento da interação dos membros do cineclube Tarumã com partidos políticos, principalmente PT, PCB e PC do B e não gostava que a Universidade fosse ‘foco de arregimentação’ dos partidos, além do que, em plena Ditadura, eram proibidos debates dentro da Universidade”.

E é justamente o caráter de formador político do Tarumã a raiz do incômodo. Com o assunto “Fatores que influem na formação do moral social e da opinião pública brasileira”, o informe da DSI/MJ, de 30 abril de 1981, descreve o cineclube do grupo da UA como um dos “movimentos contestató-

rios ao regime e ao governo”. É frisado ainda que após suas sessões cinematográficas ocorrem debates “sempre com o objetivo da doutrinação esquerdista” e que no conteúdo do boletim divulgado pelo grupo “observa-se pregação marxista”.

Depois do Pedido de Busca nas universidades, emitido em janeiro de 1981 pelo CIE, a Agência de Manaus do SNI apresenta, em 31 de março de 1981, um relatório sobre a atuação do Tarumã, contendo 14 páginas. Desse total, 11 são de anexos em que constam boletins do cineclube que tratam sobre filmes a serem exibidos como “Via Láctea”, de Buñuel, e “O Encouraçado Potemkin”, de Eisenstein, além da programação da exibição de filmes prevista para o Dia Internacional da Mulher daquele ano.

Em abril de 1981, a Agência de Manaus do SNI registra a participação do cineclube na “Quinzena do Índio” (05 a 19 de abril) que, além de palestras e debates, exhibe “O cinegrafista de Rondon” (1979), de Jurandyr Passos Noronha, para estudantes em bairros de Manaus. Evidenciando seu caráter contestador, o Tarumã é uma das entidades a assinar panfletos distribuídos no evento, entre eles, o intitulado “Os povos indígenas clamam por justiça” que também contou com assinatura do Conselho Indigenista Missionário Norte 1 e do Grupo Kukuro. Os panfletos denunciavam ações da Ditadura contra os povos originários brasileiros. Em um dos debates da mesma Quinzena, ocorridos no DU/UA, que teve como tema: “Conflitos índios X posseiros e integração compulsória da Funai”, Selda é uma das participantes a discursar. Conforme relatório de 01 de junho de 1981 da Agência de Manaus do SNI, “os discursantes foram unânimes em acusar o Governo pelas dificuldades enfrentadas pelos índios e a conclamar as classes ali repre-

sentadas, a apoiarem a luta dos indígenas pela sua libertação e autodeterminação”.

No dia 15 de abril de 1981, o Comando Militar da Amazônia (CMA) repassa a informação da existência do cineclube Tarumã, em Manaus, com direção da “conhecida esquerdista ligada à Oposição Sindical (OS) e ao Partido dos Trabalhadores (PT), Selda Vale da Costa”. No ofício, que tem como assunto “propaganda adversa”, é ressaltado que “é pensamento dos seus dirigentes levar, até os bairros da periferia da cidade, a exibição de filmes do tipo ‘Projeto Jari’, ‘Via Láctea’ e outros de igual conteúdo ideológico”.

Por ocasião das comemorações do Dia do Trabalhador de 1º de maio de 1981, o Tarumã exibe o “Dia do Trabalhador” (ano e direção não identificados), em substituição ao filme “Greve!” (1979), programado para a data, mas que não chegou a tempo de ser projetado. O documentário sobre os movimentos grevistas de 1979 no ABC paulista é classificado em informe de 7 de maio de 1981 da SR/DPF/AM como um “filme de caráter subversivo, apresentado com o propósito de insuflar os operários a greves reivindicatórias e políticas”. A sessão faz parte da programação para a data que iniciou com caminhada com a participação de cerca de 70 pessoas, coordenada pela Pastoral Operária, e missa na Igreja de Santo Antônio, cujo salão paroquial serviu para a projeção do filme.

Ainda na programação dos eventos relativos ao 1º de maio de 1981 está “Os Homens do Caranguejo” (1968), de Ipojuca Pontes, e o curta “Trabalhar na Pedra” (1972), de Oswaldo Caldeira e Dileny Campos, durante a palestra “Saúde e Trabalho”, no Colégio Dom Bosco. No mesmo informe da SR/DPF/AM é registrado: “o primeiro

mostrou o trabalho de nordestinos no lamaçal em busca de caranguejo para seu sustento e fonte de renda, enquanto o segundo mostra o trabalho nas pedreiras, onde, após o árduo trabalho, recebem os trabalhadores uma recompensa que não corresponde aos seus esforços”. O evento teve a participação de cerca de 40 pessoas, entre estudantes e membros da Pastoral Operária, Grupo Kukuro, Tribuna da Luta Operária, DU/UA e jornal Voz da Unidade.

O Tarumã, por meio de seus integrantes, é uma entre muitas entidades organizadoras e participantes de eventos e manifestações políticas públicas naquele período. Há registros de que o cineclube esteve presente também na mesa redonda, em 13 de abril de 1981, no auditório Alberto Rangel, da Biblioteca Pública do Amazonas, e que contou como convidado especial Dom Pedro Casaldáliga, bispo emérito de São Félix do Araguaia (MT), defensor dos Direitos Humanos e perseguido político por sua atuação contra a violência no campo e a Ditadura. Da mesa redonda participam Selda, Tomzé Costa, Magali Costa e Berenice Carvalho.

Em 8 de maio de 1981, o Tarumã foi uma das entidades participantes do “Encontro da Mulher Trabalhadora”, no Colégio Salesiano Dom Bosco, organizado pelo PT/AM. O evento tem ainda o apoio das Pastorais Operária e da Juventude, Comitê da Mulher Universitária, ADDH; Grupo Kukuro e Movimento Alma Negra (Moan). Engajado, o grupo participa também de ato público organizado pelo movimento estudantil em prol do passe único, ocorrido em 3 de setembro de 1981, na Praça São Sebastião, em Manaus, que reúne cerca de mil pessoas. A manifestação é organizada após a intervenção policial praticada contra estudantes em 28 de agosto. Naquela ocasião, policiais

chegaram a invadir a Igreja São Sebastião, espancar e prender manifestantes.

Ao longo do efervescente 1981 em que são projetados centenas de filmes e realizadas mostras sobre temas como movimento estudantil, revoluções mundiais e trabalhador rural, o SNI registra como exhibições previstas do Tarumã para o ano: “Cidadão Kane” (1941), de Orson Welles; “Os companheiros” (1963), de Mario Monicelli; “O Criado” (1963), de Joseph Losey; “Como era gostoso o meu francês” (1971), de Nelson Pereira dos Santos; “O Teto” (1956), de Vittorio de Sica; “Um dia, um gato” (1963), de Vojtech Jasný; “O país de São Saruê” (1971), de Vladimir Carvalho, “A Grande Cidade” (1966), de Cacá Diegues, e “Morte e Vida Severina” (1977), Zelito Viana.

Outro tempo

Considerando o levantamento feito nos documentos do SNI, não há registro de nenhuma atividade do cineclube em 1982. Uma série de fatos explica esse vácuo. As exhibições do Tarumã desaceleraram com a ida de Selda e Berenice, naquele ano, para o mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), e de outros participantes e frequentadores do cineclube. Somado isso às mudanças características do período político [a Ditadura seria encerrada em três anos] e altos custos operacionais para manutenção das projeções, o Tarumã entra em “entressafra”.

“Em 1982 começa o pessoal a ir para o mestrado. A Selda mesmo saiu. Ficou reduzido pra caramba. Aí a gente foi tocando mais a parte do cinema mesmo do que as atividades que a gente tinha e que precisava de mais pessoas (...) teve uma decaída por conta da redução do número de pesso-

as que estavam à frente. Eu fiquei, algumas pessoas ficaram, mas a Selda foi, a Berenice também, a Edinéia [Mascarenhas Dias, companheira de H. Dias, professora de História da UA e uma das frequentadoras do cineclube] também acho que foi”, explica Tomzé.

No ano seguinte, o Tarumã continuou a realizar projeções, mas quase nada é identificado nos registros do serviço de espionagem da Ditadura. Uns dos poucos localizados são feitos pela DSI do Ministério do Interior (DSI/MI). Em relatório com levantamento de atividades de 17 a 23 março de 1983, é mencionado que “Alexandre Nevski” (1938), de Serguei Eisenstein, havia sido exibido pelo cineclube no auditório da Faculdade de Estudos Sociais da Universidade do Amazonas. O filme é descrito como “película retrata o nacionalismo russo na década de 30”.

Em outro relatório do mesmo órgão, com vigilância de 28 de abril a 04 de maio de 1983, é identificada a exibição de “Terra de Ninguém” (1973), de François Corbineau, em evento em alusão ao “Dia do Índio”, realizado pelo Grupo Kukuro. No ofício, é feita a seguinte sinopse: “a película denuncia a luta pela sobrevivência e a preservação cultural do silvícola, ameaçado por uma missão protestante norte-americana, além de enfocar os conflitos com peões, castanheiros, fazendeiros, a Polícia Federal e a Fundação Nacional do Índio (Funai)”.

No último documento sobre o Tarumã localizado, a Agência Central do SNI remete informe à DSI/MI sobre a realização da 2ª Mostra de Filmes Alemães, de 24 a 28 de maio de 1983, no auditório do Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos, em Manaus. O cineclube exhibe “Stroszek” (1977), de Werner Herzog, “Tiro de misericórdia” (1976), de Volker Schlöndorff, “Corações ardentes”

(1978), de Walter Bockmayer e Rolf Bührmann, e “Deuses da Peste” (1970), de Rainer Werner Fassbinder.

Os filmes da Mostra de Filmes Alemães organizada pelo Tarumã foram cedidos pelo Instituto Cultural Brasil-Alemanha (Instituto Goethe) e exibidos também naquele mesmo período em Porto Alegre (RS), Belo Horizonte (MG), Curitiba (PR) e Salvador (BA), de acordo com informe da DSI/MI de 06 de junho de 1983. No documento, o órgão da Ditadura assinala: “observou-se a intensa e inusitada atuação do Instituto, mediante a promoção de exibições de películas e peças teatrais, relacionadas à exploração de temas sociais, dirigidos à ‘conscientização das massas operárias’, nos moldes das técnicas de propaganda adotadas por grupos socialistas e marxistas”.

O cineclube Tarumã paralisa as atividades em meados dos anos 1980 e é retomado em 1990 por Tomzé Costa, agora

professor da UA, com o nome Cine e Vídeo Tarumã e como projeto de extensão do Curso de Comunicação Social já sem a característica típica de cineclubes: o debate após a projeção de filmes. O comando é deixado por Tomzé a partir de sua aposentadoria em 2019, mas o Cine Vídeo Tarumã mantém até os dias de hoje as atividades dentro do ambiente universitário. A trajetória do Tarumã e a dos que ousaram torná-lo uma realidade – docentes e ex-estudantes da Universidade – precisa ser registrada nas páginas da história e celebrada: o enfrentamento à cruel e desumana Ditadura com as cálidas armas do pensamento crítico e da sétima arte.

Daisy Melo

Jornalista formada pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e

Assessora de Comunicação da Adua

Seção Sindical do ANDES-SN

E-mail: melodaisy@gmail.com

A map of North and Central America is shown. The United States is highlighted in a bright red color, while the rest of the region is in a dark grey. Two thin white lines originate from the left and right sides of the United States and point towards a white rectangular box at the bottom of the image.

SEÇÃO
INTERNACIONAL

NI REYES NI TIRANOS: Resistencias a la Nueva Derecha en la Educación Pública de los Estados Unidos de América

Steve Stewart¹

Coordinador de la Red Social para
la Educación Pública en las Américas.

Chile sirvió como laboratorio de neoliberalismo en los años 70 y 80. De forma similar, en los últimos 20 años, los Estados Unidos (con sus más de 50 sistemas de educación pública) ha sido un espacio de experimentación de políticas de la Nueva Derecha en la educación. Y en respuesta, surge una variedad de estrategias para resistir la ofensiva de la Nueva Derecha contra la educación pública y laica.

Aunque en los Estados Unidos existe una Secretaría de Educación como gabinete integrado al gobierno nacional, la mayoría del financiamiento y las políticas que orientan la educación pública provienen de los gobiernos estatales y locales. La Secretaría

de Educación federal tiene la misión de servir para nivelar las desigualdades entre las múltiples jurisdicciones escolares locales. Por ejemplo, provee fondos para asegurar el acceso para ni-ños y niñas con necesidades especiales e inyecta fondos adicionales en jurisdicciones de bajos ingresos en áreas marginalizadas y vigila para que las políticas escolares locales no violen los derechos civiles de la población. Pero también ha sido usada por los gobiernos federales en turno para presionar a escuelas y distritos escolares a adoptar políticas escolares neoliberales como, por ejemplo, exámenes estandarizados.²

Por lo tanto, en los Estados Unidos

existe una variedad de sistemas de educación pública entre los diferentes estados e incluso entre los municipios. Como el nivel de organización de los sindicatos y las organizaciones sociales es heterogéneo y las políticas hacia organizaciones magisteriales y sociales varían de jurisdicción a jurisdicción, también las formas e intensidad de la resistencia a políticas de la Nueva Derecha son distintas.

El gran impacto de la Nueva Derecha en la educación en los Estados Unidos

Al nivel de la educación básica, las políticas de educación en los Estados Unidos se dividen ideológica y políticamente, entre estados “rojos” (gobernados tradicionalmente por el Partido Republicano) y estados “azules” (gobernados por el Partido Demócrata). Aunque entre todos los estados hay diferencias de intensidad en las políticas de educación, en términos muy generales se puede decir que en los estados “azules” los defensores de la educación pública enfrentan políticas neoliberales “clásicas” (recortes presupuestales, modelo gerencial, rendición de cuentas, exámenes estandarizados, escuelas charters, etc.) mientras que en los estados “rojos”, se enfrentan a políticas de la Nueva Derecha, que además de incluir el paquete neoliberal, impulsan otro conjunto de políticas regresivas. Por ejemplo:

- Restricciones a la libertad de organización para las y los trabajadores de la educación;
- Erosión de la libertad de cátedra;
- Reintroducción de la religión en la

escuela (en la forma de un cristianismo fundamentalista);

- Empobrecimiento de currículo, reduciéndolo a las materias más básicas (por ejemplo, lectura y matemáticas);
- Censura de una gran variedad de libros y herramientas curriculares;
- Medidas anti LGBTQ+;
- Promoción del concepto de Patria Potestad (autoridad absoluta del padre de familia en la educación);³
- Prohibición de estudios “étnicos,” la educación crítica, y de la enseñanza de historia que no se centre en los hombres blancos;
- Vouchers para subsidiar a las escuelas privadas y confesionales con fondos públicos, y;
- Una prohibición en las escuelas de medidas sanitarias como tapabocas, vacunas (contra varias enfermedades, no solamente el Covid 19) y la educación de la salud reproductiva.

Nuevas formas de Resistencia

La resistencia a las políticas neoliberales en educación en los estados “azules” y a las de la Nueva Derecha en los estados “rojos” proviene principalmente de aquellas corrientes de educadores organizados que han construido alianzas con madres y padres de familia en áreas marginalizadas, y con organizaciones comunitarias, anti racistas y pro-derechos de migrantes, y con otros sindicatos de trabajadores públicos. En algunas jurisdicciones las corrientes de

docentes rebeldes han ganado la dirección de las estructuras locales de las dos grandes organizaciones magisteriales nacionales –la *National Educators' Association* (NEA) y la *American Federation of Teachers* (AFT). En otras, la resistencia viene de redes informales de docentes que se organizan de manera virtual. Sin embargo, en algunos estados, incluso donde la Nueva Derecha (en este caso, Republicanos de la tendencia “*Make America Great Again*,” o MAGA impulsada por Donald Trump) domina las estructuras de gobierno estatal y municipal, grupos de docentes han logrado resistir las políticas de la ultra-derecha y ganar mejoramientos en las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Una organización ejemplar de los nuevos movimientos de resistencia magisterial es el Caucus of Rank and File Educators (Coordinadora de Educadores de Base – CORE por sus siglas en inglés) de Chicago, Illinois.

