

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE **76**

ANO XXXV • Nº 76 • JULHO DE 2025

ISSN 1517 • 1779

**AS LUTAS
ANTICAPITALISTAS
NO CONTEXTO
DA COP 30:
EM DEFESA DA VIDA,
DA AMAZÔNIA E DOS
POVOS ORIGINÁRIOS/
TRADICIONAIS**



LUTAR NÃO É CRIME!



PELO DIREITO DE GREVE
CONTRA A CRIMINALIZAÇÃO DAS LUTAS

ANDES
SINDICATO NACIONAL

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE⁷⁶

ANO XXXV • Nº 76 • JULHO DE 2025

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

Brasília

Semestral

AS LUTAS ANTICAPITALISTAS NO CONTEXTO DA COP 30: EM DEFESA DA VIDA, DA AMAZÔNIA E DOS POVOS ORIGINÁRIOS/TRADICIONAIS

08 Editorial

- 12. Uma história repetida?** Violações, espoliação e esperança na Amazônia
Gilberto de Souza Marques, Indira Rocha Marques, Rodolfo Machado e Maria Celma Borges
- 32. “Quem nunca viu o Amazonas, nunca irá entender a vida de um povo”:** a exploração de petróleo no Amapá em contexto de emergência climática global
André Rodrigues Guimarães, Andrew Aurélio Pinto de Almeida Costa, Liliane Rodrigues Soares e Tadeu Lopes Machado
- 44. As lutas e a preservação dos valores afro-brasileiros e indígenas** nos territórios de atuação da Universidade Federal de Ouro Preto
Deborah Kelly Nascimento Pessoa, Marcelo Donizete da Silva, Maria Fernanda Alves Vargas, Ricardo Alisson Carvalho Silva e Sidnéa Francisca dos Santos
- 58. As mulheres indígenas do estado do Pará e a luta pela** revogação da Lei 10.820/2024, entre imagens, rituais e vozes: a educação é um direito que não se negocia, não vai ter COP, vai ter luta!
Auriene Arapiun, Inara Tembê e Sandro S. Barbosa e Joselene F. Mota

DEBATES

- 64. Quando professores/as brancos/as se racializam:** pedagogia da experiência e experiência da pedagogia (freiriana/hooksiana)
André Luis de Oliveira Mendonça

- 80. Política de assistência estudantil da UNILAB:** o caso das estudantes guineenses que se tornaram mães em Acarape e Redenção
Francisco Vítor Macêdo Pereira, Carlos Jeovane Soares Lobo de Pina e Ana Paula Rabelo e Silva
- 100. A Universidade em Disputa e os Indivíduos como Foco de Poder:** Posição e Posicionamento Intelectual à Sombra das Oligarquias e do Totalitarismo
Sandoval dos Santos Amparo
- 116. BNCC: impactos na formação da classe trabalhadora** e a atuação do movimento sindical docente
Ana Carolina Galvão, Carolina Nozella Gama e Leonardo Docena Pina

INTERNACIONAL

- 132. El Movimiento Pedagógico Nacional**
Diana Katherine Tobón Vera
- 152. O Movimento Pedagógico Nacional**
Diana Katherine Tobón Vera

POESIA

- 173. Cordel da perseverança docente**
Paulo Rubem Santiago Ferreira (2025)

REPORTAGEM FOTOGRÁFICA

- 174. As lutas anticapitalistas no contexto da COP 30:** em defesa da vida, da Amazônia e dos povos originários/tradicionais

CONTRIBUIÇÕES PARA PUBLICAÇÃO NA PRÓXIMA EDIÇÃO. Ver página 192

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

Conselho Editorial

Antonio Gonçalves Filho; Antônio Ponciano Bezerra; Carlos Eduardo Malhado Baldijão; Ciro Teixeira Correia; Décio Garcia Munhoz; Eblin Joseph Farage; Luiz Henrique Schuch; Luiz Carlos Gonçalves Lucas; Maria Cristina de Moraes; Maria José Feres Ribeiro; Marina Barbosa Pinto; Newton Lima Neto; Paulo Marcos Borges Rizzo; Rivânia Lucia Moura de Assis, Roberto Leher; Sadi Dal Rosso.

Encargatura de Imprensa e Divulgação desta Edição Fernando Lacerda Júnior

Editoria Executiva deste Número

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

Pareceristas Ad Hoc

Alisson Silva da Costa, Cristino Cesário Rocha, Erlando da Silva Rêses, Eunice Léa de Moraes, Fabíola Orlando Calazans Machado, Flávia Alessandra de Souza, João Colares da Mota Neto, Jonas Rodrigues de Moraes, Jorge Manoel Adão, Josanne Francisca Morais Bezerra, Luiz Henrique dos Santos Blume, Maria da Penha Feitosa, Perci Coelho de Souza, Rogerio Gonçalves de Freitas, Rosana Soares, Salvador Dal Pozzo Trevizan, Sandoval dos Santos Amparo, Sandra Regina de Oliveira, Sócrates Jacobo Moquete Guzmán, Zuleide Queiroz.

Produção Editorial e Revisão Metodológica ANDES - Sindicato Nacional

Coordenação de produção ANDES - Sindicato Nacional

Editor-Chefe Luciano Beregeno

Fotos: Eline Luz/ANDES-SN - Acervo das 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

2025 - Ano XXXV - Nº 76

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

Rui Costa, inimigo dos e das docentes EBTT

Cadê a reedição do Decreto 1590/95?

Sai de cima e publica, Rui!

ANDES
SINDICATO NACIONAL

Editorial



Ao longo dos seus 44 anos de existência, o ANDES-SN atua do lado daqueles e daquelas que avaliam persistir uma crise estrutural do capital, diante da crescente ampliação da exploração da classe trabalhadora mundial, do aprofundamento da crise climática e das constantes guerras, muitas das quais com o caráter genocida, como a que o Estado de Israel promove sobre o povo Palestino.

A presente edição da Revista Universidade e Sociedade, em seu número 76, lança o debate sobre “As lutas anticapitalistas no contexto da COP 30: em defesa da vida, da Amazônia e dos povos originários/tradicionais”, no momento em que o país irá sediar a 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (COP30), na capital do estado do Pará, imerso em gigantescas contradições que perpassam pela contaminação dos rios com chumbo, cromo e mercúrio e pela poluição das cidades que convivem com os rejeitos a céu aberto pela atividade das mineradoras, do desmatamento crescente, incluindo áreas de terras indígenas e da ampliação das ações do agronegócio que promove conflitos agrários, exploração acelerada do solo e perda da fauna local.

Trata-se, portanto, de um dos temas de extrema relevância diante da atual etapa

histórica de desenvolvimento do modo de produção do capital, no qual o conjunto dos países imperialistas insistem em permanecer no processo de exploração de países periféricos, assim como contribuem para as mudanças climáticas, desconsiderando os prognósticos apontados pela produção científica.

As autoras e os autores que assinam os artigos desta edição nos convidam ao debate dos processos de saque, de espoliação e de violação de direitos dos povos indígenas da Amazônia durante a ditadura empresarial-militar, assim como, na atual conjuntura em que se avança o projeto de exploração de petróleo e gás na foz do rio Amazonas, com impactos significativos em terras indígenas, no município de Oiapoque (AP), assim como na atividade pesqueira da população ribeirinha e, de elevada gravidade, com autorização do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), mesmo com a existência do Parecer Técnico nº 39/2025 da Coordenação de Licenciamento Ambiental de Exploração de Petróleo e Gás Offshore do próprio IBAMA, assinado por 29 técnicos/as do órgão, em que indicam a inviabilidade do projeto.

A produção, ainda centrada no tema principal da Revista, caminha em direção à articulação necessária entre Universidade e Sociedade, especialmente, entre afro-brasileiros e indígenas, em direção às histórias de lutas e resistências desses grupos. Ainda tratando dos povos indígenas, o po-

76

Editorial

tente relato da luta travada por várias etnias do estado do Pará que ocuparam, no início de 2025, a sede da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) com a pauta da revogação de lei estadual que modificou várias políticas de educação do estado, incluindo a educação escolar indígena, com a conquista da pauta.

A seção de artigos é continuada com a produção centrada na luta contra o racismo, especialmente no interior das instituições de educação superior, a partir das ações de ensino, pesquisa e extensão. Segue com o trato da política de assistência estudantil, especificamente na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), universidade federal que impulsiona o intercâmbio de conhecimentos na perspectiva da cooperação solidária, prioritariamente, com países africanos de língua oficial portuguesa.

Compõem, ainda, os textos finais, o debate sobre o papel dos intelectuais, considerando a construção do conhecimento utilizado na formação dos intelectuais alinhados aos espaços periféricos. Assim como, no âmbito da formação da classe trabalhadora na educação básica, a Pedagogia Histórico-Crítica é apresentada como alternativa contra-hegemônica no processo de denúncia à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Seção Internacional, inaugurada na edição 75 da Revista Universidade e Sociedade, segue em diálogo latino-americano com a produção da Revista Educación y Cultura do Centro de Estudios e Investi-

gaciones Docentes (CEID) da Federación Colombiana de Educadores (FECODE). O texto de Katherine Tobón apresenta o papel que cumpriu o Movimento Pedagógico Nacional na educação colombiana, desde a década de 1980, até o momento atual, na defesa da educação pública e gratuita.

A Revista avança com uma produção literária produzida nos espaços do Sindicato, pelo professor Paulo Rubem, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), quando da realização do VIII Seminário Estado e Educação do ANDES-SN que foi sediado pela Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia (ADUFU), nos dias 4 e 5 de abril de 2025, seguido da Reunião do Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE). “Cordel da perseverança docente”, demarcando esses espaços como momentos de formação da categoria docente e das relações humanas forjadas na defesa do projeto de educação a ser travado nas lutas cotidianas nos locais de trabalho.

Por fim, os registros fotográficos da ADUA, da ADUFU, da ADUnB e da ASDUERJ formatam o painel da Reportagem Fotográfica da presente edição, com a demarcação da luta dos povos indígenas, do campo e das florestas, no enfrentamento a crise climática.

Convidamos a todas, todes e todos à leitura da edição 76 da Revista Universidade e Sociedade para embalar as lutas que estão por vir no segundo semestre de 2025, levando a categoria docente a permanecer com o otimismo da vontade, sem deixar de se nutrir pelo pessimismo da razão.

76

Uma história repetida?

Violações, espoliação e esperança na Amazônia

Gilberto de Souza Marques

Doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Professor da Universidade Federal do Pará.
E-mail: gilsm@ufpa.br

Indira Rocha Marques

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro
Professora da Universidade Federal do Pará.
E-mail: indiramarquesgeo@gmail.com

Rodolfo Machado

Rede Municipal de Educação de São Paulo
E-mail: rod.cmachado@gmail.com

Maria Celma Borges

Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
E-mail: maria.borges@ufms.br

Resumo: Discutimos a Amazônia na reprodução do capital em escala mundial, estabelecendo relação com o modo como ele se espalha pelos territórios por meio de processos de saque, espoliação e violação de direitos - e como a impunidade alimenta estes processos. Soja, ferro, gado bovino e as mazelas que deles derivam, como o desmatamento e o fogo, degradam socioambientalmente a Amazônia e o restante do globo. Trazemos os casos Kagwahiva, Ka'apor e Yanomami como exemplos da espoliação, saque e violação de direitos desde a ditadura empresarial-militar. Assinalamos como resposta a este processo perverso a resistência como esperança, seja de povos originários, seja das universidades públicas. Incluímos breve reflexão acerca de Egidio Schwade e a sua arte de "sonhar grande". Categorias como acumulação de capital e espoliação, além do processo de transferência de valor, sustentam a análise. A investigação está subsidiando o Ministério Público em ações de reparação a favor das vítimas.

Palavras-chave: Violação de direitos; Acumulação de capital; Ditadura; Povos originários, Amazônia, Resistência.

Introdução

A Amazônia enfrentou secas intensas recentemente, assim como incêndios em grande quantidade e grandes dimensões. Ainda que não exclusivamente, parte das causas reside nas políticas adotadas durante os governos da ditadura empresarial-militar iniciada em 1964. Este quadro de agressão à natureza amazônica fica mais gritante frente ao aquecimento global, temática da COP30 em Belém em 2025.

Elevação dos preços petróleo, crise de acumulação e elevação dos juros na década de 1970 pressionaram a economia brasileira que buscava completar sua industrialização e superar o endividamento externo e o estrangulamento cambial (que ocorre quando o país não consegue moeda estrangeira na quantidade necessária para pagar seus compromissos com o exterior). Descobertas minerais, capacidade energética dos rios e extensões de terras alteraram o planejamento federal sobre a Amazônia, que passou a ser interpretada como um potencial de recursos naturais para exportação (Marques, 2007; Camely E Marques, 2023). Decorrem disso diversos empreendimentos governamentais, entre os quais a abertura de estradas, disseminadoras de desmatamento, de doenças e de violações de direitos.