Bases del Sindicato de Maestros y Maestras de Chicago (CTU) inconformes con la limitada democracia interna en su sindicato y la falta de acción por la dirigencia frente las políticas de recortes y privatización de la autoridad para las escuelas públicas de Chicago (dominados por demócratas de corte neoliberal), establecieron el CORE en 2008. En 2010, la tendencia CORE ganó las elecciones internas del CTU, un sindicato con más de 28 mil afiliados. La CORE asu-

me la dirección del sindicato y empieza un proceso de renovación, democracia directa interna [Stovall, 20254] y reducción de los salarios altos de dirigentes sindicales. Poco después, Rahm Emanuel, ex jefe de gabinete de la administración de Barack Obama, asumió la alcaldía de Chicago y lanzó un paquete de reformas neoliberales que comenzó con el cierre de escuelas en áreas marginalizadas, la concesión de más escuelas a organizaciones chárter, el aumento de pruebas estandarizadas, así como recortes de servicios en las escuelas y reducción de las opciones para cursos de arte, educación física y teatro.

El CTU construyó alianzas comunitarias con madres y padres de los alumnos de las escuelas amenazadas con cierres y recortes, y estableció alianzas con otros sindicatos en el sector de educación.

En 2012, el 90 por ciento de los y las afiliadas del CTU apoyaron un paro indefinido. Fue el primer paro del sindicato en 25 años, y además de las demandas tradicionales de mejoras salariales y prestaciones, el sindicato agregó demandas para mejores condiciones de aprendizaje para sus alumnos. Exigieron la reducción de pruebas estandarizadas, un freno a la privatización de escuelas, la reducción en el número de alumnos por maestro y la restauración de programas de música, deportes y arte en las escuelas en colonias marginalizadas. Estas demandas “para el bien común” inspiraron fuerte apoyo por el paro entre los padres de familia y trabajadores de apoyo, cuyo sindicato (Sección 1 del SEIU) se sumó al paro. El paro terminó con importantes avances para docentes y el sistema público, y demostró la importancia estratégica para sindicatos magisteriales de luchar no solamente por el interés directo de sus afiliados,



FOTO: LA IZQUIERDA DIARIO

sino también por las comunidades que las escuelas públicas sirven. Así surge el concepto de “negociar por el bien común,” que incorpora demandas y necesidades de las comunidades alrededor de las escuelas públicas en las negociaciones de los sindicatos para nuevos pactos colectivos.

La experiencia del CTU inspiró a docentes en otros estados y pronto los representantes de CORE recibieron invitaciones para compartirla en asambleas magisteriales de numerosos estados. Estos enlaces generaron nuevas tendencias sindicales como el *Movement of Rank and File Educators* (Movimiento de Educadores de Base – MORE) de Nueva York, la *Caucus of Working Educators* (Coordinadora de Educadores Trabajadores - WE) de Philadelphia, el *Baltimore Movement of Rank-and-File Educators* (BMORE) y Union Power (Fuerza Sindical) de Los Ángeles, además de redes informales como la Badass Teachers Association (Asociación de Docentes Cabrones) que empezó en 2012 como un grupo de *Facebook*, pero en pocos

años creció a una red amplia con miles de afiliados y la capacidad de convocar a manifestaciones en varios estados [Kramer 2024].

En 2013, varias de las nuevas tendencias organizaron una conferencia nacional para compartir ideas y estrategias y establecieron la *United Caucuses of Rank-and-File Educators* (Coordinadoras Unidas de Educadores de Base – UCORE), una alianza nacional para promover la ayuda mutua entre tendencias que promueven democracia sindical directa y un sindicalismo basado en justicia social.

Al inicio, la mayoría de los nuevos grupos radicales de docentes surgieron en estados “azules” donde el índice de sindicalización entre educadores es más alto. Frecuentemente, las nuevas tendencias de base desafiaron a las dirigencias tradicionales de sus sindicatos por su complacencia con las políticas neoliberales en la educación. Sin embargo, en los estados “rojos” del sur y suroeste del país, donde los niveles de sindicalización entre educadores eran

muy bajos, los sindicatos no tenían el derecho de negociar pactos colectivos y estaba prohibido que trabajadores de la educación hicieran paro⁵; por ello, los docentes empezaron a organizarse a través de grupos de Facebook y otros medios sociales. Esta forma de organización descentralizada dio a luz en 2018 a una serie de paros espontáneos conocidos colectivamente como la “rebelión en los estados rojos,” o la campaña “*Red for Ed*” (Rojo por la Educación). Las acciones de resistencia laboral iniciaron en el estado de West, Virginia, pero pronto se incorporaron trabajadores de las escuelas públicas de los estados de Oklahoma, Carolina del Norte, Arizona, Kentucky y Colorado. Durante todo el año, las y los trabajadores de educación de dichos estados participaron masivamente en manifestaciones, paros, marchas y acciones creativas para avanzar sus demandas. En 2018, más de 375,000 trabajadores de la educación participaron en las acciones [Blanc 2020].

Dado que son estados donde los salarios de los docentes son muy bajos, la demanda principal del movimiento se centró en aumentos salariales. Sin embargo, siguiendo el ejemplo del CORE, las agrupaciones de trabajadores de educación del movimiento *Red for Ed* también incorporaron demandas que fortalecerían el sistema de educación pública y mejorarían las condiciones de *aprendizaje* para sus alumnos. Los logros alcanzados por el movimiento *Red for Ed* incluyeron: aumentos en salarios para docentes y otros trabajadores públicos, protección de programas de salud para los trabajadores de la educación, el retiro por asambleas legislativas estatales de iniciativas de leyes pro-escuelas chárter, pro *voucher* y antisindical, la protección de la enseñanza de las artes en las escuelas públi-

cas, y más servicios para alumnos y alumnas con necesidades especiales [Blanc 2019]. Otros impactos importantes del movimiento “*Red for Ed*” fueron un auge importante en los niveles de sindicalización entre educadores en los estados donde surgió el movimiento, con miles de nuevos afiliados a los sindicatos estatales de educación durante 2018-19 [Blanc 2019 & 2020], así como una participación más activa de afiliados en los estados donde los sindicatos magisteriales apoyaron activamente al movimiento (West Virginia y Arizona).

En 2019, las movilizaciones magisteriales masivas continuaban en los EE. UU., pero el centro de acción se trasladó de nuevo hacia las ciudades grandes bajo administración de políticos demócratas, con grandes paros en Los Ángeles, Chicago, Oakland y Seattle, con marchas, paros de 24 horas y tomas de instalaciones escolares en varias ciudades más. Las acciones fueron coordinadas por las nuevas tendencias que abogan por “el sindicalismo con contenido social” que bajo el lema de “negociación por el bien común” incorporan justicia social, racial y económica a sus demandas, incluyendo demandas para proteger a sus alumnos de las incursiones de las autoridades de migración (ICE), y más viviendas económicamente accesibles para las familias de sus alumnos y alumnas. Más de 270,000 educadores de escuelas públicas participaron en los paros de 2019 en los Estados Unidos [Blanc 2020].

Con la irrupción del Covid 19 que generó una pandemia mundial en marzo de 2020, la ola de movilizaciones subsistió mientras que los y las docentes buscaban adaptar su enseñanza a las condiciones de pandemia y se quedaron aislados con los cierres de escuelas. Sin embargo, durante la pandemia, la Nueva Derecha aumentó su

agitación y organización aprovechándose del resentimiento generado por los cierres de escuelas y otras medidas sanitarias para fomentar un movimiento pro “derechos de los padres,” que echa la culpa a la escuela pública por muchos de los males que se ven en el país.

Se puede decir mucho de las políticas en la educación de la Nueva Derecha en los estados “rojos” durante la última década, las cuales dieron origen a dos acontecimientos importantes:

1. El auge de un movimiento de “derechos de padres” fomentado por la Nueva Derecha, y

2. Los esfuerzos de las autoridades por suprimir al auge de los movimientos magisteriales democratizadores.

A pesar de que los movimientos magisteriales de tendencia de “bien común” aún no logran recuperar el mismo nivel de protagonismo que gozaron antes de la pandemia, siguen organizándose y poco a poco cobran fuerza. Un ejemplo de esto proviene de Chicago. Después de más de una década de resistir las políticas neoliberales de alcaldes demócratas, el Sindicato de Docentes de Chicago (CTU) organizó una coalición amplia de sindicatos y organizaciones comunitarias para apoyar la candidatura de Brandon Johnson, un maestro de las escuelas públicas de Chicago y organizador del sindicato. En abril de 2023, Johnson fue elegido alcalde de Chicago. Poco después, el nuevo alcalde presentó una iniciativa de ley para establecer una junta escolar elegida democráticamente por la población de Chicago. Con ello se logró que, por primera vez, los y las ciudadanas de Chicago tuvieran el derecho de elegir directamente a las personas que dirigen su sistema de educación

pública.

Los avances políticos y para la educación pública en Chicago son una muestra de lo que se puede alcanzar cuando una organización magisterial se abre a involucrar a sus bases, otros sindicatos y las comunidades en la defensa de la educación pública.

La segunda administración de Donald Trump, nuevos retos para el magisterio

La segunda administración del presidente Estadounidense Donald J. Trump está mucho más alineada ideológicamente con la ultraderecha que su primera administración de 2016 a 2020. Su tendencia MAGA tiene ahora dominio casi total sobre el Partido Republicano y ya no hay influencia de conservadores tradicionales para frenar sus excesos. Trump nombró en estructuras relevantes de su administración personajes prominentes de la ultraderecha. Casi inmediatamente después de que Trump asumiera de nuevo la presidencia el 20 de enero de 2025, emitió una serie de decretos que impactaron profundamente en la educación pública. Los cambios que la nueva administración propone son numerosos, pero hay tres que tienen impactos significativos en la educación pública y en los trabajadores y trabajadoras de Educación.

1. Ofensiva contra políticas de diversidad, equidad e inclusión (DEI - políticas que intentan asegurar que instituciones reflejen demográficamente a las poblaciones que sirven, y que sectores marginalizados reciban el apoyo que necesitan). Asegurar la inclusión y equidad es una de las tareas centrales del Departamento de Educaci-

FOTO: FRANCINE ORR



ón del gobierno federal. El departamento debe apoyar a distritos escolares en la implementación de programas que faciliten la participación plena de alumnos y alumnas con necesidades especiales y benefician a niños y niñas con desventajas económicas o sociales. También debe apoyar programas que contribuyan a que haya más diversidad entre los maestros y maestras de escuelas públicas. Entre las primeras acciones de la nueva administración del presidente Trump fue despedir a todos los empleados del Departamento de Educación responsables para programas y proyectos de DEI.

Pero más allá de recortar programas de DEI, Trump también emitió decretos que castigan a instituciones que implementan políticas de DEI, como programas de apoyo para sectores con desventajas educacionales, la enseñanza de historia que no se centra en la experiencia euroamericana, la

inclusión de personas trans en programas de deporte, la enseñanza de estudios Palestinos o que permitan manifestaciones en sus campus.

2. Hostigamiento a personas que podrían tener estado migratorio irregular. Entre las medidas de la nueva administración de Trump para fortalecer la detención y deportación de migrantes fue una inversión masiva en el presupuesto del Servicio de Inmigración y Control de Aduanas (ICE) y dotar a sus agentes la potestad de entrar a escuelas e iglesias para detener a personas sospechosas de estar indocumentadas. Los allanamientos por ICE y otros agentes del Departamento de Seguridad de la Patria a escuelas en varias regiones del país desde el 20 de enero también sirven para desanimar a madres y padres indocumentados de enviar a sus hijos a la escuela.

3. Eliminación total del Departamen-

to de Educación. Bajo el lema “devolver la educación a los estados y empoderar a todos los padres para que elijan una educación excelente para sus hijos” [MacMahon 2025], Trump propone cerrar el Departamento de Educación del gobierno federal. Él nombró como Secretaria de Educación a Linda McMahon, ex ejecutiva de la liga de lucha libre la “*World Wrestling Federation*.” El 3 de marzo de 2025, McMahon emitió el comunicado “La Misión Final de Nuestro Departamento” en que describe sus planes para eliminar la mayor parte del departamento.

4. Ofensiva contra las principales universidades del país. Bajo el pretexto de que no reprimieron suficientemente fuerte a las masivas protestas estudiantiles del año pasado contra las inversiones de sus instituciones en el genocidio en Gaza, Trump intenta asumir el control de la dirección de las principales universidades públicas y privadas. Utiliza como herramientas de presión recortes en los subsidios a las universidades, la cancelación de contratos federales de investigación y la suspensión de visas para estudiantes internacionales (las universidades norteamericanas dependen en las altas cuotas de matrícula para subsidiar la educación de los estudiantes nacionales). La mayoría de estas universidades se han doblegado ante las demandas del presidente. Entre las universidades principales, solo Harvard sigue resistiendo.

Respuestas de la comunidad educativa:

Los decretos de la administración de Trump que afectan la educación pública son tan numerosos y vienen tan rápido que la comunidad educativa aún no ha articulado una respuesta a nivel nacional. Sin embargo, en todo el país trabajadores de la educación, estudiantes, madres y padres de fa-

milia se organizan para resistir las políticas.

Ambas organizaciones nacionales que representan al magisterio estadounidense – la Asociación Nacional de Educadores (NEA) y la Federación Americana de Profesores (AFT) – presentaron ante las cortes demandas para medidas cautelares permanentes contra la eliminación del Departamento de Educación, con el argumento que Trump y McMahon violan la constitución al empezar a cerrar el departamento sin autorización del congreso nacional.

Desde hace años, el Sindicato de Profesores de Chicago (CTU) se está preparando para este momento. En su pacto colectivo de 2019, el CTU logró el compromiso de que la Autoridad de las Escuelas Públicas de Chicago no cooperara con el ICE y no compartiera información de estudiantes o empleados con la agencia. Específicamente, Artículo 46-7 del pacto colectivo del CTU con la autoridad escolar de Chicago estipula que las escuelas públicas de Chicago son espacios de santuario para todos. Que autoridades en la escuela no:

- Pueden preguntar del estado migratorio de una persona;
- Guardar o compartir información sobre el estado migratorio de estudiantes;
- Contactar a agentes de la migración sobre estudiantes o familias;
- Permite a agentes de migración entrar a escuelas sin que presenten una orden vigente de un juez [Folleto CTU, 2024].

Desde el inicio de 2025, el CTU lanzó una serie de capacitaciones para afiliados y madres y padres de familia sobre los derechos de los migrantes, planificación para

emergencias y cómo responder si agentes del ICE se acercan a su escuela. Formaron equipos de respuesta inmediata en muchas escuelas públicas para evitar que los agentes entraran. Hasta la fecha, agentes de ICE y el Departamento de Seguridad de la Patria no han logrado entrar a las escuelas públicas de Chicago (aunque Trump amenaza ocupar muy pronto la ciudad de Chicago con fuerzas federales).

En febrero y marzo de 2025, miles de estudiantes de las escuelas públicas de Los Ángeles California se lanzaron a las calles con la demanda de que el Distrito Escolar Unido de Los Ángeles elabore planes para evitar la entrada de agentes del ICE a las escuelas. El Distrito declaró a las escuelas públicas como zonas santuarios para migrantes, y circulan tarjetas a estudiantes y madres y padres de familia que les informan sobre sus derechos frente a la migración.

El sindicato que representa a los profesores – *Uni-ted Teachers of Los Angeles* –

emitió el 26 de febrero un comunicado en apoyo a las movilizaciones estudiantiles y mandó a sus afiliados a protegerlos en las ocasiones cuando fueron amenazados por policías antimotines.

Al inicio del nuevo ciclo escolar en agosto de 2025, el Distrito Escolar Unido de Los Ángeles organizó redes de observación y patrullas para dar la alerta a estudiantes y sus familias de la actividad de agentes de ICE cerca de las escuelas públicas.

Las grandes ciudades como Chicago y Los Ángeles que cuentan con sindicatos de educadores dominados por corrientes de base se han convertido en polos de resistencia a la ofensiva contra las escuelas públicas. Pero en todo el país crecen actos de resistencia por parte de profesores y estudiantes en defensa de sus comunidades amenazadas por el ICE y otros agentes de la administración Trump y contra las políticas de la Nueva Derecha en las escuelas públicas. US

Referencias

- Blanc, E. (2019). *Red State Revolt: The teachers' strike wave and working-class politics*. Verso.
- Blanc, E. (2020, October 3). The Red for Ed Movement, Two Years In. *New Labor Forum*. <https://newlaborforum.cuny.edu/2020/10/03/the-red-for-ed-movement-two-years-in/>
- Kramer, B. (2024). *Activists, advocates, and agitators: 21st century justice-oriented teacher activist organizations*. Myers Education Press.
- McMahon, L. (2025, March 3). Secretary McMahon: Our department's final mission. U.S. Department of Education. <https://www.ed.gov/about/news/speech/secretary-mcmahon-our-departments-final-mission>
- Sindicato de Profesores de Chicago (2024). "Chicago Schools are Sanctuary Schools", folleto publicado en diciembre de 2024.
- Stovall, David, Seminario Virtual "Construyendo la Solidaridad Trinacional" de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, 11 de marzo de 2025. Enlace: Building Trinational Solidarity - Zoom
- Will, M. (2023, October 31). Teacher strikes explained: Recent strikes, where they're illegal, and more. *Education Week*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/teacher-strikes-explained-recent-strikes-where-theyre-illegal-and-more/2023/10>

Notas

1. Coordinador de la Red Social para la Educación Pública en las Américas.
2. En el pasado, la secretaria de Educación también ha servido para imponer políticas neoliberales en jurisdicciones locales que dependen de subsidios federales (generalmente en comunidades de bajos ingresos). Por ejemplo, el programa “No Child Left Behind” de la administración del presidente George W. Bush condicionaba ayuda federal a las escuelas públicas en la imposición de una serie extensiva de exámenes estandarizados desde el kínder hasta el nivel 12 de la escuela secundaria. Como resultado, las escuelas en distritos más acauteladas donde no dependen de subsidios federales tienden a tener menos exámenes estandarizados que en distritos con menos ingresos.
3. En algunas regiones de América Latina, se conoce como “PIN parental”, que fue impulsado por el partido de ultraderecha VOX en España, y que empezó a promoverse, por grupos de ultraderecha. Esta medida se justifica en la libertad de las familias para educar a sus hijos, los padres deben dar autorización sobre cualquier actividad que involucre cuestiones sobre identidad de género, equidad de género, feminismo o diversidad, para que ellos decidan si sus hijos la toman o no.
4. Según David Stovall, profesor de Estudios Negros, Criminología, Derecho y Justicia en la Universidad de Illinois, el CORE adaptó su práctica de celebrar asambleas regulares con las bases del sindicato del concepto Zapatista de “Mandar Obedeciendo.” Stovall, David (11 de marzo 2025). “Construyendo la Solidaridad Trinacional”. Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública. Seminario Virtual. Enlace: Building Trinational Solidarity - Zoom
5. En 37 de los 50 estados en los EEUU es prohibido que maestros hagan huelga, con castigos que van desde multa
6. Políticas que restringen la libertad sindical y libertad de cátedra, la reintroducción de la religión en el aula, prohibición de libros, medidas anti LGBTQI+, promoción de la Patria Potestad, prohibición de estudios “étnicos” y la enseñanza de historia que no se centra en los hombres blancos, vouchers para subsidiar escuelas privadas y confesionales y una prohibición de medidas y la educación de la salud reproductiva, etc.

SEM REIS OU TIRANOS: Resistência à nova direita na educação pública nos Estados Unidos da América

Steve Stewart¹

Coordenador da Rede Social
de Educação Pública nas Américas

O Chile serviu como laboratório do neoliberalismo nas décadas de 70 e 80. Da mesma forma, nos últimos 20 anos, os Estados Unidos (com seus mais de 50 sistemas de educação pública) têm sido um espaço para a experimentação de políticas da Nova Direita na educação. E em resposta, uma variedade de estratégias emergem para resistir à ofensiva da Nova Direita contra a educação pública e secular.

Embora nos Estados Unidos haja um Secretário de Educação como um gabinete integrado ao governo nacional, a maior parte do financiamento e das políticas que orientam a educação pública vem dos governos estaduais e municipais. O Secretário Federal de Educação é encarregado de servir para nivelar o campo de jogo entre várias

jurisdições escolares locais. Por exemplo, fornece fundos para garantir o acesso de crianças com necessidades especiais e injeta fundos adicionais em jurisdições de baixa renda em áreas marginalizadas e monitora se as políticas escolares locais não violam os direitos civis da população.

Mas também tem sido usado por sucessivos governos federais para pressionar escolas e distritos escolares para adotar políticas escolares neoliberais como, por exemplo, testes padronizados.²

Portanto, nos Estados Unidos há uma variedade de sistemas públicos de ensino entre os diferentes estados e até mesmo entre os municípios. Como o nível de organização dos sindicatos e das organizações sociais é heterogêneo e as políticas para as

organizações magisteriais e sociais variam de jurisdição para jurisdição, também as formas e a intensidade da resistência às políticas da Nova Direita são diferentes.

O grande impacto da Nova Direita na educação nos Estados Unidos

No nível do ensino básico, as políticas de educação nos Estados Unidos são ideológica e politicamente divididas entre estados “vermelhos” (tradicionalmente governados pelo Partido Republicano) e estados “azuis” (governados pelo Partido Democrata). Embora entre todos os estados existem diferenças de intensidade nas políticas de educação, em termos muito gerais pode-se dizer que nos estados “azuis” os defensores da educação pública enfrentam políticas neoliberais “clássicas” (cortes orçamentários, modelo de gestão, prestação de contas, testes padronizados, escolas charter, etc.) enquanto nos estados “vermelhos”, eles enfrentam políticas da Nova Direita, que além de incluir o pacote neoliberal, promovem outro conjunto de políticas regressivas. Por exemplo:

- Restrições à liberdade de organização dos trabalhadores da educação;
- Erosão da liberdade acadêmica;
- Reintrodução da religião na escola (na forma de um cristianismo fundamentalista);
- Empobrecimento do currículo, reduzindo-o às matérias mais básicas (por exemplo, leitura e matemática);
- Censura de uma grande variedade

de livros e ferramentas curriculares;

- Medidas anti-LGBTQ+;
- Promoção do conceito de autoridade parental (autoridade absoluta do pai da família na educação);³
- Proibição de estudos “étnicos”, educação crítica e ensino de história que não se concentre em homens brancos;
- Vouchers para subvencionar escolas privadas e confessionais com recursos públicos, e;
- Uma proibição nas escolas de medidas sanitárias, como máscaras faciais, vacinas (contra várias doenças, não apenas a Covid 19) e educação em saúde reprodutiva.

Novas Formas de Resistência

A resistência às políticas neoliberais na educação nos estados “azuis” e às da Nova Direita nos estados “vermelhos” vem principalmente das correntes de educadores organizados que construíram alianças com mães e pais em áreas marginalizadas, e com organizações comunitárias, anti-racistas e pró-migrantes, e com outros sindicatos de trabalhadores públicos. Em algumas jurisdições, as correntes de professores rebeldes ganharam a liderança das estruturas locais das duas principais organizações nacionais de professores - a National Educators’ Association (NEA) e a American Federation of Teachers (AFT). Em outros casos, a resistência vem de redes informais de professores que se organizam virtualmente. No entanto, em alguns estados, mesmo onde a Nova Direita (neste caso, Republicanos da

tendência "Make America Great Again", ou MAGA, promovida por Donald Trump) dominam as estruturas governamentais estaduais e municipais, grupos de professores conseguiram resistir às políticas da extrema-direita e obter melhorias nas condições de ensino e aprendizagem.

Uma organização exemplar dos novos movimentos de resistência de professores é a Caucus of Rank and File Educators (Coordenadora de Educadores de Base - CORE, na sigla em inglês) de Chicago, Illinois.

Bases do Sindicato dos Professores de Chicago (CTU) insatisfeitas com a limitada democracia interna em seu sindicato e a falta de ação da liderança diante das políticas de cortes e privatizações de autoridade para as escolas públicas de Chicago (dominadas pelos democratas neoliberais), estabeleceram o CORE em 2008. Em 2010, a tendência CORE venceu as eleições internas do CTU, um sindicato com mais de 28 mil membros. A CORE assume a liderança do sindicato e inicia um processo de renovação, democracia direta interna [Stovall, 2025⁴] e redução dos altos salários dos dirigentes sindicais. Logo depois, Rahm Emanuel, ex-chefe de gabinete do governo Barack Obama, assumiu o cargo de prefeito de Chicago e lançou um pacote de reformas neoliberais que começou com o fechamento de escolas em áreas marginalizadas, a concessão de mais escolas a organizações de fretamento, o aumento de testes padronizados, bem como o

corte de taxas escolares e a redução de opções para cursos de arte, educação física e teatro.

O CTU construiu parcerias comunitárias com mães e pais de alunos de escolas ameaçadas com fechamentos e cortes, e estabeleceram alianças com outros sindicatos do setor de educação.

Em 2012, 90% das afiliadas do CTU apoiaram uma greve por tempo indeterminado. Foi a primeira greve do sindicato em 25 anos e, além das demandas tradicionais por melhores salários e benefícios, o sindicato acrescentou demandas por melhores condições de aprendizagem para seus alunos. Eles exigiram a redução de testes padronizados, a suspensão da privatização das escolas, a redução do número de alunos por professor e a restauração de programas de música, esportes e arte nas escolas de colônias marginalizadas. Essas demandas “pelo bem comum” inspiraram forte apoio à greve entre mães e pais e trabalhadores de apoio, cujo sindicato (Seção 1 da SEIU) aderiu à greve. A greve terminou com importantes avanços para os professores e o sistema público, e demonstrou a importância estratégica para os sindicatos de professores lutarem não apenas pelo interesse direto de seus membros, mas também pelas comunidades que as escolas públicas atendem. Surge assim o conceito de “negociação para o bem comum”, que incorpora demandas e necessidades das comunidades do entorno das escolas públicas nas negociações sindicais para novos acordos coletivos de trabalho.

A experiência do CTU inspirou professores em outros estados e logo os representantes da CORE receberam convites para compartilhá-la em assembleias de professores em vários estados. Essas ligações ge-



FOTO: LA IZQUIERDA DIARIO

raram novas tendências sindicais, como o *Movement of Rank and File Educators* (Movimento de Educadores de Base - MORE) em Nova York, a *Caucus of Working Educators* (Coordinadora de Educadores Trabalhadores - WE) na Filadélfia, o *Baltimore Movement of Rank-and-File Educators* (Movimento de Educadores de Base de Baltimore - BMORE) e a *Union Power* (Força Sindical) em Los Angeles, além de redes informais, como a *Ba-dass Teachers Association*, que começou em 2012 como um grupo no Facebook, mas em poucos anos cresceu para uma ampla rede com milhares de afiliados e a capacidade de convocar manifestações em vários estados [Kramer 2024].

Em 2013, várias das novas tendências organizaram uma conferência nacional para compartilhar ideias e estratégias e estabeleceram o *United Caucuses of Rank-and-File Educators* (Coordenadores Unidos de Educadores de Base - UCORE), uma aliança nacional para promover a ajuda mútua entre as tendências que promovem a democracia

sindical direta e o sindicalismo baseado na justiça social.

No início, a maioria dos novos grupos radicais de professores surgiu em estados “azuis”, onde a taxa de sindicalização entre os educadores é maior. Frequentemente, novas tendências de base desafiavam as lideranças tradicionais de seus sindicatos por causa de sua complacência com as políticas neoliberais na educação. No entanto, nos estados “vermelhos” do sul e sudoeste do país, onde os níveis de sindicalização entre os educadores eram muito baixos, os sindicatos não tinham o direito de negociar acordos coletivos e era proibido que os trabalhadores da educação fizessem greve⁵; portanto, os professores começaram a se organizar através de grupos no *Facebook* e outras mídias sociais. Essa forma de organização descentralizada deu origem, em 2018, a uma série de greves espontâneas conhecidas coletivamente como “rebelião nos estados vermelhos” ou campanha “*Red for Ed*” (Vermelho pela Educação). As ações de re-

sistência trabalhista começaram no estado de West, Virgínia, mas os trabalhadores das escolas públicas dos estados de Oklahoma, Carolina do Norte, Arizona, Kentucky e Colorado logo se juntaram. Ao longo do ano, os trabalhadores da educação desses estados participaram maciçamente de manifestações, greves, marchas e ações criativas para avançar suas demandas. Em 2018, mais de 375 mil trabalhadores da educação participaram das ações [Blanc 2020].

Por serem estados onde os salários dos professores são muito baixos, a principal demanda do movimento é focada em aumentos salariais. No entanto, seguindo o exemplo da CORE, os grupos de trabalhadores da educação do movimento *Red for Ed* também incorporaram reivindicações que fortaleceriam o sistema público de ensino e melhorariam as condições de aprendizagem para seus alunos. As conquistas alcançadas pelo movimento *Red for Ed* incluíram: aumentos salariais para professores e outros funcionários públicos, proteção de programas de saúde para trabalhadores da educação, retirada pelas assembleias legislativas estaduais de iniciativas de legislação pró-chárter, pró-voucher e anti-sindical, proteção da educação artística em escolas públicas e mais serviços para alunos com necessidades especiais [Blanc 2019]. Outros grandes impactos do movimento “*Red for Ed*” foram um grande boom nos níveis de sindicalização entre os educadores nos estados onde o movimento emergiu, com milhares de novos afiliados aos sindicatos estaduais de educação durante 2018-19 [Blanc 2019 & 2020], bem como participação mais ativa dos afiliados nos estados onde os sindicatos de professores apoiaram ativamente o movimento (West Virginia e Arizona).

Em 2019, as mobilizações em massa

de professores continuaram nos EUA., mas o centro da ação voltou para as grandes cidades sob administração política democrata, com grandes greves em Los Angeles, Chicago, Oakland e Seattle, com marchas, greves de 24 horas e aquisições de instalações escolares em várias outras cidades. As ações foram coordenadas pelas novas tendências que defendem “sindicalismo com conteúdo social” que sob o slogan de “negociação para o bem comum” incorporam justiça social, racial e econômica às suas demandas, incluindo demandas para proteger seus alunos das incursões das autoridades migratórias (ICE), e moradias economicamente mais acessíveis para as famílias de seus alunos. Mais de 270.000 educadores de escolas públicas participaram das greves de 2019 nos Estados Unidos [Blanc 2020].

Com o surgimento da Covid 19 que gerou uma pandemia global em março de 2020, a onda de mobilizações subsistiram enquanto os professores buscavam adaptar seu ensino às condições pandêmicas e foram isolados com o fechamento das escolas. No entanto, durante a pandemia, a Nova Direita aumentou sua agitação e organização aproveitando o ressentimento gerado pelos fechamentos das escolas e outras medidas de saúde para fomentar um movimento pelos “direitos dos pais”, que culpa a escola pública por muitos dos males vistos no país.

Muito pode ser dito sobre as políticas de educação da Nova Direita⁶ nos estados “vermelhos” durante a última década, o que deu origem a dois eventos importantes:

1. A ascensão de um movimento de “direitos dos pais” promovido pela Nova Direita, e
2. Os esforços das autoridades para suprimir a ascensão dos movimentos de de-

mocratização dos professores.

A despeito de os movimentos magisteriais de tendência de “bem comum” ainda não conseguirem recuperar o mesmo nível de destaque de que gozavam antes da pandemia, eles seguem se organizando e paulatinamente recuperando forças. Um exemplo disso vem de Chicago. Depois de mais de uma década resistindo às políticas neoliberais dos prefeitos democratas, o Sindicato dos Professores de Chicago (CTU) organizou uma ampla coligação de sindicatos e organizações comunitárias para apoiar a candidatura de Brandon Johnson, professor de escolas públicas de Chicago e organizador sindical. Em abril de 2023, Johnson foi eleito prefeito de Chicago. Logo depois, o novo prefeito apresentou um projeto de lei para estabelecer um conselho escolar democraticamente eleito pela população da Chicago. Isso significava que, pela primeira vez, os cidadãos de Chicago tinham o direito de escolher diretamente as pessoas que administravam seu sistema de educação pública.

Os avanços políticos e para a educação pública em Chicago são uma amostra do que pode ser alcançado quando a organização de um professor está aberta a envolver suas bases, outros sindicatos e comunidades na defesa da educação pública.