Entre aqueles que foram e continuam sendo atingidos por essas políticas e ações que se reproduzem desde os anos 1960, pelo menos, estão os povos originários. É o caso do povo Yanomami que em pleno 2024 ainda sofre com a fome, doenças e diversas formas de violência perpetradas pela invasão de "garimpeiros" em seu território. Waimiri-Atroari, Tukano, Tenharim, Jiahui,

Wajãpi, Arara e muitos outros sofreram com estas obras.

O objetivo deste artigo é discutir os processos de saque, espoliação e violação de direitos humanos na Amazônia durante a ditadura e como a impunidade os faz serem reproduzidos na atualidade. Mas também queremos evidenciar processos de luta e resistência do passado e do presente. São nesses processos que deve residir nossa esperança.

Parcela importante do artigo se sustenta numa pesquisa realizada por uma equipe nacional que investigou possíveis violações de direitos humanos cometidas pelo grupo empresarial Parapanema. Outras partes se sustentam em outras pesquisas dos(as) autores(as) e em trabalho militante junto aos povos em questão. O artigo parte de reflexões teóricas que ajudam a entender as violações e a degradação socioambiental na Amazônia para em seguida abordar os casos de espoliação e violação. Encerramos com experiências de resistência e esperança.

A Amazônia na reprodução de capital em escala global

O processo de reprimarização da economia em países como o Brasil aprofunda a acumulação por espoliação. Como isso acontece? A dinâmica da acumulação ampliada de capital leva os capitalistas a substituírem o trabalho vivo pelo trabalho morto, diminuindo a capacidade de geração de valor novo (Marx, 2008). Isso gera a tendência à queda da taxa de lucro, interrompendo a acumulação ampliada. A cada período se exige um volume maior de capital investido

para se obter o mesmo montante de lucro do período anterior (ou até um montante menor).

O capital, então, busca meios de contrabalançar esta tendência e ampliar a acumulação. A esse processo já descrito por Marx foram incorporados novos elementos. O capital financeiro é um deles. O capital, por meio da financeirização, busca fugir da produção. Na sua forma clássica, o capital percorre o circuito D-M-D', onde parte da forma dinheiro (D) para produzir mercadorias (M) e voltar ao mercado para se transformar em dinheiro novamente, só que em volume maior (D') que o inicial (D). Ele se metamorfoseia, mudando de forma (dinheiro que se transforma em meios de produção e depois em nova mercadoria) e de volume (ocorrendo a acumulação).

Na financeirização, o capital reduz seu ciclo a D-D'. É dinheiro que se transforma em mais dinheiro sem nada produzir. Alimenta-se da especulação. Carcanholo e Nakatami (2015a, 2015b, 2015c), mesmo questionando a nomenclatura capital financeiro, analisam esse fenômeno e o definem como capital especulativo parasitário, que passa a dominar e subordinar as demais formas do capital. É um tipo de capital que não cria valor, apenas se alimenta do valor produzido pelo conjunto da sociedade. Por isso é especulativo e parasitário.

Acontece que essa acumulação por meio da especulação não pode se sustentar por longos períodos sem a eclosão das crises. Isso é assim porque a base real de sustentação da acumulação é a produção de mercadorias, e, por isso, do valor. Tudo fora disso torna-se ficção, especulação. Quando são divulgadas notícias que a economia real não corresponde à economia da especula-

ção (em geral quando relatórios de desempenho das grandes empresas vêm a público demonstrando prejuízo), o que até então era euforia se transforma em pessimismo. As ações (papéis, títulos) das empresas perdem valor rapidamente, levando à quebra de empresas e das bolsas de valores.¹

Qual o papel das regiões e países produtores de recursos naturais, como é o caso dos países amazônicos? Os processos de reprimarização e neoextrativismo impõem uma intensificação da extração desses recursos e rebaixamento (absoluto ou relativo) do preço desses produtos, que em muitos casos fica abaixo de seu valor (Marques, 2019). Quando o governo brasileiro, por meio da Lei Kandir, deixa de cobrar impostos (como o ICMS) dos produtos básicos e semimanufaturados exportados (ferro, soja, alumínio etc.), ele permite que as empresas exportadoras possam vender suas mercadorias por um preço menor que as das suas concorrentes internacionais, sem nada perder com isso, ao contrário, afinal o que o governo "isentou" não pertencia às empresas, mas ao próprio governo.

Neste caso, o produto vendido pelo Brasil que vale, por exemplo, US\$ 100 pode ser vendido por US\$ 80 ou até menos. Quem compra paga US\$ 80 e recebe uma mercadoria que vale US\$ 100. Ocorreu uma transferência de valor. As economias centrais (incluindo a China) ganharam e os países amazônicos perderam.² Isso permite baratear elementos que compõem o capital constante (matérias-primas, por exemplo) nestas economias centrais, criando condições para elevar a rentabilidade do capital nestes países e contrabalançar a tendência da queda da taxa de lucro. O mesmo acontece com a exportação de alimentos nestas condições. Ao serem vendidos por um preço inferior



ao seu valor, além de configurarem transferência de valor, permitem reduzir o valor da força de trabalho no centro, aumentando a rentabilidade do capital (Marques, 2019). Essa análise teórica não é de todo novidade, pois desde a virada dos anos 1960 para 1970, a Teoria Marxista da Dependência já apresentou as bases dessa explicação (Marini, 2005; 2012).

Acontece que esse movimento do capital exige maior necessidade de apropriação da natureza, devastando-a e aceleradamente, produzindo uma maior desigualdade entre a aceleração do tempo ditado pela lógica do lucro e o tempo da natureza para se recompor, que fica mais lento, gerando os problemas ambientais. Resultado: maior entropia social (Altvater, 1995; 2010). Então os territórios de recursos naturais, que, em geral, são habitados por povos locais (originários e/ou populações tradicionais) são apropriados (ou expropriados) pelo capital,

entrando nos grandes circuitos da acumulação mundial. Mas a riqueza extraída fica com as empresas de extração (ou do agro-negócio), e os povos locais ficam com as contradições sociais, perda de territórios, violências outras e piora das condições de vida. Exemplo disso é Barcarena-PA, onde as diversas dinâmicas da financeirização, neoextrativismo e espoliação se apresentam: alumínio, caulim, gado bovino, soja, projetos infraestruturais se intensificam aceleradamente.

Em síntese, na acumulação ampliada, o capital (D-M-D') eleva cada vez mais a produção de mercadoria (exigindo maior consumo – por isso o gasto crescente com publicidade) e intensifica a apropriação da natureza. Também a concorrência intercapitalista faz com que trabalhadores(as) sejam demitidos e substituídos por máquinas, aumentando a composição orgânica de capital, c/v (Marx, 2008). Mas o capital nem sempre

atua no sentido de “modernizar” as relações sociais de produção (o trabalho assalariado na relação capital-trabalho). Ele pode fazer desaparecer certas relações como também recriar relações sociais que aparentemente correspondem a modos de produção anteriores (Martins, 2012). É o caso do trabalho em condições análogas à escravidão, tão comum na Amazônia. Neste caso, não são relações de um passado distante do capitalismo, pois foram recriadas pelo capital e, por isso, contêm novo sentido e conteúdo: a acumulação ampliada. A rentabilidade do capital, nesses casos, dá-se pela sobre-exploração do(a) trabalhador(a) e não do aumento da composição orgânica do capital. É como se processos acumulação primitiva (ou originária) de capital continuassem a se reproduzir na atualidade.

Assim, os processos de usurpação dos territórios indígenas e de outras comunidades tradicionais durante a ditadura (e mesmo atualmente) podem ser analisados também a partir da noção de acumulação por espoliação (Harvey, 2004) e de processos de transferência de valor das regiões objeto de violações para outras regiões/nações. As empresas/capitais desta produção na Amazônia podem, então, acumular lucro extraordinário não por causa da inovação tecnológica e/ou do aumento da composição orgânica de capital, mas da sobre-exploração e espoliação (Camely; Marques; Marques, 2023; Oliveira; Borges; Marques, 2024).

Processos e saque e espoliação: extração agromineral x degradação socioambiental

O papel destinado à Amazônia na visão internacional do trabalho e na acumulação ampliada do capital em escala global impõe um ritmo crescente de apropriação de seus recursos naturais, mas num processo tão perverso e espoliativo que o denominamos como saque. As grandes cadeias de proteína animal e de produção de grãos estão com os pés fincados na região, transformando a floresta em campos de produção. É o caso da Cargill, ADM e Bunge, por exemplo, mas também das transnacionais de origem no Brasil. A Marfrig informa que já tem estruturas comerciais em 11 países da Europa, Ásia e América, incluindo os EUA, onde sua subsidiária é a 4ª maior processadora de carne do país. Seus frigoríficos têm capacidade de abater mais de 31 mil cabeças de gado por dia. O grupo J&F, controla a JBS, que, por sua vez, controla as marcas Friboi, Seara, Anglo, entre dezenas de outras mais. O grupo informa que está presente em 190 países com unidades de negócio – detalhe a ONU é composta por 193 países-membros. A BFR controla a Sadia e a Perdigão, e comercializa seus produtos com 117 países.³

A Amazônia Legal é composta pelos estados da região Norte mais Mato Grosso e Maranhão. Segundo o IBGE (2024), em 2023 ela contava com 107.161.616 cabeças de bovinos (afora bubalinos e equinos), o que correspondia a 44,91% do total nacional e a 3,63 cabeças de boi para cada habitante da região.⁴ É muito gado sendo criado numa pecuária extensiva - aquela que recorre a grandes extensões de pastos que avançam sobre a floresta. Mesmo governos dito progressistas, ao mesmo tempo que anunciam medidas de proteção da Amazônia, colocam entre suas prioridades nas viagens diplomáticas a ampliação do mercado internacional para a carne bovina brasileira. Os municí-

pios amazônicos que mais concentram desmatamento e incêndios são aqueles onde o agronegócio mais avança, principalmente com gado e soja.

Os municípios que mais exportam no Brasil, por ordem decrescente são Rio de Janeiro-RJ, Duque de Caxias-RJ, Parana-guá-PR, Parauapebas-PA e Canaã dos Carajás-PA. São Paulo-SP é o 8º. Chamam atenção dois municípios paraenses que pouca gente no Brasil sabe de suas existências: Parauapebas e Canaã dos Carajás. Até há poucos anos, eles eram o mesmo município. O que exportam? Pelos dados de 2024, 86% de tudo o que o Rio de Janeiro-RJ exportou foi em petróleo bruto; 81% para o mesmo produto em Duque de Caxias; Parana-guá-PR é o porto de exportação do agronegócio; 100% do que Parauapebas exportou foi ferro bruto; em Canaã o mesmo produto representou

91%; 8,9% foi cobre. Mesmo São Paulo-SP, apesar de diversificado, não difere deste padrão primário-exportador: os três principais produtos representaram 39% açúcar, 11% soja e 4,3% algodão. Quando o preço do ferro se eleva no mercado internacional, o valor exportado por Parauapebas (igualmente Canaã) se aproxima do primeiro lugar. Quando analisados em série histórica das últimas décadas, os dois municípios do Pará, anos após ano, além de exportarem muito mais que São Paulo-SP, somam um saldo positivo muito elevado, enquanto o município paulista apresenta grandes déficits.

Entre os estados que mais exportam e que têm os maiores saldos na balança comercial, encontramos o Mato Grosso, maior saldo comercial, e o Pará, no quarto lugar. São dois estados amazônicos fundamentais para que o comércio exterior brasileiro se

Maiores municípios exportadores brasileiros - US\$ FOB, 2023			
Município	Exportação	Importação	Saldo
Rio de Janeiro - RJ	24.717.979.199	7.079.795.019	17.638.184.180
Duque de Caxias - RJ	15.375.073.392	3.770.200.562	11.604.872.830
Parana-guá - PR	7.817.993.284	2.218.170.412	5.599.822.872
Parauapebas - PA	6.740.972.770	169.329.947	6.571.642.823
Canaã dos Carajás - PA	6.391.543.739	80.289.243	6.311.254.496
Santos - SP	6.179.231.166	1.226.583.028	4.952.648.138
Itajaí - SC	5.489.312.407	13.149.546.736	-7.660.234.329
São Paulo - SP	5.126.756.490	8.448.336.547	-3.321.580.057

Fonte: Comex Stat MDIC. In: comexstat.mdic.gov.br

mantenha superavitário. A balança paraense é dominada pelos minérios (ferro, principalmente), mas tem crescido a participação da soja. Em Mato Grosso, o domínio é do agronegócio, com destaque para a soja.