A segunda administração de Donald Trump, novos desafios para a profissão docente

O segundo governo do presidente dos EUA, Donald J. Trump, está muito mais alinhado ideologicamente com a extrema-direita do que seu primeiro governo de 2016 a 2020. Sua tendência MAGA agora tem

domínio quase total sobre o Partido Republicano e não há mais nenhuma influência dos conservadores tradicionais para conter seus excessos. Trump nomeou figuras proeminentes da extrema-direita em estruturas relevantes de sua administração. Quase imediatamente após Trump assumir o cargo novamente em 20 de janeiro de 2025, ele emitiu uma série de decretos que tiveram um impacto profundo na educação pública. As mudanças que a nova administração propõe são numerosas, mas há três que têm impactos significativos na educação pública e nos trabalhadores da educação.

1. Ofensiva contra as políticas de diversidade, equidade e inclusão (DEI - políticas que tentam garantir que as instituições reflitam demograficamente as populações que atendem e que os setores marginalizados recebam o apoio de que precisam). Garantir a inclusão e a equidade é uma das tarefas centrais da Secretaria de Educação do governo federal. O departamento deve apoiar os distritos escolares na implementação de programas que facilitem a plena participação de alunos com necessidades especiais e beneficiem crianças com desvantagens econômicas ou sociais. Também deve apoiar programas que contribuam para mais diversidade entre os professores das escolas públicas. Entre as primeiras ações da nova administração do presidente Trump, estava a demissão de todos os funcionários do Departamento de Educação responsáveis por programas e projetos de DEI.

Mas além de cortar programas de DEI, Trump também emitiu decretos que punem instituições que implementam políticas de DEI, como programas de apoio a setores com desvantagens educacionais, ensino de história que não se concentra na experiên-

FOTO: FRANCINE ORR



cia euro-americana, a inclusão de pessoas trans em esportivos, o ensino de estudos palestinos ou que permitem manifestações em seus campus.

2. Assédio de indivíduos que podem ter status de imigração irregular. Entre as medidas do novo governo do Trump para fortalecer a detenção e deportação de migrantes estava um enorme investimento no orçamento do Departamento de Imigração e Alfândega (ICE) e fornecer a seus agentes o poder de entrar em escolas e igrejas para deter pessoas suspeitas de serem indocumentadas. As incursões do ICE e outros agentes do Departamento de Segurança Interna em escolas em várias regiões do país desde 20 de janeiro também servem para desencorajar mães e pais indocumentados de enviar seus filhos para a escola.

3. Eliminação total do Departamento

de Educação. Sob o slogan "trazer a educação de volta aos Estados e capacitando todos os pais a escolher uma excelente educação para seus filhos" [MacMahon 2025], Trump está propondo fechar o Departamento de Educação do governo federal. Ele nomeou como Secretária de Educação a Linda McMahon, ex-executiva da liga de luta livre a "World Wrestling Federation". Em 3 de março de 2025, McMahon emitiu o comunicado "A Missão Final do Nosso Departamento", no qual descreve seus planos para eliminar a maior parte do departamento.

4. Ofensiva contra as principais universidades do país. Sob o pretexto de que não reprimiram com força suficiente os massivos protestos estudantis do ano passado contra os investimentos de suas instituições no genocídio em Gaza, Trump está a tentar assumir a liderança das principais

universidades públicas e privadas. Ele usa cortes nos subsídios universitários, o cancelamento de contratos federais de pesquisa e a suspensão de vistos para estudantes internacionais como ferramentas de pressão (as universidades norte-americanas dependem de altas mensalidades para subsidiar a educação de estudantes nacionais). A maioria dessas universidades cedeu às exigências do presidente. Entre as principais universidades, apenas Harvard permanece resiliente.

Respostas da comunidade educativa:

Os decretos do governo Trump que afetam a educação pública são tão numerosos e chegam tão rápido que a comunidade educacional ainda não articulou uma resposta nacional. No entanto, em todo o país, trabalhadores da educação, estudantes, mães e pais se organizam para resistir às políticas.

Ambas as organizações nacionais que representam a profissão docente dos EUA - a Associação Nacional de Educadores (NEA) e a Federação Americana de Professores (AFT) - entraram com ações judiciais por

medidas cautelares permanentes contra a eliminação do Departamento de Educação, argumentando que Trump e McMahon violam a constituição ao começar a fechar o departamento sem autorização do congresso nacional.

Há anos que o Sindicato de Professores de Chicago (CTU) se prepara para este momento. Em seu acordo coletivo de trabalho de 2019, o CTU assumiu o compromisso de que a Autoridade das Escolas Públicas de Chicago não cooperaria com o ICE e não compartilharia informações de alunos ou funcionários com a agência. Especificamente, o artigo 46-7 do acordo coletivo de trabalho do CTU com a autoridade escolar de Chicago estipula que as escolas públicas de Chicago são espaços de santuário para todos. O que as autoridades da escola não:

- Podem perguntar sobre o status de imigração de uma pessoa;
- Salvar ou compartilhar informações sobre a situação migratória dos estudantes;
- Contatar agentes de migração sobre estudantes ou famílias;
- Permite que os agentes de imigração entrem nas escolas sem apresentar um mandado atual de um juiz [Brochura do CTU, 2024]. [US](#)

Referências

Blanc, E. (2019). *Red State Revolt: The teachers' strike wave and working-class politics*. Verso.

Blanc, E. (2020, October 3). The Red for Ed Movement, Two Years In. *New Labor Forum*. <https://newlaborforum.cuny.edu/2020/10/03/the-red-for-ed-movement-two-years-in/>

Kramer, B. (2024). *Activists, advocates, and agitators: 21st century justice-oriented teacher activist organizations*. Myers Education Press.

McMahon, L. (2025, March 3). Secretary McMahon: Our department's final mission. U.S. Department of Education. <https://www.ed.gov/about/news/speech/secretary-mcmahon-our-departments-final-mission>

Sindicato de Professores de Chicago (2024). "Chicago Schools are Sanctuary Schools", folleto publicado en diciembre de 2024.

Stovall, David, Seminario Virtual "Construyendo la Solidaridad Trinacional" de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, 11 de marzo de 2025. Enlace: Building Trinational Solidarity - Zoom

Will, M. (2023, October 31). Teacher strikes explained: Recent strikes, where they're illegal, and more. *Education Week*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/teacher-strikes-explained-recent-strikes-where-theyre-illegal-and-more/2023/10>

Notas

1. Coordenador da Rede Social de Educação Pública nas Américas.
2. No passado, a Secretaria de Educação também serviu para impor políticas neoliberais em jurisdições locais que dependem de subsídios federais (geralmente em comunidades de baixa renda). Por exemplo, o programa “No Child Left Befund” da administração do presidente George W. Bush condicionou a ajuda federal às escolas públicas à imposição de uma extensa série de testes padronizados do jardim de infância ao nível 12 do ensino médio. Como resultado, as escolas em distritos mais cautelosos, onde não dependem de subsídios federais, tendem a ter menos testes padronizados do que em distritos de baixa renda.
3. 3. Em algumas regiões da América Latina, é conhecido como “PIN parental”, que foi promovido pelo partido de extrema-direita VOX na Espanha e que começou a ser promovido por grupos de extrema-direita. Essa medida se justifica na liberdade das famílias de educar seus filhos, os pais devem autorizar qualquer atividade que envolva questões de identidade de gênero, equidade de gênero, feminismo ou diversidade, para que possam decidir se seus filhos a tomam ou não.
4. De acordo com David Stovall, professor de Estudos Negros, Criminologia, Direito e Justiça da Universidade de Illinois, a CORE adaptou sua prática de realizar assembleias regulares com o conceito zapatista de “Mandar obedecendo”. Stovall, David (11 de março de 2025). “Construindo a Solidariedade Trinacional”. Coligação Trinacional em Defesa da Educação Pública. Seminário Virtual. Link: *Building Trinational Solidarity* - Zoom
5. Em 37 dos 50 estados dos EUA, os professores estão proibidos de entrar em greve, com punições que vão desde multas, demissões, até a prisão de líderes (Will 2023).
6. Políticas que restringem a liberdade de associação e a liberdade de professorado, reintrodução da religião na sala de aula, proibição de livros, medidas anti GBLTQ +, promoção da Autoridade Parental, proibição de estudos “étnicos” e ensino de história que não se concentra em homens brancos, vouchers para subsidiar escolas privadas e denominacionais e proibição de medidas de saúde reprodutiva e educação, etc.



ENTREVISTA

Gustavo Seferian

Doutor em Direito do Trabalho pela Universidade de São Paulo (USP), professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), militante e ex-presidente do ANDES-SN (2023-2025)

Gustavo Seferian, professor, militante e presidente do ANDES-SN entre 2023 e 2025, é o entrevistado da 77ª edição da Revista Universidade e Sociedade. Gustavo é doutor em Direito do Trabalho pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP) (2017), orientado por Jorge Luiz Souto Maior. Professor adjunto, em regime de dedicação exclusiva, do Departamento de Direito do Trabalho e Introdução ao Estudo do Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (DIT-UFMG) e docente do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFMG.

Entrevistadora:

Annie Schmaltz (US)

Roteiro e fotos:

Eline Luz

Texto:

Letícia Figueiredo Oliveira



Audiência pública na Câmara dos Deputados - Greve da Educação Federal - 2024

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE:

VOCÊ OCUPOU A PRESIDÊNCIA DO ANDES-SN EM UM DOS MOMENTOS MAIS DESAFIADORES PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA. AS GREVES DE 2024 REPRESENTARAM UMA ARTICULAÇÃO IMPORTANTE PARA A CATEGORIA. A GESTÃO DA QUAL FEZ PARTE AVANÇOU NAS PAUTAS SOBRE RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL NO SINDICALISMO, AO MESMO TEMPO EM QUE FORTALECEU O DEBATE DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. TUDO ISSO VIVIDO, SIMULTANEAMENTE, COM A TRANSFORMAÇÃO ÍNTIMA E REVOLUCIONÁRIA: TORNAR-SE PAI. GUSTAVO, CONTA DE ONDE VOCÊ VEM, COMO É A SUA HISTÓRIA FAMILIAR, SOCIAL E O QUE TE ORIENTOU NAS SUAS DECISÕES POLÍTICAS E PROFISSIONAIS.

Gustavo Seferian - Primeiro queria agradecer a oportunidade de estar aqui dialogando e construindo esse espaço, que também é memória do sindicato. A **Revista Universidade e Sociedade**, com todas as suas tarefas imprescindíveis para a nossa luta, também reconstitui, a partir do que é o resgate recente, o afirmado das nossas boas políticas de memória para o Sindicato Nacional. Poder relatar um pouco do início do meu engajamento militante na adolescência, o percurso nos anos subsequentes, até a tarefa da presidência do ANDES-SN, é bastante gratificante.

Vim de uma família burguesa falida (lado materno), que faliu dois anos antes de eu nascer. E, do lado paterno, uma família proletária. Isso trouxe toda uma série de marcas importantes na minha infância,



juventude, não só vivendo o que eram as reminiscências de cultura e de disposição de vida nesse caldo burguês falido. Vivíamos dezenas de pessoas numa mesma casa, sem essa condição plena para existir, gozar de intimidades. Do lado do meu avô, havia um ódio tremendo aos socialistas, aos comunistas, à esquerda, em uma condição que era de grande fragilidade econômica, pois apenas o meu pai garantia renda dentro de casa. Ele sempre trabalhou na construção civil em diversos ofícios, desde a construção direta, depois de forma mais técnica, desenhando, e depois se formou engenheiro. Então, tem uma trajetória ligada à construção civil, marcas da precarização do trabalho, do desemprego por anos, o que me colocou em um lugar necessário de poder olhar para o mundo de uma forma minimamente sensível. Coloco aqui mais uma influência, que acho que foi importante, que é o fato do meu pai ser religioso, católico, ter uma re-



Audiência pública greve federal, 2024

lação com a igreja de cariz progressista, a igreja dos pobres. Muito embora em uma inclinação mais caritativa do que propriamente militante, nos lançou, os filhos como um todo, a se colocarem de uma forma mais sensível às demandas sociais.

Comecei a militar jovem, com 13 para 14 anos, muito mais engajado em questões culturais, questões de sexualidade. Era um momento em que, descobrindo o mundo também, passei a me engajar no movimento punk, num primeiro momento mais autonomista, anarquista. Assim me reivindicava, ainda que de forma bastante imatura, para depois poder me engajar em uma militância mais organizada, na vida sindical e nas lutas dos trabalhadores e trabalhadoras.

US - A SUA TRAJETÓRIA DE MILITÂNCIA TEM RAÍZES EM SÃO PAULO, MINAS GERAIS E BAHIA. COMO AS VIVÊNCIAS NESSES ESTADOS CONTRIBUÍRAM

PARA A SUA FORMAÇÃO POLÍTICA E SINDICAL?

GS - Minha trajetória como militante, mais significativa, foi em São Paulo. Nasci e fui criado em Osasco (SP). Saí de Osasco com 16 anos, com essa articulação tanto militante quanto de trabalho, para poder dar meus próprios passos e seguir, muito centrado, na capital. Então meus primeiros contatos que estão relacionados a movimentos de trabalhadores, perspectivas organizadas, ao próprio ANDES-SN, se dão nesse momento e no contexto paulista. Fui ter contato, enquanto militante sindical, com outros espaços a partir da minha inserção laboral no serviço público. Me formei na área do Direito, fiz mestrado, doutorado, advoguei. Fui advogado popular de diversos movimentos sociais, advoguei para muitos trabalhadores e trabalhadoras, para sindicatos, para centrais sindicais que o ANDES-SN já teve vinculação. E, depois que passei no concurso público, me lancei à militância em outros territórios.

Essa realidade, de inserção no movimento nacional docente, foi impulsionada a partir de uma perspectiva historicamente construída, que foi aquela que venci na USP (Universidade de São Paulo). Antes de ingressar na USP, com 18 anos, para fazer a graduação, eu tinha o campus da Cidade Universitária como um parque. Ia com o meu pai, com a minha mãe, para brincar, empinar pipa, em tempos que podia-se fazer isso na Praça do Relógio, correr nos pilotis do CRUSP (Conjunto Residencial da USP), antes de morar no CRUSP. Essas questões me contaminaram muito. Eu me forjei com uma percepção de universidade muito USPiana. E a mesma coisa o movimento docente, que tinha as minhas referências na



Audiência pública na Câmara dos Deputados - Greve da Educação Federal - 2024

época. O João Zanetic, o Francisco Miráglia Neto eram figuras importantes e que estavam inseridas dentro dessa perspectiva.

O meu contato com Minas Gerais, menos quando eu estive na UFLA (Universidade Federal de Lavras), mais quando estive na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), e depois a minha experiência relacionada à UFBA (Universidade Federal da Bahia), fui perceber e me vi inserido, inclusive como militante, em espaços pouco gregários, em espaços que, infelizmente, se desmembraram desse projeto de construção forte, significativo, do movimento docente em escala nacional, que garante o que é esse lugar de força, de potência que o ANDES Sindicato Nacional segue tendo nos seus 44 anos. Tanto o caso do APUBH (Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte, Montes Claros e Ouro Branco) quanto o APUB (Sindicato dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior da Bahia), na UFBA, são expressões, cada um ao seu modo, do que

é esse desgarramento e a não composição de forma orgânica e efetiva do movimento docente em escala nacional. A gente vê, de um lado, uma degeneração completa de vinculação proifscista no APUB e as suas direções burocratizadas, interditoras do que é o movimento efetivo e genuíno, autêntico, legítimo, dos professores e professoras que querem uma construção dinâmica do movimento docente na UFBA, na UNILAB (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), Campos dos Malês (BA), na UFOB (Universidade Federal do Oeste da Bahia), que hoje está também com a Associação Sindical articulada e impulsionando importantes lutas e articulações. De uma outra forma, correndo como se fosse um sindicato autônomo, mas de uma circunscrição que é meramente institucional, municipal, praticamente, do APUBH, que não consegue fazer transbordar o que são as necessárias pautas de professores da rede federal que estão lá inseridas na UFMG para a escala de interlocução, arti-

culação, fortalecimento e ficam adstritos a questões que são mais domésticas, pode-se dizer, na UFMG.

COMO SURTIU O SEU INTERESSE PELO DIREITO E, DEPOIS, PELA DO- CÊNCIA?

GS - Nessa minha inserção mais ligada ao movimento punk e ao anarquismo, eu tinha um certo rechaço ao que era o Direito, à compreensão de Direito, à forma política estatal, mas de forma um pouco mais intuitiva, menos sofisticada, não desenvolvida. Uma percepção de um adolescente mal-formado, inclusive, no que são esses tempos de dominância total do capital sobre as nossas existências, da ideologia neoliberal que introjeta em todas e todos nós. Achara relativamente compreendedor do mundo quando era adolescente. Hoje percebo o quanto era tímida essa minha apreensão da realidade. Tinha alguma compreensão de que estando na universidade poderia ter passos que me proporcionariam uma garantia mais sólida para a existência material da minha família. Eu nutria essa expectativa de alguma garantia de inserção no mundo do trabalho ou qualquer coisa que o valha. Não tive o Direito como primeira opção. Lembro que no começo da adolescência cogitava fazer Medicina. Depois fiquei um bom tempo pensando em fazer Engenharia. A questão de fazer Engenharia Aeronáutica era uma ambição, tanto que era apaixonado pelo estudo de exatas e ainda hoje as pessoas se espantam que eu tenho facilidade com contas. O que me garantiu, em alguma medida, uma solidez não usual para ingresso com tranquilidade na universidade quando, enfim, decidi fazer Direito. Uma vez, percebendo inserido no campo das humanas,

cogitei fazer História e fui dissuadido na minha família, já que sabiam que eu tinha essa perspectiva de poder ajudar em casa, em alguma medida. Minha mãe me dissuadiu falando: “Você vai fazer História para ser professor? Você sabe que professor tem carreira desvalorizada?” Tínhamos vizinhos que também lecionavam. A gente sabia como era a situação da vida de um professor, sobretudo em um serviço público. Então isso me desestimulou. Mas isso seguiu comigo, tanto que fiz História depois. A questão do Jornalismo despontou como uma possibilidade também. Mas fui dissuadido diante de uma crise que, naquele momento, se instalou em uma universidade privada em São Paulo, a Cásper Líbero. Uma crise relacionada ao exercício profissional do Jornalismo. A mãe de um amigo, então, me



Minha trajetória como militante, mais significativa, foi em São Paulo. Nasci e fui criado em Osasco (SP). Saí de Osasco com 16 anos, com essa articulação tanto militante quanto de trabalho, para poder dar meus próprios passos e seguir, muito centrado, na capital

impulsionou a fazer o vestibular para Direito. Passei na Faculdade de Direito da USP (Largo de São Francisco) com a perspectiva de estudar para desmontar o sistema. Era uma coisa bem pueril, mas que, em alguma medida, serviu a me forjar nesse campo. Eu não me via no primeiro momento dentro de uma perspectiva de lecionar na área do Direito, ainda que no terceiro ano eu tenha sido monitor de História do Direito.

Dos 19 para os 20 anos os rumos da minha vida começaram a mudar. Foi por um acaso que a inserção acadêmica propriamente se colocou para mim. Fui interpelado pelo meu orientador em uma aula, no começo do meu quinto ano de faculdade. Ele sorteou um livro e fui o sorteado. Ele tinha acabado de publicar. O meu orientador de vida, o Jorge Luiz Souto Maior, colocou na dedicatória: “Ao Gustavo, futuro ilustre doutrinador trabalhista”. E aquilo me fez pensar que eu podia estudar e contribuir para essa área. Eu fui, no quinto ano, cogitar fazer um mestrado. Dei sorte, ingressei e segui essa minha trajetória. Fui professor desde o meu primeiro semestre, depois de formado. Comecei em cursinhos preparatórios para a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) e, na sequência, passei a lecionar em cursos de pós-graduação, em graduação, em faculdades e universidades privadas, até, em 2015, prestar um concurso para ingressar em uma universidade federal.

US - FOI A PARTIR DAÍ QUE VOCÊ TEVE O SEU PRIMEIRO CONTATO COM O MOVIMENTO SINDICAL E COM O ANDES-SN?

GS - Eu tive esse contato primeiro com a ADUSP (Associação de Docentes da Universidade de São Paulo), por conta de um

processo de sensibilização para as demandas da universidade que começou em 2002. Tinha 15, 16 anos e teve uma greve importante, na USP, que, inclusive, ensejou a contratação de muitos docentes. Esse foi o meu primeiro contato com o que era a resistência do ANDES-SN. E quando eu ingressei na universidade, em 2004, foi o início do primeiro governo Lula, o pronunciar já das contradições desse governo, como a pauta da contrarreforma da Previdência. Então, o grupo político que eu passei a orbitar e depois militar tinha grandes referências na construção do ANDES-SN. A Marina Barbosa Pinto, por exemplo, é uma figura que, para mim, desde a adolescência, dos meus primeiros passos na universidade, era uma referência que eu tinha por conta da organização que orbitava naquele momento e depois passei a militar. Ela era uma referência, entre outras figuras do movimento sindical, como o Agnaldo Fernandes da Fasubra (Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil), a Sônia Lúcio do ANDES-SN, o Marcelo Badaró Mattos. Essas figuras já povoavam o meu corpo de referências enquanto militante, mas muito longe do que era ter uma participação direta no ANDES-SN.

Fui militar no ANDES-SN a partir do momento em que ingressei na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Em janeiro de 2016 tomei posse, me sindicalizei antes de entrar em exercício, e esse foi um percurso que não me furtei em momento nenhum dessa minha construção enquanto servidor público federal. É curioso que, antes do ANDES-SN, já tinha militado em outros sindicatos. Militei no Sindicato dos Professores de São Paulo, no Sindicato dos Professores de Guarulhos, no Sindicato dos Advogados.



Ato da Greve da Educação Federal - 2024

Fui sindicalizado também aos Comerciantes. Então, tenho uma vivência desigual dentro da sua intensidade e do cumprimento de tarefas nessas organizações sindicais que precediam. E, nesse momento que passei no concurso na Federal de Lavras, eu estava muito engajado com algumas articulações que eram impulsionadas, de um lado pelo pastoral operário, o Waldemar Rossi, de outro pelo já nascido IIEP (Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas), por parte do Sebastião Neto, uma figura importante da oposição metalúrgica de São Paulo, dos anos 1970, 1980, instrumentador das lutas por memória, verdade, justiça e reparação no país.

Como em qualquer outro lugar, cheguei no ANDES-SN pisando devagarinho. Não chego com o pé na porta, não é do meu feitio. Cheguei devagarinho para aprender o que era o ANDES-SN. Tive uma grande acolhida dos companheiros e companheiras da Associação de Docentes da Universidade Federal de Lavras (ADUFLA). Dirigi a ADUFLA, tive a confiança da base para poder cumprir uma série de tarefas no ANDES-SN naquele

período. Também tive contato com os Conads (Conselho Nacional), os espaços deliberativos, o Comando Nacional de Greve (CNG) de 2016. Foram momentos ricos para compreender o que era o ANDES-SN e seguir militando.

US - EM QUE MOMENTO PERCEBEU QUE SUA MILITÂNCIA PRECISAVA GANHAR CORPO DENTRO DO SINDICATO NACIONAL?

GS - A partir do momento em que as questões que envolviam minhas condições de trabalho, minha renda e meu futuro dependiam, de fato, do engajamento e da nossa construção militante. O cenário em Lavras era bastante difícil, para além do que a impessoalidade que reina na construção política em larga medida naquela universidade, que é imensa comparativamente ao dimensionamento da cidade. Para vocês terem ideia, entre ativos e aposentados, tem mais de mil professores e professoras na Federal de Lavras e a cidade tem 100 mil habitantes. Então é mais de 1% da população

sendo professores e professoras da Universidade. Se for pensar o universo do componente universitário como um todo, tem uma parte da cidade de Lavras na universidade ou orbitando a universidade. E, infelizmente, uma série de práticas que eram bastante atroz, negativas, de contenção da militância se dava na universidade, como abertura de processos administrativos, sindicâncias. Ameaças de abertura de processos eram formas corriqueiras de silenciamento de docentes e de técnicos. E esse quadro me levou a colocar um pouco mais a cara ao sol por algumas questões. Foi uma compreensão que vem da formação, da área do Direito. Sabia que aquilo tudo era um absurdo, mas não era a realidade de muitos colegas que, eventualmente, diante de um processo injusto, diante de uma sindicância que não tem razão de ser, se constroem, se prostram e não militam. Em algumas situações, aquilo poderia trazer implicações e a gente tem que ser sensato, ser responsável com a situação que se mostra. Mas aquilo ali me proporcionava desviar do que eram as ferramentas, os mecanismos para constrição de docentes, sobretudo, mas também de técnicos e colocar isso de uma outra forma por conta do movimento. Acho que foi uma sensibilidade comum de outros colegas que, naquele momento, também se colocaram a público na militância.

E, uma vez inserido na ADUFLA, no movimento popular, no movimento sindical, não tem outro jeito de se portar no mundo. E eu já vinha militando em sindicatos desde a adolescência. Não ia ser diferente no ANDES-SN. O cumprimento dessas tarefas que tinham uma dimensão nacional, não apenas na direção da ADUFLA, me proporcionou uma inserção nos debates travados no ANDES-SN no período, me colocou

em condições de compreender como o sindicato funcionava a ponto de viabilizar, no âmbito do coletivo, uma indicação para que eu, na gestão 2020-2022, pudesse compor a direção regional do ANDES-SN. Fui indicado para concorrer a vaga de primeiro secretário da Regional Leste.

Nessa gestão, por conta da formação, acabei sendo indicado para assumir a encarregatura de Assuntos Jurídicos. A gestão 2020-2023, que se alargou por conta da pandemia, me proporcionou compreender ainda mais o funcionamento do ANDES-SN, a sua dimensão institucional, além de importantes processos políticos que envolveram o sindicato naquele contexto, que foi de ataque e perseguição bolsonarista, de luta por consagração de direitos, entre outros tantos temas, que me parecem ter sido motivadores para concorrer como presidente no período de 2023 a 2025.

A tarefa na presidência do ANDES-SN foi, sem dúvida, a mais desafiadora da minha vida. Tenho muito a agradecer aos companheiros e companheiras que depositaram confiança na construção desse projeto, que proporcionou não só a revitalização de pautas, mas o fortalecimento da categoria, o crescimento do ANDES-SN, a destruição do antissindicalismo no movimento docente e, mais do que tudo, a perpetuação dessa ferramenta indispensável para a nossa classe, que é o Sindicato Nacional. Eu agradeço imensamente também aqueles e aquelas que puderam somar as articulações políticas e nos levaram ao fortalecimento das agendas contrárias aos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras, à exposição e enfraquecimento da extrema direita neofascista brasileira, ao vertebrar das alternativas populares, socialistas e ecológicas das lutas sociais. Que bom ver o ANDES-SN grandioso

e forte para seguir impulsionando essas imprescindíveis tarefas que são para a construção de um outro futuro, não só para a Nise, minha pequena de dois anos, mas para toda a humanidade. A nossa luta, enquanto revolucionários, socialistas, ambientalistas, no meu caso ecossocialistas, é de proporcionar outros horizontes do viver, e isso passa pela educação pública, pela qualidade de vida, pelos serviços públicos.

US - GUSTAVO, A PARTIR DE 2023 VOCÊ ASSUMIU A PRESIDÊNCIA DO ANDES-SN E, POUCO DEPOIS, SE TORNOU PAI. COMO ESSA VIVÊNCIA SE ENTRELAÇOU?

GS - Foi exaustivo, duríssimo, mas a paternidade é a experiência mais incrível que tenho na minha vida. A Nise nasceu dois

meses depois da posse e, nesse contexto, a primeira das questões a colocar é que a entrega para as tarefas no ANDES-SN tem uma exigência de tempo muito significativa. Viagens, muitas reuniões, atividades as mais diversas, que compõem a nossa agenda de forma ordinária e que se intensificou no último período. Não tenho a menor dúvida que as condições que garantiram um equilíbrio para poder cumprir essas duas tarefas, fundamentais para o futuro da nossa classe, depósito na Carla: minha companheira e mãe da Nise. Carla, além de ser militante, foi quem não só me estimulou, apontou o quanto seria importante eu assumir naquele momento. A Carla foi quem mais me apoiou para poder cumprir essa tarefa. E foi quem, de fato, garantiu, nos momentos de ausência, os cuidados com a Nise. Além disso, as políticas de luta das mulheres, sobretudo dentro do ANDES-SN, também viabilizaram



68º CONAD - Manaus (AM) - Julho de 2025

a licença para paternar. Numa condição particular, pois a exigência para um presidente do sindicato é um pouco maior, mas viabilizou uma licença de três meses, o que é imprescindível para qualquer trabalhador, seja na iniciativa privada, seja no serviço público. Eu devo muito a essa possibilidade. É importante registrar que houve questionamentos de que eu não voltaria e que a vinda da Nise iria me impedir de estar como presidente.

US - AS GREVES DE 2024 FORAM GRANDES MARCOS DA LUTA DESSE SINDICATO NACIONAL. QUAIS FORAM OS PRINCIPAIS ESTOPINS DESSAS MOBILIZAÇÕES?

GS - Temos na atual conjuntura uma série de elementos e determinações que levaram a categoria docente, entre 2023 e 2024, a impulsionar as greves em todo o país. Os principais elementos estão ligados ao sucateamento do serviço público, a redução da qualidade nas condições de trabalho, o achatamento na remuneração, que é realidade tanto no âmbito federal quanto nos estados. Somado a isso, houve o aperfeiçoamento do impulsionar, e aqui eu coloco o protagonismo da direção do ANDES-SN. Tivemos greves muito bem-sucedidas, como das estaduais paranaenses, do Maranhão. Em 2024, a gente já inaugura o ano com uma forte greve da base da Associação de Docentes da Universidade Estadual do Piauí (AD-CESP). Essa greve já começa criminalizada, mas tem uma adesão bastante significativa e consegue interpelar um governo do Partido dos Trabalhadores (PT), de Rafael Fonteles, que vinha promovendo políticas de ajuste fiscal, de estrangulamento do serviço público do Piauí. O governo de Rafael Fonteles cortou o ponto no momento inicial, de

forma seletiva, direcionou o não pagamento dos salários a diversos militantes engajados na construção da greve. Isso trouxe a necessidade de recorrer ao Fundo de Solidariedade do ANDES-SN para ter estancados os efeitos do não pagamento dos salários, o que garantiu a sobrevivência da greve.

No âmbito federal, havia o silêncio do governo Lula-Alckmin na lida com a pauta dos servidores públicos federais, os espaços de interlocução com os servidores públicos federais eram teatralizados, sem qualquer espécie de possibilidade de saldo e avanço, tanto na campanha salarial quanto em outras pautas. No 42º Congresso do ANDES-SN, em Fortaleza (CE), portanto, a adesão docente à greve foi aprovada praticamente de forma integral. As sínteses apontavam que essa movimentação deveria já se dar no primeiro semestre de 2024 e, de fato, se consumou enquanto uma grande mobilização. Foi uma importante luta que se casou, em momentos posteriores, com outras greves e recolocou o tema da greve no âmbito do serviço público como um todo. Isso trouxe rebatimentos da categoria docente, imprescindível a menção, à greve dos professores e professoras das estaduais do Ceará, do governo Elmano de Freitas, também do PT, que, contraditoriamente, já foi do setor de direitos humanos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, advogado popular. Elmano usou do repertório jurídico para criminalizar a greve, aplicar multas não só aos sindicatos, mas aos dirigentes sindicais. Da mesma sorte, o governo federal, encabeçado pelo presidente Lula, também estava promovendo essa agenda de desmonte do serviço público, de desvalorização do lugar dos servidores e servidoras, que não teve outra alternativa a não ser a construção da

greve como forma de enfrentamento.

US - COMO ACONTECEU A ARTICULAÇÃO DO ANDES-SN JUNTO ÀS OUTRAS ENTIDADES DA EDUCAÇÃO?

GS - O ANDES-SN trouxe a resolução tomada no 42º Congresso no pós-carnaval de 2024 e já tinham acontecido algumas reuniões da Mesa Nacional de Negociação Permanente (MNNP) com o governo federal e foi ante a devolutiva que levou a uma sensibilização mais aguda pela categoria. Apresentei de uma forma bastante intensa o repasse desse informe, falando da urgência e da necessidade de construção de uma greve no âmbito federal para podermos remediar, minimamente, o que foi o descaso, o desdém do governo federal com os servidores públicos federais. Decidimos manter o que era uma linha de ação unitária com os servidores públicos federais, com o Fonasefe (Fórum das Entidades Nacionais dos Servidores Públicos Federais) e sua relação com o Fonacate (Fórum Nacional Permanente de Carreiras Típicas do Estado), porque o governo vinha trazendo indicativos para negociar as questões remuneratórias de carreira com cada segmento, mais de 40 carreiras, com entidades as mais diversas, e não fazendo mais de forma unitária.