Estados brasileiros: maiores exportadores e maiores saldos - US\$ FOB, 2023				
Estado	Exportação	Importação	Saldo	Posição no saldo
Mato Grosso	32.188.175.457	3.226.203.312	28.961.972.145	1º
Minas Gerais	40.233.198.454	15.484.424.999	24.748.773.455	2º
Rio de Janeiro	46.740.829.229	25.847.607.617	20.893.221.612	3º
Pará	22.284.549.700	1.912.429.208	20.372.120.492	4º
Goiás	13.968.370.448	4.882.354.728	9.086.015.720	5º
Rio Grande do Sul	22.307.900.359	13.762.247.118	8.545.653.241	6º
Mato Grosso do Sul	10.610.748.258	2.951.173.423	7.659.574.835	7º
Paraná	25.278.475.649	18.182.567.473	7.095.908.176	8º

Fonte: Comex Stat MDIC. In: comexstat.mdic.gov.br

Desde o final do século passado a economia brasileira passa por um processo de reprimarização, ou seja, aumento da produção de produtos primários ou semi-manufaturados em relação aos industrializados. Até dados de curto espaço temporal indicam esta tendência. Segundo a Unido (Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial), em 2018, a participação brasileira no Valor de Transformação Industrial (VTI) global foi de em torno de 1,8%, enquanto a Coréia do Sul somou 2,9%, a Índia 3,5% e a China 24,9%. No início dos anos 1980, o parque industrial brasileiro era maior que o de todos esses países. O setor de veículos automotores e carrocerias do Brasil, em 2010, representava 4,9% dessa produção mundial. Sete anos depois tinha caído para 2,2%, uma redução de 55% (Marques, 2023).

A magnitude deste processo ainda carece de melhor mensuração, mas na balança comercial os dados são evidentes. Entre os dez produtos mais exportados pelo Brasil

em 2022, a indústria de transformação foi tão somente a décima colocada com 2,7% das vendas brasileiras. À frente dos industrializados ficaram: soja (16%), petróleo bruto (12%), minério de ferro (8,9%), óleos combustíveis de petróleo, carne bovina, farelo de soja (3,4%), açúcares, milho não moído e carnes de aves e miudezas (Marques, 2023). A reprimarização tem na Amazônia uma área privilegiada de expansão, dado o crescimento da produção de produtos primários e sua exportação pela região. É importante lembrar que estes setores na Amazônia recebem forte estímulo governamental: isenção de impostos e linhas de crédito especial, por exemplo. Isso tudo aumenta as contradições socioambientais e o saque.

Ainda que possa ter causas naturais, o atual aquecimento global se difere daqueles que já aconteceram antes pelo fato de ser originado principalmente pelas ações humanas, impostas pela elevação do consumo mundial, como forma de garantir a

acumulação ampliada de capital. Em 2024, o planeta registrou uma temperatura média 1,6º C maior que os níveis pré-industriais. O aquecimento não gera apenas seca, mas principalmente um desarranjo climático. Secas extremas em certas regiões (como as da Amazônia em 2023 e 2024), enchentes em outras (Sudeste Asiático e Rio Grande do Sul em 2024) e incêndios (em função da falta de chuvas) na Europa e nos EUA nos últimos anos.

As principais causas de emissão brasileira de gases provocadores do aquecimento global são desmatamentos e incêndios. Eles estão ligados à expansão do agronegócio. O MapBiomas registrou 30,8 milhões de hectares queimados no Brasil em 2024, maior que a Itália. O fogo se concentra principalmente na Amazônia, 17,9 milhões de hectares, 58% de tudo que foi queimado no país - numa associação entre desmatamento/grilagem de terra e o aumento do período e da intensidade da seca na região.

As contradições socioambientais se apresentam também nos indicadores sociais. Nunca se extraiu tanta riqueza em toda a história amazônica quanto nas últimas décadas. Dados do Censo Demográfico de 2010 constataram que entre os 16 municípios brasileiros com pior IDH, 15 estavam na Amazônia Legal. O Pará era o antepenúltimo colocado entre todos os estados brasileiros. Em 2021, entre os 5.568 municípios brasileiros, a capital amazonense teve o 5º maior PIB, porém era a 22º colocada em desenvolvimento humano municipal entre as grandes regiões metropolitanas. Pobreza é a face oposta da enorme extração de riqueza na Amazônia. E como uma história repetida, em pleno 2025, o Presidente da República pressiona o IBAMA para aprovar a extração de petróleo na foz do rio Amazonas. Nova-

mente se usa como argumento os interesses nacionais e promessas de desenvolvimento. Mas desenvolvimento para quem?

Processos de saque, espoliação e violação de direitos: os casos Kagwahiva, Ka'apor e Yanomami

É importante evidenciar que os processos de saque da atualidade guardam relações com processos históricos de datas passadas. Como ninguém foi responsabilizado pelo saque, ao contrário, as violações do passado, de alguma forma e em alguma medida, ainda se reproduzem no presente.

A construção das rodovias Transamazônica (BR-230) e Perimetral Norte (BR-210), ambas executadas por consórcios de grandes empresas como Camargo Corrêa, Mendes Junior, Queiroz Galvão e Paranapanema, facilitou a expansão do garimpo e da mineração ilegais na região. Essa infraestrutura consolidou a violação dos direitos territoriais e socioculturais de mais de 29 povos indígenas, no caso da Transamazônica, fazendo Shelton Davis (1975) designar esta estrada como “*the Brazilian road to ethnocide*” (a estrada brasileira para o etnocídio). Estas violações fizeram, assim, parte de um processo mais amplo e sistemático de exploração econômica e violência social promovido pela aliança entre o Estado e grandes atores econômicos na Amazônia, cujas consequências negativas sobre as comunidades indígenas ainda persistem.

A Paranapanema foi uma empresa destacada na violação de direitos humanos dos povos originários amazônicos. A Minera-

ção Taboca foi sua principal subsidiária. De 1969 até o fim da ditadura, a companhia se tornou um dos maiores grupos econômicos do país. Na mineração sua atuação envolveu mais de 18 subsidiárias, com destaque para extração de cassiterita e ouro, atuando, principalmente, nos estados do Pará, Amazonas, Amapá, Rondônia, Mato Grosso e Roraima. Somadas as áreas de exploração de todas as subsidiárias, a empresa controlava cerca de 1,75 milhões de hectares de terras, muitas das quais em território indígena e/ou de comunidades tradicionais amazônicas (Marques *et al.*, 2023a).

Suas relações privilegiadas com a ditadura lhe rendiam enormes favores, como a encomenda de obras públicas. Foi o caso da construção da Transamazônica no trecho do estado do Amazonas. Ela cortou o território dos Tupi-Kagwahiva, etnia maior que inclui outros povos: Tenharim, Jiahui e Parintintin, por exemplo. A Paranapanema se aproveitou da obra para consolidar a apropriação de parte do território, na região do igarapé Preto, abrindo nela uma mina de cassiterita, descoberta em 1969, e adquirida de um grileiro de terras. As violações cometidas foram alvo de ações do MPF contra o Estado brasileiro, mas, até o momento, não houve qualquer responsabilização da empresa construtora do trecho em questão.

A investigação feita pela equipe de pesquisa colheu depoimentos que relataram que a empresa e/ou seus empregados disseminaram o consumo de álcool entre os indígenas, doenças e a escravidão dos mesmos. A estrada teria passado por cima de aldeias e de cemitérios, sem tirar os corpos que lá estavam. Há relatos de assassinatos e de sequestro de mulheres e crianças, além do estupro de mulheres. Entre as doenças, sarampo foi a pior. Dois depoimen-

tos, pelo menos, repetiram a afirmação de que em algumas aldeias todos estavam tão doentes que os vivos não tinham forças para enterrar os mortos, que ficavam se decompondo ao ar livre e virando comida para os urubus (Marques *et al.*, 2023b).⁵

A rodovia Perimetral Norte (BR-210) é uma estrada que deveria cruzar o norte da Amazônia, próximo à fronteira com as guianas e a Venezuela. Um trecho foi construído no Amapá e outro em Roraima. Ela foi iniciada em 1973 (governo Médici, 1969-1974), deflagrando uma dinâmica violadora de direitos humanos, destacadamente no trecho roraimense, cuja principal empreiteira foi a Camargo Corrêa. A estrada foi a porta de entrada da invasão dos territórios Yanomami e da exploração ilegal de seus recursos naturais e segue alimentando práticas de mineração e de garimpo ilegais, entre outras violações.

O missionário Carlo Zacchini fazia trabalho pastoral da igreja católica junto aos Yanomami nos anos 1970. Em 1974, ele e a fotógrafa Cláudia Andujar estavam na missão Catrimani (território Yanomami em Roraima). Pousou um avião na pista de chão usada pelos missionários. Quem chegou avisou que empresas estavam chegando para construir uma estrada, a Perimetral Norte. “A gente soube que ia fazer a estrada, quando a estrada chegou [...] Fiquei muito perplexo, quase sem acreditar”, afirmou Zacchini (Atual Crise Humanitária, 2022).

Em 2024, Davi Kopenawa, liderança Yanomami, relatou à equipe de pesquisa: “Era governo da ditadura militar. A estrada continuou para entrar na minha terra, terra Yanomami. Eu me lembro bem disso. Eu me lembro que autoridade federal não quis conversar com a gente... Qualquer jeito eles en-

traram, qualquer jeito como [se fosse] dono da floresta, como [se fosse] dono da terra”.⁶ Ele conta que sua mãe e sua irmã mais nova foram mortas quando a estrada chegou. Os Yanomami não foram consultados sobre a construção da estrada. Seus direitos não foram levados em consideração, ao contrário.

A rodovia foi responsável por desestabilizar o equilíbrio social, econômico e cultural dos Yanomami, promovendo a entrada maciça de não indígenas (garimpeiros, trabalhadores e colonos). Conforme registrado nos arquivos do Serviço Nacional de Informações, “a penetração maciça de não indígenas na área resultou na desorganização social dos subgrupos Yanomami e na depauperação ao contrair doenças infecto-contagiosas trazidas pelas frentes de penetração e para as quais não possuíam resistência”. No relatório SNI consta-se: “Os contatos com operários da CAMARGO CORREA foram fatais para os YANOMAMI, uma vez que as equipes de desmatamento levaram para a região doenças como gripe, sarampo e tuberculose, entre outras, resultando na morte de grande número de índios contactados” (SNI, 1979, p. 14). Em outro documento depositado no fundo SNI no Arquivo Nacional, um relatório do Ministério do Exército, afirma: “Os trabalhadores da Firma Camargo Correa começam a aliciar índios para o seu acampamento, sob o pretexto de dar-lhes presente” (Ministério do Exército, 1975, p. 10).

Isso piorou com a descoberta de cassiterita na Serra dos Surucucus, em 1975, pelo Projeto RADAM-Brasil. O anúncio da descoberta gerou uma corrida garimpeira ao território Yanomami (por ouro e cassiterita), provocando conflitos sociais e econômicos que resultaram em surtos de doenças,

como gripe e doenças venéreas, aumentando a mortalidade.

Carlo Zacchini relatou que em 1977, enquanto caminhava para a aldeia Hwayau, encontrou “esqueletos na beira do caminho, de Yanomami que, andando na beira do mato, acabaram morrendo, e outros parentes acabaram morrendo. Nunca tinha visto isso. Foi uma coisa muito chocante”. Além das mortes diretas, esse quadro levou à desestruturação cultural. Na aldeia Hwayau morreram 70 pessoas vitimadas pelo sarampo. “Foi um massacre mesmo”. [...] “tinha um xamã deprimido. Ele era um xamã muito bom mesmo, que estava dizendo que ele não acreditava mais nos seus espíritos, que não servem para nada, que não conseguiu fazer nada.” (Atual Crise Humanitária, 2022)

Relatórios elaborados pelos médicos da FUNAI, Paulo Manoel Vieira e Rubens Belluzzo Brando, comprovam as consequências catastróficas da construção da Perimetral Norte (BR-210). Esses relatórios indicam que surtos de sarampo e coqueluche resultaram na morte de 50% da população de quatro aldeias ao longo dos rios Jundiá e Lobo D’Almada, além de outras epidemias que acometeram os Yanomami, levando à perda de vidas e ao enfraquecimento da estrutura social e produtiva das comunidades.

O avanço das turmas de trabalho da empreiteira Camargo Corrêa, disseminando doenças, foi o principal responsável pelo genocídio Yanomami.

A região mais atingida pela obra da Perimetral foi o sul da área yanomami, em um trecho sob responsabilidade da empreiteira Camargo Corrêa e suas subcontratadas. Anos depois, a Funai reconheceu que as turmas de desmatamento

entraram na área indígena ‘sem qualquer controle de saúde’. O órgão oferecia ‘cobertura’ aos trabalhadores da Camargo Corrêa (VALENTE, 2017, p. 181).

Em 1975, desenvolveu-se uma série “de aliciamento” de índias pelos trabalhadores da subcontratada da Camargo Corrêa” e “os operários atraíam as índias com o pretexto de ‘dar-lhes presentes, mas na realidade com a intenção de seduzi-las’” (Valente, 2017, p. 182). A fotógrafa Claudia Andujar, no documentário Povo da lua, povo de sangue (1982), registrou a introdução de tabaco e álcool entre os Yanomami pelos operários da BR-210, ocasionando desestruturação socioprodutiva e étnico-cultural. A própria Funai, em documento oficial, reconheceu o papel da empreiteira Camargo Corrêa no genocídio:

[...] ao longo dos primeiros cem quilômetros [da Perimetral Norte (BR-210)], 13 (treze) aldeias (malocas) são praticamente dizimadas, em decorrência do contato com as equipes da Construtora Camargo Corrêa, contratadas, em sua maior parte, sem qualquer controle de saúde. Os remanescentes estão hoje reduzidos a oito pequenos grupos familiares, famintos e doentes, dispersos nas imediações da estrada (FUNAI, 1980, p. 39).