A proposta que o governo trouxe foi a assinatura de um termo de acordo a fim de garantir o reajuste em benefícios, o que não alcança a integralidade da categoria, por exemplo, exclui quase que integralmente aposentados e aposentadas. Apenas ter uma majoração nesses valores, dentro do que é a excrecência da remuneração, nos nossos holerites, e sendo em rubricas diversas, há uma afetação desigual na nossa categoria. Para fins de garantir que isso

fosse implementado com um certo senso de urgência, todos os sindicatos representativos do serviço público federal assinaram um termo de compromisso que, para sua efetivação, ensejaria que as negociações se dessem de forma em separado. O compromisso trazia em uma ou outra cláusula essa consequência. O ANDES-SN foi a única entidade que não assinou esse termo de compromisso. Primeiro por saber que esses benefícios não alcançavam a integralidade da categoria e, segundo, por querer seguir construindo as nossas articulações de uma forma unitária.

O processo da greve e a sua preparação, todavia, se deu de uma forma combinada com as outras entidades representativas, efetivamente, dos servidores públicos federais da educação: a Fasubra e o Sinasefe (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica). O ANDES-SN foi a última entidade a deflagrar a greve. Inicialmente houve o desdobramento dos sindicatos da base da Fasubra, depois o Sinasefe aderiu à greve na maior parte dos institutos federais. Na sequência, o ANDES-SN consumiu esse processo de ação articulada das greves. Tivemos greves, no plural, não teve um comando unificado das greves, não foi uma greve com uma pauta unitária. Portanto, construímos três greves da Educação Federal, cada uma impulsionada pelas bases dessas três entidades, que, inclusive, colocou em questionamento de outras formas de representação existentes no serviço público federal.

US - POR ÓBVIO, CADA ENTIDADE TEM AS SUAS IDIOSSINCRASIAS. COMO FOI LIDAR COM ESSE DEBATE INTERNO E DEBATER JUNTO AO GOVERNO FEDE-

RAL ESSES DESAFIOS?

GS - Foi muito desafiador, enquanto militante e enquanto intérprete da realidade, lidar com o que foram os dilemas com o governo federal do que os internos no âmbito do ANDES-SN. É óbvio que o ANDES-SN, em todos os seus momentos de construção política, passa por disputas de forças, de correntes, de tradições políticas das mais diversas. Isso é parte de uma ferramenta da classe que segue viva. É esperado e desejado que toda e qualquer espécie de construção política no ANDES-SN tenha-se disputa. Eu mesmo parto de uma concepção política de que a vivacidade democrática e a expressão das diferenças têm que ser impulsionadas em toda e qualquer espécie de ferramenta política que a gente constrói. É um princípio de construção do sindicato, na sua acepção clássica, a unidade de ação em defesa do interesse da classe. Claro que, às vezes, drena um pouco da nossa energia porque as reuniões se tornam morosas e infinitas, e isso coloca alguma espécie de indisposição individual com as pessoas. Posso dizer que da greve eu não saí com nenhuma indisposição pessoal, o que é muito bom.

Então, claro, tem conflito, tem diferença, mas foi muito mais brando do que a lida com o governo federal. Digo isso porque o ANDES-SN tem posições bastante distintas no trato do método para estabelecer decisões e tudo mais, mas não se tem desrespeito, salvo em uma outra coisa episódica tripudiada, de posição individual que deslegitimou, por exemplo, as posições CNG, tomadas legítima e democraticamente pelas instâncias de base do sindicato. Mas o desenho do governo foi portado pelo desrespeito, pela tentativa de se vencer pelo cansaço, pela deslegitimação, pela infantil-

zação. Essas são práticas, inclusive, que um diagnóstico social mais amplo se verifica no trato do progressismo latino-americano, na sua acepção institucionalista e degenerada pelo que é a lógica de crescimento econômico do capital, para com os movimentos sociais das mais diversas qualidades, e que enfrentam o que é a lógica de dominância capitalista num contexto de capitalismo independente, periférico, ao qual a gente vive.

US – QUAL É O BALANÇO DA GREVE, TANTO EM TERMOS DE CONQUISTAS QUANTO DO FORTALECIMENTO DA NOSSA CATEGORIA?

GS - A greve foi construída a partir de uma pauta aprovada pela categoria e tivemos avanços tímidos. É negável. Não alcançaram os nossos saldos, as expectativas que tínhamos de reparar minimamente o que foram as pílulas salariais e toda a corrosão das condições de trabalho tidas no último período. Ainda que tenham sido tímidas, insuficientes economicamente, a gente tem que ter em conta que nos proporcionou, no âmbito do serviço público federal, um importante marco de recomposição, que foi retardado inclusive pela aprovação das peças orçamentárias. Hoje estamos experienciando um *shutdown* nos Estados Unidos, também relacionado ao que é a carência de acordos quanto às peças orçamentárias no coração do império estadunidense. E foi algo mais ou menos assim que ocorreu aqui, ainda que tenham prolongado por um tempo maior.

Uma irresponsabilidade maior por parte do governo federal na lida com a elaboração dos caminhos institucionais para sua garantia. O governo federal tinha que ter feito um projeto de lei já em meados de



Ato da Greve da Educação Federal - 2024

2024, não esperado a calada da noite do ano para uma proposta legislativa e depois a apresentação de medidas provisórias. Tudo isso retardou a implementação desses saldos remuneratórios, que vão ter o seu desfecho de implementação ainda nesse ano. A gente reconhece como insuficiente a recomposição salarial, mas é importante ter em conta que o avanço colocado entre a proposta inicial do governo e aquilo que foi conquistado pelos professores e professoras implicou uma anualização orçamentária na ordem de R\$ 2 bilhões apenas para a categoria docente. Não é pouca coisa, sobretudo quando a gente vai olhar o que são os impactos econômicos mensurados de outras tantas lutas e conquistas do movimento social, da classe trabalhadora, na história nacional e na atualidade. Digo que essa greve teve um perfil que é de natureza classista porque não apenas alcançou o movimento docente, não apenas alcançou os servidores da educação. A greve trouxe repercussões a outras tantas categorias que não tiveram

a força política para se mobilizar, mas que também tiveram uma revisão nos marcos negociais com o governo federal.

Além dessas conquistas econômicas importantes e imprescindíveis para todas e todos, abrimos a possibilidade de interlocução para lidar com temas dos mais diversos que ainda seguem em curso, como, por exemplo, o trato da insalubridade; da Instrução Normativa (IN) nº 15/2020; a questão da entrada lateral que cristaliza o posicionamento das e dos docentes, que é urgente o seu trato para que se tenha pelo menos a incorporação do tempo de trabalho e a posição na carreira, em caso de alguma movimentação resultante de concurso público; e as questões que envolvem o reconhecimento do cumprimento dos interstícios para as promoções e progressões, que tem grande impacto na carreira docente e que as universidades federais já vêm implementando. Foram saldos importantes que os trabalhadores e trabalhadoras da educação conqui-



O governo federal tinha que ter feito um projeto de lei já em meados de 2024, não esperado a calada da noite do ano para uma proposta legislativa e depois a apresentação de medidas provisórias.

taram.

No campo político, tem também saldos que são inegáveis. Primeiro, o do reconhecimento da greve enquanto ferramenta do conjunto da classe trabalhadora e que foi recolocado na ordem do dia a partir dessa greve, debatida amplamente na esfera pública, apresentada na mídia e que viabilizou outras mobilizações de natureza grevista em momentos posteriores. Segundo, no âmbito do ANDES-SN, nós revertemos uma curva histórica de sindicalizações, não só pela greve das federais, mas também das estaduais. As greves levaram a uma recobrada do reconhecimento do sindicato enquanto ferramenta de luta e da participação dos professores e professoras na sua vida orgânica. Desde 2012, vinha um descenso nominal e proporcional de sindicalizações. A gente recobrou por força de alguns processos políticos, em parte, a reincorporação de bases que antes tinham se perdido em momento anterior na luta por conta de

projetos antissindicais. Foram os casos da ADUFC (Seção Sindical dos(as) Docentes das Universidades Federais do Estado do Ceará) e da ADUFCAR (Associação dos Docentes em Instituições Federais de Ensino Superior de São Carlos, Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino). A outra metade de sindicalizações vieram de seções sindicais que ou estavam estagnadas no número de sindicalizados ou tinham experimentado um descenso em período anterior. Aumentamos o nosso sindicato nacional no reconhecimento da sua importância política e na participação na nossa base. Claro que, proporcionalmente, a gente não conseguiu reestabelecer o que são marcos pretéritos porque a nossa categoria está maior. Mas, nominalmente, a gente teve um avanço significativo no número de sindicalizações em um contexto em que todas as categorias do serviço público e da iniciativa privada verificam uma redução.

E, por fim, a gente conseguiu convulsionar o que são as bases de uma entidade fantoche, mequetrefe, burocrática, antissindical, que é a Proifes Federação, que tentou, por todos os meios, minar a greve das federais, inclusive em conluio com o governo federal, tendo a aprovação da sua carta sindical, que vinha ali congelada há anos e, no meio da greve, acaba sendo aprovada. Fecha-se um acordo assinado junto com as ratanzas nos porões, privado, nada público, como deve ser toda política, que foi cassado pelo judiciário e segue sem efeitos. O Termo de Acordo nº 10, aquele assinado pelo ANDES-SN e o Sinasefe, é o único a ter os seus efeitos valendo para a categoria docente. Então, convulsionamos as bases da Proifes que se veem aí sob risco, efetivamente, diante do que é o crescimento significativo daqueles e daquelas que olham para a necessidade de construção do sindicato a par-

tir de um perfil classista.

US - ENFRENTAMOS A PROIFES FEDERAÇÃO DURANTE A GREVE FEDERAL DE 2024, MAS A PROIFES FEDERAÇÃO CONTINUA NOS ATACANDO ENQUANTO SINDICATO NACIONAL E, POR CONTA DISSO, O ANDES-SN INSTRUMENTALIZOU ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO. COMO VOCÊ ANALISA ESSA MOVIMENTAÇÃO?

GS - O sinal de crise da Proifes Federação leva a ações que são agonizantes, desesperadas, em um intento de ofensiva contra o ANDES-SN, que se viu interdito por múltiplas frentes. Há um movimento que se coloca como um tendencial de retorno às bases que, décadas atrás, se somaram a esse projeto proificista e que hoje estão no ANDES-SN. Temos os casos da ADUFMS (Associação dos Docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), da ADUFC e da ADUFSCar, que já consumaram o seu retorno ao ANDES-SN, com re-homologação das seções sindicais e outros tantos que se dinamizaram a partir do que foram as medidas anticlassistas, antigrevistas e antipopulares, promovidas pela direção da Proifes, na UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), na UFBA (Universidade Federal da Bahia), na Unilab (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), Campo dos Malês, na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), que, em alguma medida, são os polos de constituição dessa entidade fantasma. E, claro, se arvora também a construções que efetivamente não existem ou não gozam de qualquer espécie de respaldo na base da categoria nas universidades federais do Maranhão (UFMA), de Goiás (UFG) e do Pará

(UFPA), que têm ali as suas entidades fantoches, não têm sindicalizados, não fazem contribuições, mas que servem para legitimar institucionalmente a existência dessa federação moribunda.

Nesse sentido, a possibilidade de articulação da luta dos professores e professoras no seio dessas instituições, a vitalização dos processos organizativos das oposições a essas gestões com perfil andinista, que quer construir, de fato, um sindicato nacional de perfil autônomo, independente, classista, levou a resultados em processos eleitorais importantíssimos. A gente teve uma Assembleia com centenas de professores e professoras que, se não fosse por uma manobra burocrática da direção proificista, levaria ADURN (Sindicato dos Docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte) a sair da Proifes Federação. Teve ainda uma assembleia auto-organizada, na forma do Estatuto do Apub (Sindicato dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior da Bahia), para a sua desvinculação da Proifes que não foi levada a cabo pela diretoria, o que prova as irresponsabilidades das diretorias. No processo eleitoral do Apub, a gente teve expressivos mais de 700 votos, uma vitória dos professores e professoras da UFBA, da oposição articulada no Coletivo Democracia e Luta, e que vem ali fazendo uma luta aguerrida para fazer tombar um dos bastiões da Proifes. A mesma coisa ocorreu com mais de 700 votos, da mesma sorte, na eleição na do ADUFG (Sindicato dos Docentes das Universidades Federais de Goiás). O caso da UFRGS é um pouco mais complexo, porque todo o colapso resultante do evento climático extremo, de origens capitalistas, tidos entre 2024 e 2025, levaram a uma condição *sui generis* da construção política e sindical e impediu, por exemplo, que

uma mobilização mais intensa se desse com deliberação para adesão à greve.

Fato é que a Proifes está profundamente fragilizada. As tentativas de golpe que se deram contra o ANDES-SN, exemplo da assembleia chamada para a criação de um sindicato de base estadual na Bahia, que foi atropelada pela presença da base docente, que disse não, queremos seguir representados pelo ANDES-SN. Os burocratas, agindo da forma como sempre agem, golpearam aquela assembleia, golpearam a categoria. Hoje tentam se revitalizar de alguma forma, mas seguem deslegitimados pela sua base social, diante da vergonhosa postura que levou até a apagarem as luzes do auditório para tentar impedir que aquela deliberação fosse contrária à criação de um sindicato de base estadual e para manter a representação nacionalizada.

US - QUAL FOI O ELEMENTO DETERMINANTE DESSE PROCESSO, PARA ALÉM DA MOBILIZAÇÃO NAS BASES, PARA ALÉM DA SENSIBILIDADE DAS E DOS DOCENTES EM CADA UM DESSES LOCAIS DE TRABALHO?

GS - O ANDES-SN teve uma ferramenta indispensável, impulsionada por uma proposta vinda da base, apresentada no Conad de Belo Horizonte, em que aprovamos a construção do Grupo de Trabalho de Organização Sindical das Oposições (GTO). E o GTO hoje vem sendo o principal elemento de formulação política e articulação para enfrentamento essas práticas antissindicais conduzidas pela Proifes, que chegam ao risível, ao ridículo dentro da disputa no campo ideológico, até pela pobreza estética, pela miséria intelectual que manifestam, mas, sobretudo, pelo fortalecimento do que são

essas articulações e o GTO, sem sombra de dúvida, deu grandes saltos nessa gestão.

US - A SUA MILITÂNCIA É MARCADA PELA DEFESA DAS PAUTAS SOCIOAMBIENTAIS. COMO SURTIU ESSA LEITURA A PARTIR DESSA PERSPECTIVA?

GS - Sou uma pessoa sensível às questões ambientais desde criança. Fui estimulado pelo meu pai, minha mãe, a ter um carinho nutrido, um cuidado para com os animais, para com as plantas. Acho que me forcei muito disposto não só a conhecer e a amar, a admirar o que são as belezas e as potências da natureza. Nos primeiros passos da trajetória militante, isso me levou a tomar contato com o que eram segmentos da luta social que colocavam isso nas suas pautas. Mencionei que comecei engajado mais no campo cultural, nas questões de pautas envolvendo sexualidade, mas o tema ambiental era parte constitutiva do que eram as pautas do movimento anarquista e punk da minha geração. Eu tinha como banda mais influente não só no gosto pela música, mas também nas formulações da minha vida, o Cólera. Tanto que a minha dissertação de mestrado eu começo rendendo homenagem ao Redson Pozzi, que era vocalista e guitarrista do Cólera, que tinha acabado de falecer. Foi uma figura muito importante na minha formação cultural dessa questão socioambiental, da devastação ambiental, da poluição, do vegetarianismo político, do veganismo político. Isso foi uma marca importante nessa minha trajetória.