Diante do genocídio, o presidente da Funai, o general Ismarth Araújo de Oliveira, preferiu culpabilizar os próprios Yanomami quando declarou ao Congresso Nacional em 1977: “‘Ninguém consegue segurar o índio numa determinada área. O índio tem liberdade para se locomover. Ele burla toda e qualquer vigilância para fazer qualquer contato que ele queira. Isso ocorre não só em áreas da Funai como também em áreas de missões religiosas.’” (De Oliveira *apud* Valente, 2017, p. 188).

Não é de estranhar o posicionamento do militar à frente da Funai. Uma denúncia da jornalista Memélia Moreira, publicada no Jornal de Brasília em 1979, revela a existência de uma prisão indígena na Perimetral Norte. Essa prisão clandestina, criada no quilômetro 211 por ordem do general Demócrito de Oliveira, da FUNAI, reprimia os Yanomami e outros povos que resistiam à ocupação de seus territórios. O sertanista da FUNAI, Sebastião Amâncio, foi também apontado como um dos responsáveis pela prisão.

As violações contra os Yanomami não são um caso que ficou no passado. A impunidade as alimenta no presente, assim como no presente estão as violações contra dezenas de outros povos originários brasileiros da atualidade. É o que acontece com os Ka’apor. De origem Tupi-Guarani, é um povo constituído há aproximadamente 300 anos, mas que enfrentou desde muito tempo os colonos portugueses e brasileiros. Há relatos de destruição de suas aldeias e de resistência dos indígenas no século XIX e nos anos seguintes. Isso os fez migrar por longa distância até onde atualmente estão, no território Alto Turiaçu, no Maranhão, na

madeira), torna o clima local mais seco, aumentando a ocorrência dos incêndios. O próprio fogo tocado intencionalmente, ou não, fora território acaba adentrando a terra Ka’apor, que não recebe nenhum apoio governamental para combatê-lo.

Nos últimos anos, diversos indígenas foram mortos, incluindo lideranças como Eusébio Ka’apor e Sarapó Ka’apor. Eusébio numa emboscada (2015) e Sarapó envenenado (2022). Lamentavelmente, a impunidade reina nesses casos.

A perversidade da tarefa imposta à Amazônia: intensificação do saque e “salvação do planeta”

A floresta amazônica é a maior reserva de biomassa do planeta. Ela é uma condensação de dióxido de carbono capturado da atmosfera e, por meio de processos químicos naturais, transformado em alimento e estruturas dos vegetais, assim como na composição do solo. Capturar dióxido de carbono significa um serviço ambiental enorme ao planeta e, particularmente, à humanidade, pois este é o principal gás responsável pela elevação da temperatura mundial. Também o enorme vapor de água formado na região se transforma em “rios voadores” que se transformam em chuvas no Sudeste brasileiro, outras regiões e outros países.

Todavia, a dinâmica da acumulação mundial de capital, como já afirmamos, faz com que a Amazônia esteja no período de maior extração de riqueza de toda a sua história. Isso, também significa maior apropriação da floresta, a tal ponto que o des-

fronteira com o Pará, homologado em 1989, onde também se encontram os Awa Guajá.

Trata-se de uma das últimas áreas de floresta amazônica na região. Por isso, o território é muito cobiçado e invadido por garimpeiros e madeireiros. O território é cercado por municípios, em geral governados por prefeitos de direita – alguns dos quais envolvidos nas denúncias de corrupção que derrubaram o ministro da educação Milton Ribeiro, durante o governo Bolsonaro. Os Ka’apor resistem a seu modo e isso gera mais ira por parte dos invasores que são madeireiros, garimpeiros, caçadores e pescadores ilegais. Não bastasse isso, ainda são pressionados pela mineradora Vale, pelas empresas de comercialização de crédito de carbono e pela invasão evangélica. Sim, as comunidades indígenas na Amazônia estão sendo invadidas por “missões” evangélicas, crescentemente desde a ditadura. São as mesmas igrejas que apoiam governos de direita e ultradireita.

Por outro lado, empresas tentam aliciar as comunidades para firmar convênios de comercialização de crédito de carbono. É a financeirização especulativa da floresta. Prometem muito dinheiro. Quando as lideranças indígenas não aceitam a proposta, a empresa contrata indígenas de outra aldeia ou de outra etnia para ir à aldeia resistente para fazer “lobby” a favor da negociação. Isso gera tensões e até rompimentos nas relações comunitárias.

As atividades madeireiras, pecuaristas e garimpeiras no entorno do território atingem diretamente. O garimpo que se instala na fronteira contamina rios e lençóis freáticos que penetram a floresta indígena. A derrubada da mata no entorno (para pecuária, agricultura ou mineração e atividade

matamento das últimas quatro décadas é maior que o aquele ocorrido em toda a presença humana anterior na região. Áreas que têm ficado mais secas e mais quentes. O regime de chuvas tem mudado. Há regiões na Amazônia que já emitem mais carbono do que conseguem capturar da atmosfera. Pesquisa conduzida por Luciana Gatti, do INPE, chegou a esta constatação. “A Amazônia não está mais compensando o estrago humano” (Gatti *apud* Sumaúma, 2023).

Acontece que ao mesmo tempo em que o capital e seus proprietários impõem este quadro de destruição à Amazônia, eles repassam à região a tarefa de combater o aquecimento global. A floresta e seus povos

têm que trabalhar para diminuir as temperaturas. Ora, é a dinâmica da acumulação ampliada de capital a principal responsável pelo aquecimento do planeta na atualidade. É a burguesia que deve ser cobrada - e não adianta querer colonizar Marte ou a Lua. Fazer turismo espacial só aprofunda a crise climática na terra. Não custa lembrar que o planeta já passou por vários choques climáticos, e sobreviveu. Na crise atual, não é ele que corre o risco de ser extinto, mas os próprios seres humanos.

Igualmente perversa é a responsabilização jogada sobre povos originários e outras populações tradicionais. Constrói-se uma idealização sobre eles, transformando

seus modos de vida em uma espécie de trajetória de heróis (ou super-heróis). Eles, então, podem (e devem) salvar o planeta! Essa idealização lhes atribui uma responsabilidade que não lhes cabe, pois não foram eles que criaram a atual crise. É evidente que seus modos de vida estão mais próximos de uma relação não degradante com a natureza, é isso tem que ser exaltado (e muito!). Mas o que vai deter a crise climática é a alteração dos padrões de produção e consumo ditados pela lógica do lucro. As populações urbanas são imensamente maiores que as tradicionais/originárias. É nas cidades que se concentra o consumo mundial. É lutando contra o capital e sua classe proprietária que combateremos o aquecimento global. As experiências das populações tradicionais podem nos apresentar muitos caminhos férteis e devemos aprender com elas, estabelecendo diálogos com as populações trabalhadoras das cidades. Mas isso não significa criar uma idealização que transfere a responsabilidade ou, o que é pior, que prioriza tão somente o natural em si, desmerecendo o humano. Neste caso, o que importariam seriam apenas as árvores e não os povos que convivem com elas e que as protegem.

Resistência como esperança: comprometimento da universidade pública com povos oprimidos⁷

Uma investigação de sindicalistas sobre violações de direitos humanos cometidos pela Volkswagen durante a ditadura empresarial-militar fez com que a empresa tivesse que assinar um termo de ajustamento de conduta junto ao MPF, Ministério

Público do Trabalho e Ministério Público do Estado de São Paulo, fruto do Inquérito Civil nº 1.34.001.006706/2015-26. O Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas – IIEP foi uma organização fundamental na investigação, ações e acompanhamento de novas pesquisas sobre o tema. A montadora pagou uma quantia financeira. Parte dela financiou estudos sobre violações cometidas por outras empresas na associação entre Estado e empresas, com o beneficiamento econômico das segundas: Companhia Siderúrgica Nacional, Josapar, Folha de S. Paulo, Itaipu, Paranapanema, Fiat, Aracruz, Petrobras, Cobrasma, Cia Docas de Santos, Belgo-Mineira, Embraer e Mannesmann. A coordenação geral ficou a cargo do Centro de Antropologia e Arqueologia Forense da Universidade Federal de São Paulo.

A Paranapanema foi investigada por uma equipe ampla, da qual parte dela assina este artigo. Nosso objetivo foi levantar um conjunto de provas para subsidiar o MPF e o MPT em ações de reparação às vítimas das violações. Steven Zwicker foi o procurador (MPF-SP) encarregado desde o início para acompanhar o caso. A ele se somaram Eduardo Sanches (MPF-AM) e um grupo especial de atuação finalística (GEAF) criado pelo MPT com cinco procuradores(as) e coordenado por Danilo Teixeira (MPT-AM).

Nossa equipe contou com pesquisadores de seis universidades federais. Fizemos profunda pesquisa documental, incluindo arquivos da ditadura depositados no Arquivo Nacional. Outras fontes foram levantadas: arquivos diversos, ações civis públicas, balancetes patrimoniais da empresa e trabalhos sobre sua trajetória, além da coleta de dezenas de depoimentos das vítimas. Buscamos desde início dialogar com as vítimas e suas representações para



definirmos em conjunto os caminhos a trilhar, pois não poderíamos em nome de uma suposta autoridade acadêmico-científica, reproduzir o silenciamento que elas já sofrem há tantos anos. Seria arrogância nossa achar que podemos falar sobre eles melhor que os próprios.

A investigação acumulou sólida comprovação documental e dezenas de depoimentos com os sobreviventes, redundando em um relatório de 391 páginas, afora os depoimentos transcritos que ficaram para um anexo futuro. Com este material, o MPF e o MPT estão definindo as ações de reparação em diálogo com os povos que sofreram as violações. Mais do que apenas reparar os danos já causados, queremos estabelecer instrumentos que evitem sua reprodução no presente e no futuro.

Com a pesquisa desenvolvida, realizamos reuniões amplas (assembleias) com os Tenharim, Jiahui e Waimiri-Atroari. Em cada uma delas estiveram presentes o MPF e o MPT, ouvindo os povos sobre as ações a serem tomadas. Uma nova fase da pesquisa abordará as violações sobre os Yanomami. A ação inicial da equipe neste caso foi procurar os Yanomami. Reunimos com a associação Hutukara. Entre os presentes estava Davi Kopenawa, xamã e principal liderança Yanomami viva. Eles nos autorizaram fazer a investigação.

O trabalho realizado pela equipe em conjunto com o Ministério Público e com os povos em questão é um fértil caminho político-acadêmico-metodológico para trabalhos futuros da universidade pública, evidenciando sua função social: atuar para superar nossas contradições sociais, o que

inclui enfrentar as violações de direitos humanos.

Resistência como esperança: os casos Kagwahiva, Ka'apor e Yanomami

Em contraposição aos saques e espoliação vemos a necessidade de processos de resistência e recuperação da identidade local como instrumentos de luta e pertencimento. É o que tem ocorrido, por exemplo, nos movimentos de retomada de territórios pela população local como é o caso do território do Tauá (em Barcarena) ou a resistência à construção de um porto graneleiro da Cargill, na foz do rio Tocantins, no município de Abaetetuba-PA. As comunidades ribeirinhas, com o protagonismo de uma comunidade da foz do rio Caripetuba (afluente do Tocantins), resistiram fazendo manifestações de barcos e canoas contra a empresa transnacional. Bloquearam até a entrada do rio para que os representantes da Cargill não entrassem para distribuir cestas básicas, num evidente processo de compra barata das pessoas. A luta fez a empresa anunciar a desistência da instalação do porto.

Os Ka'apor organizam uma guarda de autodefesa. Eles mesmos defendem o seu território. Também têm criado áreas de proteção, que são pequenas comunidades criadas em cima da rota de invasão ao território. A criação da comunidade impede a continuidade da invasão e dá oportunidade para a floresta se recompor. Sarapó Ka'apor, idealizador das áreas de proteção e chefe da guarda de autodefesa, foi assassinado por envenenamento, segundo o Conselho de Gestão Ka'apor (Tuxa ta Pame), um mês

antes de completar 45 anos de idade. Foi uma dor terrível para o povo. No dia de seu aniversário, o povo organizou uma marcha pelo território. Nela lembraram sua luta, seus enfrentamentos e sua história. A caminhada terminou plantando árvores no lugar onde Sarapó foi plantado. Eles dizem que não enterram seus mortos. Eles os plantam porque viram floresta e ancestralidade. Desde então, todos os anos, eles repetem a marcha. A sabedoria do povo, em meio a dor, transformou seu luto em luta.

As violações foram terríveis, mas esses povos continuam de pé, e resistindo. Os Yanomami afirmam: *ya temi xoa* (eu ainda estou vivo). Se continuam vivos é porque lutaram, resistiram. Apesar de todos os ataques, os Tenharim estão organizados e lutando por reparação em função dos crimes cometidos pelo Estado brasileiro e pela Paranapanema. Além dos caciques, eles fundaram as associações indígenas, conduzidas por jovens lideranças, muitas das quais mulheres. Os Jiahui, reduzidos a seis pessoas depois da construção da Transamazônica, perderam o seu território, se reagruparam e o ocuparam novamente. Na assembleia que fizemos no sul do Amazonas com estes povos, o MPF, entre diversas proposições apresentadas, levantou a possibilidade de um pedido formal de perdão pela empresa. Dona Margarida Tenharim se manifestou dizendo que seu coração continua sangrando até hoje porque a estrada continua lá e ninguém foi punido pelos crimes. Concluiu afirmando que não adianta pedir perdão porque eles não vão perdoar. Eles ainda estão vivos, e, vivos, continuam

lutando, continuam sendo ancestralidade, permanecem sendo floresta.

Resistência como esperança: Egydio Schwade e a arte de sonhar grande

Padre, indigenista, filósofo, ativista e pesquisador, Egydio Schwade (e seu arquivo na Casa da Cultura do Urubuí) muito contribuiu com a equipe que investigou o caso Paranapanema, sendo parte ativa dela. Em diversos momentos ele nos fala: “vocês têm que sonhar grande, as universidades podem e devem sonhar grande”. Nascido em Feliz-^{RS}, Schwade escolheu a vida religiosa, tornando-se padre. Quando ainda era estudante, foi ao Mato Grosso, e vendo a condição dos povos indígenas passou a se envolver com a luta em defesa deles a nível nacional. Ao retornar ao estado gaúcho, percorreu vários territórios indígenas do Sul do Brasil, igualmente agredidos por não indígenas. As denúncias que ele e seus companheiros fizeram geraram uma CPI no Rio Grande do Sul e outra na esfera federal. O então Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi substituído, em 1967, pela FUNAI, mas a situação dos povos originários continuava muito difícil.

Em plena ditadura e num momento de muita repressão política, Egydio e alguns aliados fundaram, em 1969, o que hoje é a Operação Amazônia Nativa (OPAN) e o Conselho Indigenista Missionário (órgão da CNBB), em 1972,, tornando-se seu primeiro secretário executivo – ambas organizações indigenistas. Também apoiaram a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Diante do CIMI e mesmo proibido pela ditadura de entrar em terras indígenas, ele foi ativo

na construção das assembleias indígenas em diversas regiões do Brasil, estimulando os povos originários a se organizar coletivamente para defender seus direitos e territórios. Seus companheiros de empreitada muito lhe ajudaram. Eram padres, bispos e principalmente os “leigos” que, em geral, realizavam um trabalho militante e voluntário, mas com a vida em risco.

Em meio a esse turbilhão, em fins dos anos 1970, descobriu em Doroti Müller uma paixão indigenista e se casaram. Mesmo contra toda pressão da igreja, ele se negou a assinar as demissionárias da Ordem Jesuítica e do sacerdócio, pois acreditava que não havia cometido pecado nesta paixão indigenista. Vieram os filhos e mais pressão dentro da igreja católica, que não aceitava a condição de um padre casado. “Convidados” a sair da igreja (mas resistindo), peregrinaram por alguns lugares até iniciar o contato com os Kiña/Kinja (Waimiri-Atroari). Em 1985 e 1986, moraram com os Kinja, fazendo o trabalho de alfabetização dos indígenas, seguindo o método de Paulo Freire. Em 1986, foram expulsos do território Kinja pelo presidente da FUNAI, Romero Jucá, “representante” dos mineradores, assim como o diretor Sebastião Amâncio. Desde antes da expulsão, Egydio e Doroti já organizavam a luta em defesa dos Waimiri-Atroari, que se perguntavam insistentemente: por que *kamña* (branco/“civilizado”) matou *kiña*? As denúncias originaram o Movimento de Apoio à Resistência Waimiri-Atroari (Marewa) e chegaram ao Tribunal (Internacional) Russel no início dos anos 1980.

Doroti faleceu e Egydio, completando 90 anos em 2025, continua sua caminhada de intensas lutas, agora ao lado de Terezi-

nha Weber, também mulher de força e da luta indigenista.

Voltemos ao início novamente. No dia 1º de janeiro de 1963, Egydio chegou ao oeste do Mato Grosso para acompanhar os internatos católicos que recebiam crianças indígenas para estudo e catequização. Lá, ele viu chegar crianças indígenas nuas e com suas pulseiras e colares. Eram crianças indígenas. No outro dia, elas estavam vestidas e de joelhos (e talvez já com um crucifixo no pescoço). Tinham sido “europeizadas”, negando sua origem indígena.

Aquela cena o chocou tanto que a partir dali ele se colocou a tarefa de acabar com os internatos, mudar a catequização, que desintegrava dos povos originários, e alterar radicalmente o indigenismo. Conseguiu. Naquele dia, Egydio estava se tornando amazônida, numa espécie de rito, tal qual a criança se torna cristã pelo batismo. A criança indígena vestida e ajoelhada, em sua inocência e sem saber, acabara de batizar o estudante que seria padre, que naquele momento acabara de se tornar indigenista e amazônida.

Em julho de 2024, o CIMI comemorou os 50 anos da realização da primeira assembleia indígena organizada a partir da entidade criada dois anos antes. A comemoração foi em Diamantino-MT, mesmo município da primeira assembleia. Egydio e Terezinha foram convidados. Lá encontraram duas pessoas que em 1961 eram crianças que o indigenista viu chegar aos internatos e serem desintegradas de sua cultura. Naquele momento eram crianças, atualmente são lideranças de seus povos.

Egydio é um subversivo revolucionário de palavras doces e gestos grandiosos. Ele insiste que temos que sonhar grande, re-

petindo: “Não se limitar pelo máximo, mas caber no mínimo, isto é divino”. Ele nos faz sonhar grande. Tem olhos claros, cabelos brancos (já foram loiros) e pele branca, que é a mesma cor da pele do colonizador, mas isso é apenas a aparência. A essência é que Egydio, com sua força e sabedoria, tem o coração amazônida e o espírito indígena.

Considerações finais

Nossa tarefa maior no presente, pelo exposto, é não repetir o passado, lutando contra as contradições socioambientais impostas pela dinâmica da acumulação de capital ditada pela busca do lucro (e pela burguesia), que objetiva transformar tudo em

mercadoria, em consumo. Muito ainda tem que ser feito, muito tem que ser combatido, inclusive as tentativas de golpe de Estado. A universidade tem o papel fundamental de contribuir, diretamente, nessas lutas, pois, como nos ensinou Bertold Brecht, a maior finalidade da ciência está “em aliviar a miséria da existência humana”. Isso nos exige, ademais, sonhar grande e alimentar a construção de um projeto de sociedade sem classe dominante e marcado pela solidariedade e por uma relação não conflitante com a natureza. Lutar não é novidade para quem vive do seu próprio trabalho. Não queremos repetir o passado. Por isso combatemos o saque e as violações de direitos cultivando esperança e luta. *Ya temi xoa!* **US**

Referências

- ALTVATER, Elma. O fim do capitalismo como o conhecemos: uma crítica radical do capitalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- ALTVATER, Elma. O preço da riqueza, São Paulo, Editora UNESP, 1995.
- ATUAL CRISE HUMANITÁRIA entre os Yanomami repete tragédia criada pela Ditadura Militar. Infoamazonia.org, 2022. Disponível em: <https://infoamazonia.org/2022/12/21/atual-crise-humanitaria-entre-os-yanomami-repete-tragedia-criada-pela-ditadura-militar/>. Acesso em: 28 mar. 2025.
- CARCANHOLO, Reinaldo. O capital especulativo e a desmaterialização do dinheiro. In: GOMES, Helder (org.). Especulações e lucros fictícios. São Paulo: Outras Expressões, 2015b.
- CARCANHOLO, Reinaldo; NAKATANI, Paulo. O capital especulativo e as alternativas para a América Latina. In: GOMES, Helder (org.). Especulações e lucros fictícios. São Paulo: Outras Expressões, 2015c.
- CARCANHOLO, Reinaldo; NAKATANI, Paulo. O capital especulativo parasitário: uma precisão teórica sobre o capital financeiro, característico da globalização. In: GOMES, Helder (org.). Especulações e lucros fictícios. São Paulo: Outras Expressões, 2015a.
- DAVIS, Shelton H. Vítimas do milagre: o Desenvolvimento e os índios do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). Parque Indígena Yanomami: Proposta de Criação e Justificativas, mar. 1980. Processo Funai n.º 2192/84. Nudoc-DPT-Funai
- GATTI, Luciana. A Amazônia não está mais compensando o estrago humano. Sumauma. In: Sumauma.com. Disponível em: <https://sumauma.com/luciana-gatti-a-amazonia-nao-esta-mais-compensando-o-estrago-humano/>. Acesso em: 28 mar. 2025.
- HARVEY, David. O Novo Imperialismo. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- IBGE. Pesquisa Pecuária Municipal 2023. In: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura->

Referências

[e-pecuaria/9107-producao-da-pecuaria-municipal.html](#). Acesso em: 27 mar.2024

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da Dependência. *In*: STEDILE, João Pedro e TRASPADINI, Roberta (org.). Ruy Mauro Marini: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARINI, Ruy Mauro. O ciclo do capital na economia dependente. *In*: FERREIRA, Carla; OSORIO, Jaime; LUCE; Mathias (org.). Padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARQUES, Gilberto et al. Violações de direitos cometidos por empresas durante a ditadura – o caso Paranapanema. Relatório final (confidencial). SP: Unifesp/MPF, 2023b.

MARQUES, Gilberto et al. Estado e empresa na Amazônia durante a Ditadura: saque de recursos naturais e cumplicidade contra povos originários. Universidade e Sociedade, ano XXXIII, n. 72, jul23. Brasília: Andes-SN, 2023.

MARQUES, Gilberto. Estado e Desenvolvimento na Amazônia: a inclusão amazônica na reprodução capitalista brasileira. RJ: UFRRJ, 2007. Tese de doutorado.

MARQUES, Gilberto. Amazônia: riqueza, degradação e saque. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

MARQUES, Gilberto. Reprimarização, financeirização e crise: temas da atualidade. Conexões, v. 11, n. 2, jul.-dez. 2023. Belém: ICSA/UFPA, 2023.

MARQUES, Gilberto; MARQUES, Indira. C. R.; CAMELY, Nazira. C. Acumulação de capital e saque de recursos naturais na Amazônia. *In*: Fernando Mattos; Victor Leonardo de Araujo. (Org.). Economia brasileira: uma reconstrução necessária. 1ed.São Paulo: Hucitec, 2023a, p. 132-150.

MARQUES, Gilberto; MARQUES, Indira. C. R.; ARAUJO, F. A.; SCHWADE, Egydio.; MACHADO, Rodolfo. C. Estado e empresa na Amazônia durante a Ditadura: saque de recursos naturais e cumplicidade contra povos originários. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE (BRASÍLIA), v. 1, p. 52-65, 2023b.

MARTINS, José de S. Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2012.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. Para Além do Capital. Das Crises Cíclicas à Crise Estrutural, p. 795-860. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINISTÉRIO DO EXÉRCITO. 2º GRUPAMENTO DE ENGENHARIA DE CONSTRUÇÃO. 6º BATALHÃO DE ENGENHARIA DE CONSTRUÇÃO. Relatório – Missão Funai. Disponível em: http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/br_dfanbsb_v8/mic/gnc/III/83003269/br_dfanbsb_v8_mic_gnc_III_83003269_d0001de0001.pdf. Acesso em: 27 mar. 2025.

MOREIRA, Memélia. O homem forte da Funail. *In*: Jornal de Brasília, 17/10/1979, 1º Caderno, pg. 4. Disponível em: http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/br_dfanbsb_aa3/0/pfi/0492/br_dfanbsb_aa3_0_pfi_0492_d0001de0001.pdf

OLIVEIRA, Vitor; BORGES, Celma; MARQUES, Gilberto. Ditadura empresarial-militar e mineração na Amazônia: Paranapanema e os crimes contra os povos originários. Revista Brasileira de História. SP, v. 44, nº 97, 2024.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES (SNI). Informação n.º 150/17/AC/79. Problema Indígena em Roraima – Índios Yanomami. 08 de outubro de 1979. Disponível em: http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/br_dfanbsb_v8/mic/gnc/aaa/79003989/br_dfanbsb_v8_mic_gnc_aaa_79003989_d0002de0002.pdf. Acesso em: 27 mar. 2025.