Além disso, o meu primeiro envolvimento direto com o movimento de trabalhadores e trabalhadoras, de forma organizada, se deu a partir de uma experiência na periferia oeste de São Paulo, sul de Osasco,

na cidade de Itapevi, onde meu pai trabalhou a vida inteira. Essa cidade tinha uma fábrica, que era de um conglomerado empresarial que tinha os seus polos no interior de São Paulo, ali em Itapevi, mas sobretudo em Joinville, que foi a dinâmica, o polo dinâmico do movimento das fábricas ocupadas no Brasil. Era desse grupo, por exemplo, a Flaskô, que seguiu na ativa por anos a fio e, naquele caso específico, a indústria era a Flakepet, que tinha como destinação produtiva a reciclagem de garrafas pet. Era tudo ligado a plástico, mistura química e plástico. A Flaskô produzia tambor de plástico e a Flakepet tinha esse processo de reciclagem de garrafas pet.

Então se conjugou também a partir desse processo. A luta na cidade, porque fui um pouco afeto ao movimento estudantil, fiz movimento estudantil, tanto na primeira graduação quanto na segunda, mas tinha muito mais ligação com o movimento do partido, o movimento da classe na cidade. Em Osasco, me engajei na construção da militância na área de saúde, que tinha também questões ambientais diretamente relacionadas ao exercício profissional, às perspectivas de cuidado, de reprodução social, que nutrem também um horizonte de construção militante. Então acho que as coisas foram também se encadeando a partir das experiências concretas, uma sensibilidade subjetiva e a construção da militância social. Eu me encontrei logo, ainda que dentro de uma tradição política um pouco mais dura, vamos dizer assim, aquela que eu primeiramente me engajei, mas que me proporcionou também esse caldo a me reconhecer e reivindicar enquanto ecossocialista há pelo menos duas décadas. Chegando aqui nos 40, pouco antes dos 20 anos, de fato, eu me reconhecia já como militante ecossocialista. E, dali para frente, o con-

tato com as elaborações teóricas, as formulações e as experiências de luta social no campo ecossocialista me abriram esses espaços de construção militante, partidário, do movimento social e nos sindicatos também, a pautar essas demandas. E com o ANDES-SN não seria diferente.

Acho que é inescapável que hoje qualquer espécie de instrumento da classe trabalhadora que ambicione a continuidade das nossas existências e o forjado do nosso futuro lide com a dimensão climática da atual crise civilizacional, mas também precisa, em alguma medida, ser impulsionado, ser fomentado. Lembro que, por exemplo, nas eleições de 2023, aqui para a direção do ANDES-SN, a chapa da qual eu fiz parte era a única que tinha um corpo significativo de formulações e agendas programáticas para a questão da situação ambiental. Felizmente percebemos que outros grupos políticos passaram a assumir isso no ANDES-SN. Isso é fruto da urgência de enfrentar as questões socioambientais, do ANDES-SN ser reconhecido como um espaço para que esse tema seja mobilizado e colocar isso no centro das nossas construções.

Hoje temos no ANDES-SN, para usar a expressão do Daniel Bensaïd, uma diagonal que atravessa as nossas pautas, tomando as nossas lutas a partir do referencial antipatriarcal e antimachista, por fruto do processo auto-organizado das mulheres e a assunção das suas pautas no nosso sindicato. Da questão antirracista, fruto da auto-organização de negros, negros e indígenas, que avançou muito e ainda tem muito a avançar. Do caráter anti-LGBTfóbico das nossas práticas, que avançou um tanto, ainda pouco, e tudo isso é fruto da auto-organização dos LGBTs no nosso sindicato. A

questão socioambiental tem que ser uma diagonal que atravessasse integralmente todas as nossas pautas. Não há agenda, não há pauta, não há discussão que a gente não possa fazer que não estejam diretamente ligadas à questão socioambiental.

**US - CONECTANDO AO SEU PERFIL
ECOSSOCIALISTA EM DEFESA DAS PAU-
TAS SOCIOAMBIENTAIS, COMO VOCÊ
ANALISA A RELAÇÃO ENTRE A UNIVER-
SIDADE PÚBLICA, JUSTIÇA AMBIENTAL
E OS POVOS ORIGINÁRIOS?**

GS - A universidade pública tem um lugar decisivo no que é a construção de uma alternativa de vida que seja, de fato, pauta-da pela justiça social e pela justiça ambiental para todos os povos. Digo isso porque esse atual quadro, como mencionei, de uma crise de civilização é uma crise da civilização em que nós estamos inseridos, a civilização capitalista, industrial, moderna e ocidental, que coloca em risco a perpetuação da vida humana como um todo. A universidade, portanto, deve nutrir as alternativas, deve forjar as práticas sociais e deve construir, de fato, o que são saídas revolucionárias para podermos construir essa nova forma de existir.

E nada é dispensável, nenhum lugar deixa de cumprir o seu papel, nenhuma força política deve ser desconsiderada e a universidade, em especial, cumpre um lugar significativo nisso tudo. A universidade tem, pelo seu próprio lugar de acúmulo de saberes, de profusão de conhecimentos, de sistematização de sínteses pelos seus agentes de conjunto, um lugar decisivo para confabular essas alternativas. Infelizmente, a universidade se vê contaminada pelo que são os freios, as interdições, e para usar uma ex-



pressão que tomei contato há algum tempo e que me parece ser muito eloquente, que é de elaboração do Kohei Saito, se vê administrada pelo contemporâneo ópio do povo, que são os objetivos para um desenvolvimento sustentável, próprios de uma agenda do capitalismo verde, do imperialismo na sua acepção ecológica, e que enclausura as próprias agendas universitárias.

Na UFMG, a gente correlaciona, ou tem que correlacionar o que são as nossas atividades de pesquisa com os objetivos de desenvolvimento sustentável. Eu não quero correlacionar com nenhum deles. Muito



Aeroporto de Brasília - Greve da Educação Federal - 2024

pelo contrário, minha produção na universidade, elaboração teórica, vai no horizonte de criticar a possibilidade de um capitalismo verde porque eu sei que isso é impossível, como Daniel Tanuro registra para nós na sua obra canônica.

Esse lugar da universidade passa, não só, por um lado, em desmistificar o que são essas armadilhas, essas interdições, esses elementos de mistificação da compreensão da realidade num cenário de acentuação da dimensão climática e ecológica da crise civilizacional, mas também de elaboração de alternativas. As elaborações de alterna-

tivas são teóricas, elas são de formulação, mas são também de ação política. O nosso lugar, enquanto militantes, enquanto partes do movimento docente, é indispensável no processo de forja dessas alternativas, juntamente com servidores técnicos, com estudantes, com terceirizados e terceirizadas, proporcionar essa dinâmica que floresce das universidades e que podem ser constituídas. Por exemplo, o reconhecimento da emergência climática no nome das universidades, a reversão de práticas ecocidas dentro da universidade, a construção de práticas que são políticas não só simbólicas, mas

políticas materialmente significativas que atentam contra o ecocídio são muito importantes. E ainda uma ruptura indispensável com o que é a concepção de ciência e de saber que está adstrita a essa ordem social amparada em referências cartesianas, institucionalistas, academicistas e que, em larga medida, desconsideram os saberes, os acúmulos tradicionais. Pintar a universidade de povo, tornar a universidade efetivamente popular e não só na discursividade do popular, efetivamente fazer com que a universidade tenha um caráter que lhe é popular no que é a sua construção social e na sua destinação social, é poder também incorporar o que são as demandas dos povos originários e tradicionais.

No âmbito das Federais, um dos saldos mais significativos que ela teve para além da nossa categoria foi a sagração de 5 mil bolsas para estudantes indígenas e quilombolas em todo o país. Isso é uma garantia de permanência, de possibilidade que outros agentes, outros sujeitos possam estar inseridos no contexto universitário campeando concepções de saber, de horizontes da universidade que são indispensáveis para a construção de uma alternativa social e ambiental que o mundo reclama como um todo.

O ANDES-SN, nesse último período, construiu importantes articulações com movimentos sociais populares. O ANDES-SN deixou de somente ter uma relação que era funcionalista, de solidariedade, quase caritativa com a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), a fim de passar a estabelecer relações de maior organicidade com essa ferramenta, esse monumento da nossa classe, que é a ENFF, mas também com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Da mesma sorte, assim se deu com o

estreitamento de relações com o Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM), possibilitando que ações conjuntas pudessem ser impulsionadas e que, felizmente, seguirão sendo impulsionadas. Isso se deu ainda com o movimento indígena, na sua multifacetada conformação e nas suas necessidades. O Sindicato Nacional foi um dos principais financiadores dos Acampamentos Terra Livre (ATL) nos últimos anos. O ANDES-SN teve um lugar referendado pela nossa categoria central na solidariedade com as e os yanomami, no momento em que se evidenciou a grande mazela que sofriam ali no desfecho do governo neofascista de Jair Bolsonaro e em no começo de 2023.

O ANDES-SN, da mesma sorte, segue se articulando para que iniciativas estudantis e docentes de povos originários e tradicionais possam se vertebrar e fortalecer. Tivemos um passo decisivo que foi a adesão ao chamado da Cúpula dos Povos e a construção de uma alternativa popular com esses sujeitos todos da COP30 (Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas de 2025), aprovada pela última gestão e levado a cabo pela atual. O ANDES-SN, portanto, participou da Cúpula dos Povos, em Belém (PA), expondo todas as contradições da agenda do capital para com a questão socioambiental e mostrando efetivamente quem são os sujeitos que devem construir essa alternativa. Se de fato os movimentos sociais populares, de luta pela terra, socioambiental, por soberania popular em territórios minerados ou por minerar e o movimento indígena são a massa mais significativa dos sujeitos que vêm animando esse impulso, cabe ao movimento sindical um lugar também central nesse processo, que é de uma transição efetivamente popular e ecossocialista da sociedade, de buscar

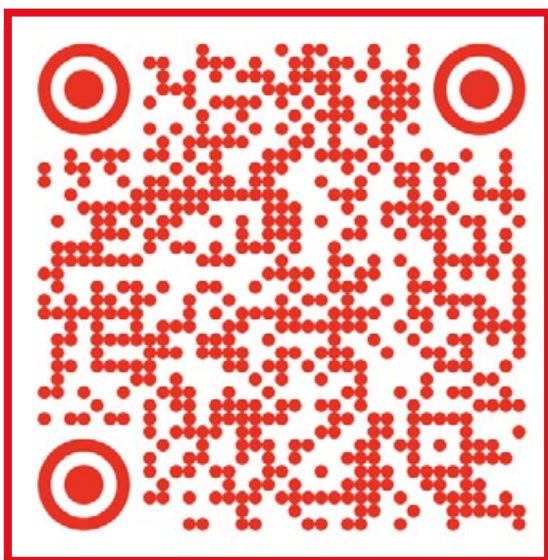
uma alternativa à civilização que nós vivemos. Não será possível sem engajamento dos sindicatos nessa construção. Infelizmente, antes do ANDES-SN aderir, nenhuma outra entidade nacionalizada, salvo sindicatos locais, no Pará e no contexto amazônico, tinham se lançado ao desafio de construir a Cúpula dos Povos.

**US - A UNIVERSIDADE E SOCIEDADE
AGRADECE A SUA DISPONIBILIDADE,
A SUA ENTREVISTA E, PARA FECHAR,
GOSTARÍAMOS QUE FIZESSE UM DE-
POIMENTO LIVRE.**

GS - As greves nos setores das estaduais e das federais proporcionou que o nosso sindicato se fortalecesse no último período. Não foram só conquistas econômicas, também tivemos os saldos políticos. O ANDES-SN não só recolocou a greve enquanto ferramenta indispensável da nossa classe na

promoção das suas lutas, como saiu maior. É por tarefas sindicais e radicais que o nosso sindicato cresce. O ANDES-SN tem mais sindicalizados em 2025 do que tinha em 2023. O ANDES-SN é maior por conta das greves que construímos e que proporcionou, entre outras tantas coisas, achatar a Proifes e interditar um projeto antissindical para o movimento docente.

Além disso, a urgência para encontrarmos respostas à dimensão climática e ambiental da crise de civilização coloca todas as ferramentas da classe trabalhadora em uma única direção: articular as nossas lutas por justiça social e ambiental. Para isso, o processo de reorganização da classe e das lutas que o ANDES-SN se colocou, e se coloca, devem encontrar na articulação com movimentos sociais populares que assumem a questão ambiental de forma central, bem como o movimento indígena, um dos seus horizontes indispensáveis.



**A entrevista com
Gustavo Seferian está
disponível no canal
do ANDES-SN, no
 YouTube.**

SALÁRIO, CARREIRA E CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS, MUNICIPAIS E DISTRITAL



A luta do Movimento Docente no setor das IEES/IMES/IDES, ao longo de 2025, foi marcada por intensa mobilização da categoria. O ano já começou em greve: o movimento paredista na Universidade Estadual do Pará (UEPA) fortaleceu a organização docente e pressionou o governo de Helder Barbalho (MDB), diante do qual a categoria

Sinduece em conjunto com Movimento Estudantil mobilizam-se contra a utilização de OSS na Gestão do Hospital Universitário do Ceará (HUC). A Seção Sindical denuncia a retirada do nome da UECE do hospital e a utilização de uma gestão privada em um espaço da universidade.

► Foto: Raquel Lima/Ascom Sinduece



Sinduece une-se aos movimentos sociais, coletivos e militantes no dia histórico da classe trabalhadora, 1º de Maio. Pelo fim da Escala 6x1 e pela taxaço dos super ricos.

► Foto: Raquel Lima/Ascom Sinduece

deixou claro seu recado: respeite a UEPA e atenda nossa pauta! No momento de fechamento desta edição da *Revista Universidade e Sociedade*, encerrava-se a vitoriosa greve conduzida pela Associação dos Docentes da Universidade Estadual da Paraíba (Adupeb), que, ao longo de dois meses e meio de paralisação, conquistou avanços significativos em temas centrais para a categoria, incluindo salário, carreira e financiamento. Nessa mesma direção de defesa da carreira e da recomposição salarial, docentes da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e da Universidade de Pernambuco (UPE) também deflagraram Estado de Greve no final de 2025, reafirmando que a luta por condições dignas de trabalho segue sendo uma pauta urgente e inadiável em todo o Setor das IEES/IMES/IDES.

O segundo semestre de 2025 foi intenso. Em Minas Gerais, as ações em defesa das universidades estaduais tornaram-se centrais diante das ameaças do governo Zema de retirar a autonomia universitária e avan-



Sinduece em audiência pública no Ministério Público do Ceará que investiga a carência docente na UECE. O movimento aconteceu a partir de uma Notícia Fato instaurada pela Seção em janeiro de 2024.

► Foto: Raquel Lima/Ascom Sinduece



Sinduece ocupa em conjunto com o Movimento Estudantil a entrada do MPCE após audiência pública denunciando a falta de professores e reivindicando ao poder estadual celeridade em trazer professores para a UECE.

► Foto: Raquel Lima/Ascom Sinduece



Sinduece no Complexo das Comissões Técnicas da Assembleia Legislativa do Ceará denunciando novamente a carência histórica de docentes na UECE, que no semestre 2025.1 alcançou a lamentável marca de 371 disciplinas sem professores, embarreirando o andamento do semestre de centenas de estudantes e o funcionamento pleno da universidade. O sindicato reivindicou o apoio dos deputados para a abertura de uma Audiência Pública para encaminhar um plano efetivo de combate a carência docente e convocação dos aprovados aptos do cadastro de reserva da instituição.

► Foto: Raquel Lima/Ascom Sinduece

çar em propostas de federalização e privatização, especialmente no caso da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Esse cenário crítico impulsionou a categoria docente a organizar uma ampla resistência, não apenas pela defesa de salário, carreira e condições dignas de trabalho, mas também contra qualquer iniciativa de submeter a universidade pública aos interesses do mercado. Nessa agenda também foram realizadas ações em defesa da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

Ao transformar a UEMG em alvo de sua política de mercantilização do ensino superior, o governo Zema intensificou pressões que colocaram em risco a própria existência da

universidade pública. Em resposta, docentes, estudantes e técnicos(as) administrativos construíram uma articulação combativa, reafirmando o caráter público, gratuito, autônomo e socialmente referenciado das instituições estaduais mineiras de ensino superior. A inclusão da UEMG no pacote de desmonte proposto por Zema no âmbito do Propag, que prevê a venda de patrimônios públicos para o pagamento da dívida do estado com a União, evidenciou a profundidade do ataque. Além da universidade, o governo listou empresas estratégicas como Copasa, Cemig, Codemge e Codemig, reforçando um projeto amplo de privatização



"UNI-VOS! PALESTINA LIVRE!" Registro realizado nos dias 13 e 14 de junho de 2025. 44º Encontro das Seções Sindicais da Regional Norte 1 do ANDES-SN. Crédito: Daisy Melo. Mesa de debates - Políticas de Educação Indígena nas Universidades amazônicas: cenários e desafios.