VALENTE, Rubens. Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura. São Paulo: Companhia das Letras, 2017

Notas

1. Ao analisar a crise do capital, Meszáros (2002) a caracteriza como uma crise estrutural, manifestada no seu caráter universal e alcance global (não mais localizada somente em um país ou região), temporalmente permanente (e não apenas periódica e passageira) e com um perfil rastejante, pois atinge as diversas esferas da organização da vida social e como resposta a ela se tem o aprofundamento das contradições sociais. Cada novo momento de recuperação das taxas de lucro é seguido de momentos de maior intensidade da crise e das contradições do capital.
2. Transferência de valor que também acontece no caso da renda fundiária (seja no agronegócio ou na mineração). Por limitação de espaço, não vamos explicar sua dinâmica. Importa saber que é um acréscimo de valor que deveria migrar para a Amazônia por conta do baixo preço da terra, dos investimentos fixos, da facilidade de acesso aos minérios, do alto teor das reservas minerais etc. O problema é que os proprietários destas empresas não residem na região. Então, este ganho extra migra para fora da Amazônia, para as regiões e países onde estão os acionistas.
3. Informações colhidas de suas páginas da internet ou de seus balanços de desempenho nos anos de 2020-2021.
4. Comparação do rebanho bovino do final de 2023 com a estimativa populacional do IBGE de 01/07/2024.
5. Estes depoimentos ainda estão sendo transcritos.
6. Depoimento pessoal não transcrito na integralidade.
7. A base desta seção é um pequeno texto que escrevemos em homenagem a Egydio e que tem por base a convivência com ele e a leitura de alguns de seus relatos pessoais escritos por ele mesmo. O texto que escrevemos foi publicado no site da revista Xapuri e nesta seção copiamos algumas passagens. Veja <https://xapuri.info/a-crianca-que-batizou-o-padre/>

Quem nunca viu o Amazonas, nunca irá entender a vida de um povo: a exploração de petróleo no Amapá em contexto de emergência climática global

André Rodrigues Guimarães

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará e Professor da Universidade Federal do Amapá.
E-mail: andre@unifap.br

Andrew Aurélio Pinto de Almeida Costa

Professor Substituto da Universidade Federal do Amapá
E-mail: costa.andrew@gmail.com

Liliane Rodrigues Soares

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás e Professora da Universidade Federal do Amapá,
E-mail: lilianesoares@unifap.br

Tadeu Lopes Machado

Doutor em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Pará e Professor da Universidade Federal do Amapá,
E-mail: tadeu@unifap.br

Resumo: O objetivo deste estudo é denunciar os impactos socioambientais consequentes da exploração do petróleo e gás na foz do rio Amazonas. O modelo de produção capitalista é estruturalmente predatório e tem como consequência orgânica a destruição da vida. Para a Amazônia, o avanço do capital representa a degradação ambiental e dos modos de vida de seus povos. Esse projeto sempre se escamoteou no discurso desenvolvimentista, com a promessa de modernizar e enriquecer a região. No caso específico do Amapá, assim como ocorreu com a exploração do manganês, no passado recente, com o eucalipto e a soja, atualmente, esse projeto está longe de alcançar as promessas de um futuro promissor. Pelo contrário, sistematicamente afeta negativamente os modos de vida de seus povos.

Palavras-chave: Petróleo; Amazônia; Amapá; Desenvolvimentismo; Capitalismo.

Introdução

A exploração de petróleo e gás na margem equatorial já é dada como certa nos discursos proferidos por deputados, senadores e governador do estado do Amapá. Esses discursos tentam convencer a opinião pública sobre uma suposta emergência desenvolvimentista que o petróleo trará para o estado. Empoderados pela pressão política que o Presidente da República tem dado para que o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (Ibama) dê o aval necessário para exploração, chegam a fechar o enredo do discurso a partir do engajamento em um negacionismo científico que outrora, precisamente no período pandêmico da covid-19, pareciam repudiar.

Esse processo representa mais um capítulo da história de devastação ambiental e econômica promovida pelo extrativismo predatório no estado. Há décadas, a promessa da falaciosa lógica de desenvolvimento sustentável tem sido usada como justificativa para empreendimentos que, na prática, apenas aprofundam desigualdades sociais e destruição ambiental. Essa lógica se insere na contradição essencial do capitalismo: a relação inconciliável entre capital e natureza.

Neste artigo, fazemos uma reflexão crítica sobre esse processo com o objetivo de denunciar os impactos socioambientais consequentes da exploração do petróleo e gás na foz do Rio Amazonas. Em diálogo com a literatura pertinente, o texto está estruturado em três tópicos. No primeiro destacamos a contradição entre o modo de produção capitalista e a ideia de sustentabilidade ambiental. Em seguida, discutimos o modelo como os projetos de desenvolvimento

do capital na Amazônia, particularmente no Amapá, se pautam em promessas não realizadas de melhoria de vida para todos ao mesmo tempo em que avançam sobre a destruição da natureza e dos modos de viver locais. Na terceira parte, evidenciamos os principais impactos socioambientais que a exploração do petróleo e gás na foz do rio Amazonas acarretará para estes territórios.

A contradição capital x natureza

Como aponta Saito (2021, p. 38), a economia política de Marx permite compreender a crise ecológica como uma contradição do capitalismo, uma vez que a busca incessante pela valorização do capital destrói as próprias condições materiais necessárias à sua reprodução. Isso significa que qualquer exploração econômica pautada na extração de recursos naturais será, inevitavelmente, predatória. No caso do petróleo, além da poluição e aquecimento global associados à queima e consumo de combustíveis fósseis em contexto de emergência climática, o risco de um vazamento na foz do Amazonas traz consigo outros impactos ambientais incalculáveis para o planeta.

A foz do Amazonas é um dos ecossistemas mais sensíveis do planeta. É o ponto de encontro do maior rio do mundo com o maior oceano do mundo, abriga a maior biodiversidade do planeta e inclui uma vasta região de manguezais e corais ainda pouco estudados. Um vazamento de petróleo nessa região comprometeria não apenas a fauna e a flora locais, mas teria repercussões globais, afetando cadeias ecológicas, a qualidade da água e contribuindo de forma decisiva para a crise climática. Além dis-

so, os impactos sociais seriam profundos, atingindo, por exemplo, comunidades ribeirinhas e quilombolas que dependem da pesca nesse ecossistema para sobreviver e afetando diretamente a segurança alimentar da população local. Embora o horizonte que se avizinha seja temeroso do ponto de vista dos riscos socioambientais, a lógica de reprodução capitalista não vê nisso um problema para o seu desenvolvimento. Como destaca Saito (2021, p. 198), o impulso do capital para explorar as forças naturais é ilimitado, pois essas forças funcionam como fatores de produção gratuitos ou de redução de custos. No entanto, os recursos naturais

são finitos, e a perturbação do ecossistema é uma consequência direta dessa contradição entre natureza e capital. É nítido que a exploração de recursos naturais finitos em uma lógica de acumulação capitalista infinita é uma conta que não fecha:

O capital vê necessariamente a natureza – e devo destacar que ela poderia ser e é considerada de modo muito diferente dentro do capitalismo como um todo – como uma grande reserva de valores de uso potenciais (de processos e coisas) que podem ser usados direta ou indiretamente (por meio da tecnologia) na produção e na realiza-

ção de valores das mercadorias. A natureza é “um imenso posto de gasolina” (para citar Heidegger), e os valores de uso naturais são monetizados, capitalizados, comercializados e trocados como mercadorias. (Harvey, 2016, p. 258).

A contradição entre capital e natureza é estrutural dentro da lógica capitalista. Como também explica Harvey (2016, p. 258), o capital vê a natureza como uma grande reserva de valores de uso potenciais que podem ser transformados em mercadorias. Para isso, o sistema capitalista fragmenta e monetiza os bens naturais, convertendo-os em propriedade privada garantida pelo Estado. Dessa forma, até mesmo os recursos comuns da humanidade, como a água, o solo e os ecossistemas, são cercados e transformados em oportunidades de lucro. A ideia de que a natureza pode ser explorada indefinidamente, como se fosse uma imensa reserva sem fim, apenas reforça o caráter destrutivo do capitalismo em sua relação com o meio ambiente.

Para piorar, o capitalismo tem a capacidade de transformar até mesmo catástrofes ambientais em novas oportunidades de lucro. Como aponta Harvey (2016, p. 257), o capital pode continuar a circular e se acumular mesmo diante de desastres ambientais, criando um “capitalismo do desastre” que lucra com a destruição. No caso do Amapá, um possível vazamento de petróleo na foz do Amazonas não significaria apenas a devastação do ecossistema, mas também a criação de novos mercados. A população que não conseguiria mais pescar na região poderia ser forçada a consumir peixes e mariscos importados, abrindo espaço para novos conglomerados da indústria alimentícia. Da mesma forma, no arquipélago do

Bailique, que já sofre com a salinização dos rios devido à emergência climática, a falta de água potável poderia impulsionar a privatização e comercialização desse recurso essencial, beneficiando grandes empresas enquanto a população local sofre as consequências do desastre.

O que se vê, portanto, é a repetição de um modelo que nunca trouxe benefícios concretos para o povo amapaense. O discurso do desenvolvimento a partir da exploração de recursos naturais já provou ser ilusório no passado e continua a ser uma ferramenta para justificar o saqueio ambiental e econômico do estado. Como ressalta Saito (2021, p. 200), nem a contaminação da água nem as emissões de dióxido de carbono representam, por si só, uma crise para o capitalismo. Pelo contrário, o sistema se adapta e encontra novas formas de lucrar com a degradação ambiental, intensificando a exploração da natureza e das forças produtivas para neutralizar qualquer tendência de queda da taxa de lucro. No entanto, essas contramedidas apenas impõem novos fardos à natureza e não podem durar para sempre. Se há algo que a história ensina, é que o verdadeiro desenvolvimento não virá do extrativismo predatório, mas da construção de alternativas que respeitem a natureza e promovam justiça social. Investimentos em ciência, educação, tecnologia e economia para o bem viver são caminhos possíveis, mas que exigem uma mudança estrutural na forma como o Amapá e a Amazônia são pensados: não como meros reservatórios de recursos a serem explorados por empresários e parlamentares sedentos por lucros, mas como territórios vivos, autônomos e capazes de construir seus próprios



Contextualização do modelo de desenvolvimento exploratório do Amapá

No século XXI, o país vivencia as mesmas escolhas políticas e econômicas pautadas na exportação de produtos primários, as quais transformam a natureza em negócios. No âmbito governamental há um consenso na defesa da exportação das *commodities* do agro-minero-hidro-bio-carbono-negócio como central para o desenvolvimento econômico da nação independente das implicações socioambientais que esse projeto carrega. Conforme Malheiros e Cruz (2019, p. 22), o padrão de acumulação adotado se baseia na “espoliação que avança por sobre os recursos públicos e comuns, estabelecendo uma nova onda de cercamentos, uma ofensiva que busca disciplinar e regular a sociedade pela lógica do mercado, imprimindo um processo de *commoditização* em todos os domínios da vida social”.

A acumulação é a marca constitutiva do capitalismo, na qual os projetos de desenvolvimento e suas dinâmicas de realização se territorializam. A apropriação privada da terra e dos seus recursos ataca os direitos territoriais dos povos amazônidas. O extrativismo predatório impõe uma lógica de espoliação que ataca a vida com violência e devastação, ocasionando contradições e conflitos no uso e na organização do espaço amazônico.

Assim, as investidas governamentais na região amazônica, com maior intensi-

dade a partir da década de 1960, sempre tiveram como propósito a exploração das riquezas naturais, ficando apenas no âmbito discursivo a instituição de políticas públicas sociais. Os projetos se pautam numa égide de ocupação geográfica predatória, que, inclusive, desconsidera a existência dos povos amazônicos. Essa perspectiva se evidencia em *slogans* como “Uma Amazônia sem homens, para homens sem-terra” e “Integrar para não Entregar”. Esse chamado processo de integração nacional da Amazônia desconsiderou a biodiversidade e as especificidades dos seus povos, implicando ainda na devastação da natureza.

Uma observação atenta e minuciosa sobre a historicidade do desenvolvimento econômico da região, que se encontra embutido no processo nacional e global, pode explicar o motivo que transformou as comunidades amazônicas em populações excluídas do aparato das políticas públicas até os dias atuais. De um lado, ocorreu uma integração nacional que não considerou efetivamente a biodiversidade e as especificidades do espaço social amazônico, e, de outro, sucedeu a atração para o capital, na medida em que as riquezas contidas em seu solo representam matérias-primas a serem exploradas para servirem aos processos.” (Redon; Ferreira; Lima, 2020, p. 9).

Essa é a lógica dos grandes projetos econômicos historicamente instituídos na Amazônia. O modelo imposto na região impulsiona a progressiva e constante destruição de biomas essenciais para a vida de todo planeta. Conforme destacam Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti (2021, p. 29-30), esses projetos se consumam em ofen-

siva espoliadora sobre/contra a Amazônia e seus povos:

Quando estamos falando dessa ofensiva sobre/contra a Amazônia e seus povos, queremos nos referir à ofensiva espoliadora, pois, em termos teóricos, estamos falando de um processo de geração de valor e de acumulação de riqueza que se pauta numa conexão orgânica, como já tratado por Rosa Luxemburgo (1984) em sua análise sobre o imperialismo, entre a acumulação primitiva do capital e sua reprodução ampliada, entre a transformação de bens coletivos em mercadoria pela lógica de imposição da propriedade privada capitalista por meio do saque, da fraude, do roubo, da violência e um processo de valorização cíclica do dinheiro e sua transformação em capital, por meio, fundamentalmente, do processo de exploração do trabalho.

É nesse processo que também se insere a exploração do petróleo e gás na foz do Amazonas, a partir do território amapaense. “O Amapá tem 143.358 km de território e águas interiores, correspondendo a 1,68% do território brasileiro e a 2,79% da Amazônia Legal.” (Drummond; Pereira, 2007). Sua inserção na reprodução ampliada do capital recebe uma ação mais efetiva com a federalização de seu território e a atuação do governo federal no seu ordenamento territorial e ainda a partir das novas dinâmicas do capitalismo internacionalizado.

O significado que o Amapá apresenta para o novo padrão de organização espacial

no contexto regional é expresso em Porto-Gonçalves:

Até a década de 1960 foi em torno dos rios que se organizou a vida das populações amazônicas. A partir de então, e por decisões tomadas fora da região, os interesses se deslocam para o subsolo, para suas riquezas minerais, por uma decisão política de integrar o espaço amazônico ao resto do país, protagonizado pelos gestores territoriais civis e militares. O regime ditatorial se encarregou de criar as condições para atrair os grandes capitais para essa missão geopolítica. (Porto-Gonçalves, 2008, p. 79).

Há exemplos que nos ajudam a entender essa lógica no Amapá, apontaremos alguns, como a instalação de grandes projetos no Amapá. O Projeto Indústria Comércio e Mineração S/A (ICOMI), em 1957, em Serra do Navio/AP, que objetivou a exploração do minério de manganês. Este que se efetivou em larga escala e com tecnologia moderna explorou a riqueza mineral do território do Amapá. No entanto, o projeto não trouxe o desenvolvimento socioeconômico à sociedade amapaense, a exploração de manganês ocasionou, sobretudo, os impactos ambientais e sociais com a contaminação dos solos e da água.

Dos vários negócios de exportação de natureza que definem o Brasil como primário-exportador e a mineração é a expressão de uma atividade econômica extremamente violenta, mas sempre legitimada pelo Estado, independentemente do regime político e da cor partidária que esteja no governo. Em linhas gerais, a prerrogativa de so-

berania nacional para a atividade mineral sempre foi desculpa para se desobedecer a lei em nome da lei, isto é, um escudo para o uso e abuso do território das regiões mineradoras (Malheiro, 2022, p. 35).

Outro caso de projetos no Amapá foi a instalação do Projeto Jari Celulose, ocorrida em 1967 nos municípios de Mazagão/AP e Almeirim/PA. O projeto influenciou de modo efetivo o processo migratório para o Estado. Provocou o surgimento no seu entorno de vários povoados, sem a infraestrutura adequada para comportar a população com graves problemas econômicos e sociais.

Também se inserem nesse processo a construção de hidroelétricas na Bacia do Rio Araguari no Amapá para o aproveitamento do potencial hídrico do Rio Araguari. Os efeitos para as populações que vivem no entorno, apontam que desde sua construção, a usina alterou drasticamente a vazão do rio, afetou ecossistemas e modos de vida, impactou na pesca, a qualidade da água e a biodiversidade da região afetada no município de Ferreira Gomes/AP e adjacências. Além disso, a recente inserção do estado do Amapá num sistema integrado de energia, revelou-se desfavorável à sociedade amapaense.

Os projetos citados aqui, em diferentes momentos históricos, quando anunciados eram propositalmente apresentados como estratégicos para a segurança e soberania nacional. E que garantiriam as condições materiais de desenvolvimento do território e do país. Pois permitiria o acesso ao potencial de recursos naturais, a exemplo da energia, minérios, petróleo, logística, que foram tomados como elementos fundamentais para a sustentação material do

modo de vida moderno do Brasil grande dos militares.

O discurso da inevitabilidade/necessidade fez com que a sistemática violência aos povos e a devastação da natureza provocados por estes projetos que se expressam na acumulação por espoliação, expressam a intensidade, concentração e centralização de capital, nos moldes mais violentos de expansão de relações capitalistas. Portanto, o modelo de desenvolvimento exploratório proposto para o Amapá não dialoga com os povos na organização do espaço local. O projeto de Estado tem se baseado na imposição da propriedade privada, baseada nos grandes projetos. É notório que os projetos aqui apontados, trouxeram malefícios ao povo amapaense, versus as promessas de grandeza. A grandeza está na prática desenfreada da fraude, do roubo, do saque como *modus operandi*, cuja acumulação opera por espoliação. É reconhecido que a política territorial para o Amapá e Amazônia gestada pelo estado brasileiro, e a propagação da necessidade de desenvolvimento, impõe-se por meio de um sistema institucionalizado que autoriza a violência com ordem e repressão e o cerceamento dos bens comuns.

Impactos socioambientais para Oiapoque e o Amapá

A chamada Margem Equatorial, que se estende do estado do Rio Grande do Norte ao Amapá, representa uma região de grande diversidade ambiental. A faixa costeira localizada entre a desembocadura do rio Oiapoque e o Golfão Maranhense, representa mais de 80% dos manguezais do Brasil, e é reconhecida como o maior cinturão de man-

guezais do mundo (Alves, 2013). A ameaça à biodiversidade local é uma questão unânime no discurso científico, pois a região concentra diversos ambientes de área preservada, e algumas ainda pouco conhecidas, tais como: recifes de corais na costa do Amapá, descoberto em 2016, e ainda pouco conhecidos; Parque Nacional do Cabo Orange, que abriga vários animais ameaçados de extinção, entre eles, o tamanduá-bandeira, onça-pintada, gato do mato, peixe-boi marinho, entre várias outras espécies da fauna e flora; Terras Indígenas na região de Oiapoque, onde vivem quatro povos indígenas (Karipuna, Galibi-Marworno, Palikur e Galibi-Kalinã); e várias comunidades extrativistas, ribeirinhas, quilombolas, e vilas de pescadores artesanais.

O desenvolvimento propalado pelas forças que controlam a política amapaense e sustentado por alguns representantes de um discurso acadêmico questionável, traz fortes impactos para a sociedade e o meio ambiente. Chelala & Chelala (2024) fazem coro com a ideia de que a exploração advinda com a implementação de tal projeto trará benefícios econômicos para o Amapá e para o Brasil, contribuindo, inclusive, para favorecer a balança comercial de exportação local e nacional. E, mesmo reconhecendo a necessidade de implementação do acordo de transição de matriz energética para fontes renováveis, em que o Brasil é signatário, contraditoriamente defendem a exploração do petróleo por ser “a principal fonte de recursos para financiar essa transição” (Chelala; Chelala, 2024, p. 18).

Ora, entendemos que o primeiro e principal passo para viabilizar a transição energética deve ser a demonstração de vontade política, e esta deve estar na ordem do dia do Governo Federal. Entretanto, a evi-

dente empolgação do Chefe do Executivo federal com a exploração da Margem Equatorial demonstra que essa não é prioridade do Governo e muito menos do grande capital. Evidências disso é o corte orçamentário de 18% que o Governo Federal efetuou nas verbas destinadas para a transição energética em 2025, coincidentemente ano da realização da COP 30 em Belém-PA, dados que os autores Chelala & Chelala (2024) parecem ignorar em seus estudos. Para as previsões dos otimistas econômicos, o principal impacto social do projeto de exploração será a geração de empregos em massa no estado do Amapá. No entanto, antes de qualquer prospecção acelerada, precisamos compreender a situação, pelo menos, da região de Oiapoque.

De acordo com os estudos de Almeida e Rauber (2017), Oiapoque se configura como uma fronteira que apresenta sérias problemáticas históricas, e que há tempos recebe exploradores e aventureiros para tentar a sorte nessa parte do Brasil. Reconhecidamente, a região é palco de forte disputa pela exploração ilegal e irrefreada de recursos minerais, principalmente o ouro.

A exploração e extração de ouro é regulamentada com autorização tanto no Brasil quanto na Guiana Francesa, contudo os casos legais são pontuais. Com isso, o fenômeno problemático são os garimpos ilegais que envolvem migrantes, trânsito comercial diverso e prostituição, fenômenos observáveis e definidos aqui como “economia do garimpo” (Almeida e Rauber, 2017, p. 481).

O Oiapoque vive uma história de abandono dos poderes públicos, e a explo-

ração mineral não tem garantido melhoria na qualidade de vida da população local. As mazelas sociais são ainda destacadas em variados estudos, inclusive de Silva (2011):

Uma infraestrutura precária é o que se vê em Oiapoque: ruas com asfaltamento incompleto e sem adequado tratamento de esgoto, o qual desagua no rio Oiapoque. A maioria das ruas asfaltadas está localizada na parte central do município. A água para o consumo não possui tratamento algum e é de cor amarelada, imprópria para utilização imediata, o que, em famílias mais carentes sem recursos para cavar poço artesiano e comprar água mineral, pode resultar em tipos diversos de doenças (Silva, 2011, p. 55).

A opção pela base primária para avançar a economia local de Oiapoque não é o argumento mais produtor e honesto. Sem qualquer esforço na memória, conseguimos elencar vários exemplos de projetos ambiciosos na Amazônia que, mesmo em décadas de exploração, não se consegue identificar os impactos positivos necessários para a economia local e o aumento da qualidade de vida. Trata-se, como nomeia Marques (2019), de uma estratégia de “saque” à Amazônia que deixa como rastro os estragos de variadas ordens promovidas pelos grandes empreendimentos que são marcados pela concentração de capital. Na primeira parte deste artigo destacamos essas iniciativas que marcaram a trajetória de exploração no estado Amapá.

Diante desses aspectos, é necessário problematizar os discursos populistas que estão loteando a mídia local e nacional, pois: 1. Os empregos diretos gerados pela

implementação de tal projeto são de alta especialidade, o que corresponde dizer que a população local não terá qualquer oportunidade para ocupar esses postos; 2. As cidades que mais produzem petróleo atualmente no Brasil, como Macaé no estado do Rio de Janeiro, não demonstraram melhorias significativas na qualidade de vida de seus habitantes, e ainda continuam com problemas estruturais de falta de saneamento, esgoto sanitário, educação de qualidade, ocupações irregulares. O próprio estado do Rio de Janeiro apresenta alta taxa de desemprego, mesmo sendo o estado que mais produz petróleo no Brasil.

A implantação do projeto de exploração de petróleo na foz do Amazonas se encaminha pelas mesmas vias de implantação de outros projetos de larga escala em outros cantos do Brasil e da Amazônia. Há um profundo desrespeito às populações locais, sem qualquer consulta ou debate aberto e democrático, o que demonstra a perversa face autoritária de tal empreendimento. Em maio de 2023 a Assembleia Legislativa do Amapá organizou uma Audiência Pública na cidade de Oiapoque. Tal evento contou com a presença do Governador do Estado, senadores, deputados federais, deputados estaduais, vereadores, parlamentares do estado do Pará e técnicos da Petrobras. A comunidade oiapoquense que participou do evento saiu frustrada, pois foi apenas um palanque com as cartas marcadas para se utilizar da presença popular para legitimar a implementação da exploração. A reunião foi conduzida com limitações de falas, bem como falas pré-agendadas (sem divulgar a metodologia da escolha). Resultado: ninguém dos movimentos sociais, representantes de pescadores artesanais, movimento indígena, movimento quilombola teve di-

reito ao debate. As promessas das autoridades foram muitas, mas as incertezas foram maiores.

Outro exemplo do autoritarismo desmedido deste projeto se concentra na não observação do Protocolo de Consulta dos Povos Indígenas de Oiapoque. A consulta prévia é uma garantia contida na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário. Os povos indígenas de Oiapoque têm um protocolo próprio que estabelece as regras da consulta local, onde prevê que o Governo respeite as relações dos indígenas com os seus territórios e com todos os seres que neles vivem (CCPIO, 2019). Até o presente momento, as lideranças indígenas, bem como as comunidades que se organizam social e culturalmente em mais de 60 aldeias na região, sequer foram procuradas para estabelecer um diálogo a respeito da exploração do petróleo na região de Oiapoque.

Conclusão

A exploração de petróleo na região do Oiapoque, no Amapá, e na Amazônia como um todo se insere em uma lógica histórica de extrativismo predatório que, apesar das promessas de desenvolvimento econômico, resultará, mais uma vez, majoritariamente em degradação ambiental e na perpetuação das desigualdades sociais. A experiência de décadas de exploração de recursos naturais na região comprova que esse modelo não tem sido capaz de retirar o Amapá dos piores índices de desenvolvimento humano do Brasil, evidenciando que os benefícios propagandeados por esse tipo de atividade não alcançam a população local de maneira justa e equitativa.

O discurso de parlamentares, empresários e meios de comunicação que tenta revestir essa exploração com o rótulo de “desenvolvimento sustentável” não passa de uma reformulação do mesmo paradigma capitalista de exploração que, historicamente, tem colocado o lucro acima da preservação ambiental e do bem-estar das populações tradicionais e periféricas. O capitalismo, em sua essência, é incompatível com a lógica de conservação da natureza, pois sua dinâmica de acumulação exige a exploração incessante dos recursos naturais, independentemente das consequências socioambientais.