► Foto: Valéria Seixas



NÓS POR NÓS! registro realizado 13 e 14 de junho de 2025_44º Encontro das Seções Sindicais da Regional Norte 1 do ANDES-SN. Crédito: Daisy Melo
Mesa de debates - Políticas de Educação Indígena nas Universidades amazônicas: cenários e desafios. Da direita para a esquerda: Jeiviane Justiniano (Sind-UEA), Ceane Simões (Sind-UEA), Izabel Munduruku (MEIAM) e Raimundo Nonato Pereira da Silva (ADUA)

► Foto: Valéria Seixas



TIREM AS MÃOS DA NOSSA SOBERANIA! Descrição geral: Fotografia realizada na data 07.06.2024, durante a mesa de debates "Os Cenários das Universidades Estaduais: Panorama, Luta e Expectativas no Brasil e Amazônia. Crédito: Sue Cursino/AscomADUA
Participação Prof. Dr. André Melo (Sind-UEA - Centro de Estudos Superiores de Parintins - CESP/UEA) e Fátima Guedes (lutadora social do município de Parintins/AM)

► Foto: Valéria Seixas



das estruturas públicas do estado.

No caso da UEMG, dois projetos de lei representam ameaças diretas. O PL 3.733/2025 autoriza a venda ou transferência para a União de bens imóveis do estado, incluindo os das universidades, para abatimento da dívida. O PL 3.738/2025, ainda mais grave, propõe a extinção da UEMG e a transferência de sua gestão e patrimônio para a União ou para a iniciativa privada. Diante desse contexto, e a partir das deliberações do 68º CONAD, realizado em Manaus (AM), em julho de 2025, o ANDES-SN convocou para 10 de setembro o *Dia Nacional de Luta em Defesa da UEMG*, marcando de forma contundente a resistência contra os ataques às universidades estaduais mineiras. A pressão resultou em uma vitória importante. No dia 8 de outubro, os imóveis da UEMG e parte dos da UNIMONTES foram retirados do Projeto de Lei do governo Zema (Novo). Trata-se de uma conquista significativa, mas não o fim

da luta. Vencemos uma batalha, porém a guerra continua. Assim, 2025 se consolidou como um ano em que a defesa da autonomia universitária e da educação pública em Minas Gerais se tornou eixo estruturante da luta docente, reafirmando que nenhum ataque à universidade passará sem mobilização e sem resistência.

Na mesma direção, a SINDUECE reafirmou, em 2025, seu papel central na defesa da UECE e da educação pública diante da crescente precarização, dos ataques à autonomia universitária e do aprofundamento da crise docente. A seção sindical esteve na linha de frente da resistência, articulando-se com o movimento estudantil, movimentos sociais e setores da classe trabalhadora. A mobilização contra a entrega do Hospital Universitário do Ceará (HUC) a uma OSS evidenciou a gravidade do projeto de privatização que avança sobre equipamentos públicos. A retirada do nome da UECE do hospital e sua submissão a uma gestão privada não foram apenas atos simbólicos, mas ameaças diretas ao caráter público da universi-



TIREM AS MÃOS DA NOSSA SOBERANIA! Registro realizado no dia 01.08.2025 durante o ato pela soberania do Brasil. Manaus. Crédito: Sue Anne Cursino/Ascom ADUA

► Foto: Valéria Seixas



A RETOMADA Primeira reunião da diretoria executiva eleita da Sind-UEA (biênio 2025-2027). Este registro foi realizado no dia 1º de julho de 2025 na sede da Regional Norte 1. Depois de dois anos sem eleições para a diretoria executiva da nossa seção, finalmente retomamos as nossas atividades organizativas. Créditos: Valéria Seixas.

► Foto: Valéria Seixas



O ANDES-SN, a comunidade acadêmica, movimentos sociais e entidades se reuniram em defesa da autonomia universitária e do patrimônio público do povo mineiro. O ato reafirmou a importância da Uemg e da Unimontes como direitos da população mineira.

► Foto: Eline Luz- Imprensa ANDES-SN



dade. Em resposta, a SINDUECE organizou, com força, um ato conjunto com estudantes, denunciando o sucateamento e defendendo a gestão pública do HUC como parte fundamental da luta contra a crise docente que há anos atinge a instituição.

No enfrentamento à grave carência docente que paralisa a UECE, a SINDUECE atuou de forma decisiva. A Notícia Fato apresentada pela seção em janeiro de 2024

Caravanas vindas de várias regiões de Minas Gerais e de todo o país participaram do ato em defesa da educação pública. A manifestação destacou que a universidade é patrimônio do povo mineiro e que investir em educação é investir no futuro, na soberania e na redução das desigualdades sociais.

► Foto: Eline Luz- Imprensa ANDES-SN



Integrantes da Diretoria do ANDES-SN estiveram presentes na audiência pública, entre eles, o presidente do Sindicato Nacional, Cláudio Mendonça. Para ele, é preciso lembrar que não estamos em uma conjuntura qualquer e a luta da Uemg se insere em um contexto mundial, de instabilidade geopolítica que tem atingido, de forma ostensiva, o Brasil nos últimos anos.

► Foto: Eline Luz - Imprensa ANDES-SN

levou o Ministério Público do Ceará a abrir investigação sobre o déficit de professores. A presença da entidade na audiência pública e a ocupação da entrada do MPCE, ao lado do movimento estudantil, reforçaram a denúncia da falta de docentes e a exigência de contratações imediatas. A mobilização também se estendeu à Assembleia Legislativa, onde a SINDUECE expôs a dimensão da crise: 371 disciplinas sem docentes em 2025, quadro que compromete o semestre letivo e a formação de centenas de estudantes. A seção sindical cobrou o apoio das/dos parlamentares para a realização de uma audiência pública e para a construção de um plano efetivo de enfrentamento da carência docente, incluindo a convocação urgente do

cadastro de reserva.

A força da SINDUECE também se expressou na sua inserção nas lutas mais amplas da classe trabalhadora. No 1º de Maio, a entidade somou-se a movimentos sociais, coletivos e militantes, defendendo o fim da escala 6x1 e a taxação dos super-ricos. Essas ações demonstram que a SINDUECE não apenas denuncia: ela organiza, mobiliza e pressiona os poderes públicos em defesa da classe trabalhadora da universidade pública, gratuita, socialmente referenciada e comprometida com o povo cearense.

A árdua busca de consolidação da Sind-UEA em sua trajetória sindical, é reunida em registros da participação da entidade em atividades políticas e organizativas ao

longo dos últimos dois anos. Destacam-se a sua atuação em um período marcado por desafios estruturais e políticos que ainda atravessam o movimento docente na Universidade do Estado do Amazonas. Em 2025, a seção sindical completa 18 anos de existência, carregando uma história construída coletivamente, embora permeada por dificuldades que exigem permanente articulação e formação política. Neste cenário complexo, mas também repleto de esperança e mobilização, as fotografias reunidas retratam momentos significativos da presença da Sind-UEA em atos públicos, encontros de formação e espaços de debate que têm contribuído para fortalecer a luta docente do setor das IEES/IMES/IDES.

As lutas de 2025 evidenciam que, diante dos ataques às universidades estaduais em diferentes regiões do país, apenas a orga-

nização coletiva tem sido capaz de barrar retrocessos e afirmar a centralidade da educação pública. Seja em Minas Gerais, com a resistência à destruição da UEMG; no Pará, contra a família Barbalho; no Ceará, com o protagonismo da SINDUECE contra a privatização e pela luta por mais docentes; ou no Amazonas, com o fortalecimento da consolidação da Sind-UEA, o movimento docente reafirma que salário, carreira e condições de trabalho estão diretamente ligados à defesa da autonomia universitária e do papel social das universidades públicas. As imagens e relatos aqui reunidos mostram, com força, que enquanto houver ataques, haverá também mobilização, resistência e luta, marcas da combatividade histórica do ANDES-SN em defesa dos direitos da classe trabalhadora e da universidade pública.



Articulada ainda no processo de pressão contra os ataques do governo de Minas Gerais, foi protocolada uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) com o objetivo de assegurar a autonomia administrativa, financeira e patrimonial da Uemg e da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Apresentada pela Associação de Docentes da Uemg - Seção Sindical do ANDES-SN (Aduemg SSind.), a proposta veda interferências do Executivo, sendo uma resposta à tentativa de federalização/ privatização da Uemg e aos ataques do governo Zema à educação

► Foto: Eline Luz - Imprensa ANDES-SN

EXECUTIVA NACIONAL

PRESIDENTE

Cláudio Anselmo de Souza Mendonça (UFMA)

1ª VICE-PRESIDENTA

Caroline de Araújo Lima (UNEB)

2ª VICE-PRESIDENTA

Letícia Carolina Nascimento (UFPI)

3ª VICE-PRESIDENTA

Annie Schmaltz Hsiou (USP)

SECRETÁRIA-GERAL

Fernanda Maria da Costa Vieira (UFRJ)

1ª SECRETÁRIA

Jacqueline Rodrigues de Lima (UFG)

2ª SECRETÁRIO

Herrmann Vinicius de Oliveira Muller (UFPR)

3ª SECRETÁRIO

Francisco Jacob Paiva da Silva (UFAM)

1º TESOUREIRO

Sérgio Luiz Carmelo Barroso (UESB)

2º TESOUREIRO

Diego Ferreira Marques (UFBA)

3ª TESOUREIRA

Maria do Céu de Lima (UFC)

REGIONAL PANTANAL

1ª VICE-PRESIDENTA

Luciana Henrique da Silva (UEMS)

2ª VICE-PRESIDENTE

Eralci Moreira Terézio (UFMT)

1º SECRETÁRIO

Alexandre Bergamin Vieira (UFGD)

2ª SECRETÁRIA

Eglen Silvia Pipi Rodrigues (UFR)

1ª TESOUREIRA

Ana Paula Archanjo Batarce (UFMS)

2ª TESOUREIRO

André Soares Ferreira (UFGD)

REGIONAL SÃO PAULO

1ª VICE-PRESIDENTE

Marcos de Oliveira Soares (UNIFESP)

2ª VICE-PRESIDENTA

Regina Célia da Silva (UNICAMP)

1º SECRETÁRIO

André Kaysel Velasco e Cruz (UNICAMP)

2ª SECRETÁRIO

Wilson Alves Bezerra (UFSCAR)

1ª TESOUREIRA

Vanessa Vendramini Vilela (UNIFESP)

2ª TESOUREIRO

Osvaldo Luis Angel Coggiola (USP)

REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

1ª VICE-PRESIDENTA

Daniele Azambuja de Borba Cunha (UFRGS)

2ª VICE-PRESIDENTE

André Rosa Martins (IFRS)

1º SECRETÁRIO

Guilherme Dornelas Camara (UFRGS)

2ª SECRETÁRIA

Fabiane Tejada da Silveira (UFPEL)

1ª TESOUREIRA

Jaqueline Russczyk (IFRS)

2ª TESOUREIRO

Billy Graeff Bastos (FURG)

REGIONAL SUL

1ª VICE-PRESIDENTA

Fernanda de Freitas Mendonça (UEL)

2ª VICE-PRESIDENTE

Edmilson Aparecido da Silva (UEM)

1º SECRETÁRIO

Alessandro de Melo (UEPG)

2ª SECRETÁRIA

Sabrina Grassioli (UNIOESTE)

1ª TESOUREIRO

Régis Clemente da Costa (UFFS)

2ª TESOUREIRO

Arandi Ginane Bezerra Junior (UTFPR)

REGIONAL LESTE

1ª VICE-PRESIDENTA

Jacqueline Magalhães Alves (UFLA)

2ª VICE-PRESIDENTE

Marcelo Martins Barreira (UFES)

1º SECRETÁRIO

Cássio Hideo Diniz Hiro (UEMG)

2ª SECRETÁRIA

Jacyara Silva de Paiva (UFES)

1ª TESOUREIRO

Adilson Mendes Ricardo (CEFET-MG)

2ª TESOUREIRA

Carolina Gonçalves Santos (UFV)

REGIONAL PLANALTO

1ª VICE-PRESIDENTA

Livia Gomes dos Santos (UFG)

2ª VICE-PRESIDENTA

Muna Muhammad Odeh (UNB)

1º SECRETÁRIO

Marcio Bernardes de Carvalho (UFT)

2ª SECRETÁRIO

Marcelo Jose Moreira (UEG)

1ª TESOUREIRA

Camila Aparecida de Campos (UFCAT)

2ª TESOUREIRO

André Felipe Soares de Arruda (UFJ)

REGIONAL NORTE II

1ª VICE-PRESIDENTE

Marcio Wagner Batista dos Santos (UFPA)

2ª VICE-PRESIDENTA

Ruth Helena Cristo Almeida (UFRA)

1º SECRETÁRIO
Erivelton Ferreira Sá (UEPA)
2º SECRETÁRIO
Maíke Joel Vieira da Silva (UFOPA)
1ª TESOUREIRA
Simone Negrão de Freitas (UFPA)
2ª TESOUREIRA
Diana Lemes Ferreira (UEPA)

REGIONAL NORDESTE I

1ª VICE-PRESIDENTA
Lila Cristina Xavier Luz (UFPI)
2ª VICE-PRESIDENTA
Virginia Márcia Assunção Viana (UECE)
1ª SECRETÁRIA
Helena Martins do Rêgo Barreto (UFC)
2º SECRETÁRIO
Idelmar Gomes Cavalcante Júnior (UESPI)
1ª TESOUREIRA
Célia Soares Martins (UFMA)
2ª TESOUREIRA
Edna Selma David Silva (UFMA)

REGIONAL NORDESTE III

1º VICE-PRESIDENTE
Aroldo Félix de Azevedo Junior (UFRB)
2ª VICE-PRESIDENTA
Gracinete Bastos de Souza (UEFS)
1ª SECRETÁRIA
Carla Benitez Martins (UNILAB)
2ª SECRETÁRIA
Emanuelle Gonçalves Brandão Rodrigues (UFAL)
1º TESOUREIRO
Arturo Rodolfo Samana (UESC)
2ª TESOUREIRA
Bartira Telles Pereira Santos (UFS)

REGIONAL NORDESTE II

1º VICE-PRESIDENTE
Josevaldo Pessoa da Cunha (UFCG)
2ª VICE-PRESIDENTA
Emanuela Rútila Monteiro Chaves (UERN)
1ª SECRETÁRIA
Cristine Hirsch (UFPB)
2º SECRETÁRIO
Haroldo Loguercio Carvalho (UFRN)
1ª TESOUREIRA
Maria Fabiana da Silva Costa (UFPE)
2º TESOUREIRO
Claudio de Souza Rocha (UFERSA)

REGIONAL RIO DE JANEIRO

1ª VICE-PRESIDENTA
Maria Raquel Garcia Vega (UENF)
2º VICE-PRESIDENTE
João Claudino Tavares (UFF)
1ª SECRETÁRIA
Amanda Moreira da Silva (UERJ)

2ª SECRETÁRIA
Camila Azevedo Souza (UFRJ)
1º TESOUREIRO
Dan Gabriel D'Onofre Andrade Silva Cordeiro (UFRRJ)
2ª TESOUREIRA
Joanir Pereira Passos (UNIRIO)

REGIONAL NORTE I

1º VICE-PRESIDENTE
Marcelo Mario Vallina (UFAM)
2ª VICE-PRESIDENTA
Leticia Helena Mamed (UFAC)
1ª SECRETÁRIA
Ceane Andrade Simões (UEA)
2º SECRETÁRIO
Antônio Carlos Ribeiro Araújo Júnior (UFRR)
1º TESOUREIRO
Antônio José Vale da Costa (UFAM)
2º TESOUREIRO
Kécio Gonçalves Leite (UNIR)

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 - Coxipó
Cuiabá - MT - CEP 78065-000
Tel.: (65) 3627-6777
E-mail: andespantanal@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SUL

Rua Emiliano Perneta, 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.

ECOLOGIA



ANDES

SINDICATO NACIONAL

sem luta
de classes
é jardinagem

CHICO MENDES



ANOS

ANDES

SINDICATO NACIONAL



ANDES
SINDICATO NACIONAL

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

www.andes.org.br