Como visto, não há capitalismo de espoliação sem autoritarismo. Notoriamente onde se desmata se mata, dado que ocorre a pilhagem, a dominação privada da terra e por conseguinte a violência. Onde os projetos são anunciados a renda da terra acelera, o preço da terra cresce, o que é bom para os latifundiários e empresários capitalistas, contudo, problemático para a população local e para a massa de trabalhadores que se deslocam para o território em busca de oportunidades.

Novas dinâmicas de organização socioeconômica têm se esboçado sobre o estado do Amapá, relacionadas à exploração de petróleo na foz do Amazonas. A exploração de combustíveis fósseis ameaça a biodiversidade e os modos de vida. Porém, promete novos empregos, infraestrutura, turismo e qualidade de vida, o que colocaria o Amapá como a zona de grandes negócios. Reconhecer o horizonte ético é se propor a analisar as experiências dos modelos de desenvolvimento para o nosso estado e compreender que, ao longo da história, estes têm sido predominantemente exploratórios e que o esquecimento da sociedade amapaense sobre o caráter predatório desses pro-

jetos econômicos que marcam a história do século XX do Amapá é essencialmente proposital.

Vivencia-se uma crise ecológica e socioambiental que nos obriga a pensar os territórios, a política e o meio ambiente. Espera-se que o modelo já conhecido de desenvolvimento exploratório no Amapá seja profundamente debatido e rechaçado durante a COP 30, pois a Amazônia e o Amapá são os exemplos mais contundentes da contradição capital x natureza. Diante desse cenário, é imperativo questionar não apenas as práticas exploratórias, mas o próprio modelo de desenvolvimento que tem sido imposto à Amazônia. Em vez de insistirmos em adaptações de um sistema intrinsecamente destrutivo, como o chamado “capitalismo verde”, é necessário construir alternativas que rompam com a lógica do capital e que promovam formas de organização social baseadas no equilíbrio ecológico e na justiça socioambiental.

O conceito de Bem Viver, inspirado nas cosmovisões de povos indígenas e comunidades tradicionais da própria Amazônia, surge como um caminho viável para repensar nosso modelo de sociedade, valorizando a relação harmoniosa entre seres humanos e natureza, e colocando a vida acima do lucro. Somente por meio de um rompimento

radical com a lógica predatória, importada colonialmente do norte global, será possível vislumbrar um futuro verdadeiramente sustentável para o Oiapoque, para o Amapá e para toda a Amazônia.

Como diz a canção “Jeito Tucuju” de Val Milhomem e Joãozinho Gomes, a qual emprestamos para dar título a este artigo, para compreender o que é a Amazônia é necessário considerar a perspectiva dos povos que milenarmente vivem e constituem tais territórios, perspectiva essa que se contrapõem, organicamente, ao modo de produção capitalista. Os gerentes do capital, movidos pela ânsia do lucro imediato, não compreendem a essência do povo amazônica e sua relação com a floresta. Como cantamos, “quem nunca viu o Amazonas, nunca irá entender a vida de um povo” que não deixou se cegar pela ganância de dinheiro. Para esses empresários e políticos, a floresta é apenas um recurso a ser explorado, enquanto para quem vive aqui, ela é história, cultura e sustento. Desconsideram que a Amazônia é muito mais do que um reservatório de riquezas a serem convertidas em capital: é um território onde pulsa uma “vida boa” de um povo que resiste há séculos contra projetos de exploração e destruição. Quem não sabe “transbordar de tanto amor” pela Amazônia jamais entenderá o significado de preservá-la. **US**

Referências

- ALMEIDA, Carina Santos de; RAUBER, Alexandre Luiz. **Oiapoque, aqui começa o Brasil: a fronteira em construção e os desafios do Desenvolvimento Regional**. Revista Redes - Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, janeiro-abril, 2017.
- ALVES, Myrian Luiz. **Salvem os manguezais**. Desenvolvimento, Ano 10, n. 77, 2013.
- CHELALA, Charles Achcar; CHELALA, Claudia M. S. F. **Exploração de petróleo na bacia foz do Amazonas: impactos socioeconômicos e considerações ambientais**. Revista Políticas Públicas e Cidades. Curitiba, v.13, n.2, p. 01-21, 2024.
- Conselho de Caciques dos Povos Indígenas de Oiapoque - CCPIO. **Protocolo de Consulta dos Povos Indígenas do Oiapoque**. Oiapoque-AP: IEPÉ/RCA, 2019.
- DRUMMOND, José Augusto. PEREIRA, Mariângela de Araújo Póvoas. **O Amapá nos tempos do manganês: um estudo sobre o desenvolvimento de um estado amazônico – 1943-2000**. Rio de Janeiro, Garamond, 2007.
- HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- MALHEIRO, Bruno Cesar. **Geografias do Bolsonarismo: entre a expansão das commodities, do negacionismo e da fé evangélica no Brasil**. Rio de Janeiro: Amazônia Latitude Press, 2022.
- MALHEIRO, Bruno Cesar; DO CARMO CRUZ, V. **Geo-grafias dos grandes projetos de desenvolvimento: territorialização de exceção e governo bio/necropolitico do território**. GEOgraphia, v. 21, n. 46, p. 18-31, 21 out. 2019.
- MALHEIRO, Bruno Cesar; PORTO-GONCALVES, Carlos Walter; MICHELOTTI, F. **Horizontes Amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo**. São Paulo: Expressão Popular/ Rosa Luxemburgo, 2021.
- MARQUES, Gilberto de Souza. **Amazônia: riqueza, degradação e saque**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo. Editora Contexto. 2008.
- REDON, Sérgio Moreno; FERREIRA, Sara; LIMA, Aline de Oliveira. **Dinâmica do processo de integração da Amazônia ao restante do país: breves considerações a partir de 1960**. Mundo e Desenvolvimento - Revista do Instituto de Estudos Econômicos e Internacionais, v. 1 n. 4, p. 6-32, 2020.
- SAITO, K. **O ecossocialismo de Karl Marx: Capitalismo, natureza e a crítica inacabada à economia política**. Tradução: Pedro Davoglio. São Paulo, SP: Boitempo, 2021.
- SILVA, Harrison Nascimento da. **Políticas públicas educacionais e a influência da educação no desenvolvimento econômico no município de Oiapoque-AP**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém: UFPA, 2011.

As lutas e a preservação dos valores afro-brasileiros e indígenas nos territórios de atuação da Universidade Federal de Ouro Preto

Deborah Kelly Nascimento Pessoa

Professora Doutora na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
E-mail: dknpcessoa@ufop.edu.br

Marcelo Donizete da Silva

Professor Doutor na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
E-mail: marcelo.donizete@ufop.edu.br

Maria Fernanda Alves Vargas

Graduada em História, Licenciatura, pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
E-mail: mariafernandaaav07@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de dar visibilidade a referências individuais e coletivas do povo negro e indígena nos municípios de Ouro Preto, Mariana e João Monlevade, territórios de atuação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). São apresentadas narrativas coletivas e individuais, construídas a partir de pesquisas em dados secundários e entrevistas, visando ressaltar histórias, memórias e celebrações que tornam os territórios em questão espaços de resistência da população negra e indígena, historicamente invisibilizada. São feitas reflexões sobre a relação da universidade com seu território, a importância de exaltar referências que atuam na preservação da cultura ancestral da população negra e indígena e o que temos feito, como educadores, para promover a luta antirracista.

Palavras-chave: Resistência, Luta Antirracista, Território.



Festa do Reinado, Ouro Preto - MG

A presença negra e indígena em ouro preto, mariana e joão monlevade

Este trabalho é fruto do projeto Resistências e (Re)Existências que foi desenvolvido no âmbito da Associação de Docentes da Universidade Federal de Ouro Preto (ADUFOP), com o objetivo de dar visibilidade a referências individuais e coletivas dos povos negros e indígenas nos municípios de Ouro Preto, Mariana e João Monlevade, territórios de atuação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). A proposta foi homenagear personalidades, celebrações e grupos que tornam esses territórios lugares de memória, resistência, fé, sabedoria e cultura, colocando em evidência uma população que foi historicamente marginalizada, invisibilizada e teve seus costumes tradicionais apagados da “história oficial”.

A presença negra e indígena foi condição fundamental para que Ouro Preto,

Mariana e João Monlevade se constituíssem enquanto territórios essenciais para o desenvolvimento de Minas Gerais. A ciência e sabedoria africana em diversas áreas, além da mineração de ouro e ferro, aliadas à gama de conhecimentos e ciências dos povos originários nas citadas regiões, foram o amálgama que fez das três regiões eixos de saberes, fazeres e tradições que se mantêm vivas ao longo dos séculos, driblando a opressão, a invisibilidade, o apagamento, a apropriação. Por meio da transmissão de conhecimentos de geração em geração, principalmente pela oralidade, esses municípios possuem preservados hábitos de suas comunidades, manifestações, festas, lugares, paisagens e pessoas que são fundamentais na manutenção de seus patrimônios culturais e de suas tradições.

Os males que os colonizadores fizeram às populações originárias perduram até hoje (Evaristo, 2020). No contexto das cidades históricas, as narrativas das violências impostas aos corpos escravizados

no período colonial também perduram na atualidade, em artefatos físicos e simbólicos que satisfazem expectativas fetichizadas em torno do período da escravidão. Assim, construímos uma narrativa que ao invés de focar a violência imposta aos corpos escravizados, que deviam estar em estado de obediência para cumprir as funções designadas pela casa-grande (Evaristo, 2020), traz o protagonismo e potência criativa dessa população na construção das cidades. “A nossa escrivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (Evaristo, 2020, p. 30).

Problematizar as narrativas oficiais sobre o surgimento, desenvolvimento e consolidação das cidades Ouro Preto, Mariana e João Monlevade é um imperativo ético-político inadiável. Tais cidades carregam uma marca comum nas relações de trabalho que refletem o contexto brasileiro desde a chegada dos colonizadores em terras americanas, pois foram construídas, pedra sobre pedra, a partir de mão de obra escravizada (de negros e indígenas).

Essas cidades foram forjadas a partir da atividade de mineração levada a cabo por ambiciosos colonizadores que, assim como em outros territórios, cometeram inúmeras violências ao povo negro e indígena, desde o trabalho escravo imposto às crianças, mulheres e aos homens, passando pelo etnocídio e o epistemicídio (em que a cultura dos grupos dominados e subalternizados foi aniquilada) até a violência levada ao extremo que se configurou no extermínio sistemático de muitos quilombos e aldeias (Santos, 2019). Passados mais de cinco séculos desde o início da colonização, a história ainda é contada pela lógica do opressor. Na elaboração dessa outra narrativa, pensa-

da a partir dos subalternizados e oprimidos, nos respaldamos em Krenak (2020):

Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao séc. XXI ainda esperneando, reivindicando e desafiando o coro dos contentes. Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. (Krenak, 2020, p. 28).

Conforme ressaltado, Krenak (2020) assinala a importância de escutar as narrativas dos colonizados para construção de outros relatos que se contraponham aos discursos oficiais. Isso implica, entre outros fatores, uma coragem intelectual para abrir mão do aprendizado e se apropriar de outras narrativas, sobretudo daquelas que foram historicamente invisibilizadas. O colonialismo teve seu fim administrativo e jurídico, mas a colonialidade, como uma forma de “escravizar” corpos e mentes, ainda se faz presente nesses municípios. Como exemplo, nas atividades das mineradoras, que reproduzem a estrutura racista inerente ao sistema capitalista e, por onde realizam suas atividades produtivas, deixam rastros de destruição na paisagem natural local, alterando dramaticamente os biomas dos territórios e causando catástrofes ambientais sem precedentes nas cidades.

Nesse limiar do século XXI, faz-se necessário uma reeducação radical nos modos de ver e conceber os espaços, patrimônios culturais, atividades produtivas da mineração e as narrativas oficiais que falam de desenvolvimento e “progresso”; esse mo-

vimento determina um rompimento completo com o passado e os modos de vida de muitas comunidades viventes desses territórios. Embora as mãos negras e indígenas escravizadas, que foram base da construção dessas cidades, ainda hoje, em larga medida, se encontram “escravizadas” naquilo que se configura como uma colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2010). Todavia, como propõe Krenak (2022), não é preciso romper com o passado para a construção de um amanhã, o único possível. Em diálogo com essas comunidades e seus saberes, pode-se almejar um outro horizonte de vida, no qual o “futuro ancestral” não está adiante e sim, atrás. A única possibilidade que existe em respeito aos modos de vidas desses sujeitos e que se compromete com a reparação histórica e com a construção de dignidades para essas existências que sempre resistiram.

Na cidade de João Monlevade, por exemplo, nas atividades de mineração e produção do aço constata-se, ainda hoje, o quanto a divisão do trabalho é fortemente marcada pelo racismo institucional que se encontra entranhado nas estruturas internas das empresas. O negro, como outrora, ainda continua a ocupar, grosso modo, os espaços/setores considerados de “menor valor”, isto é, em sua grande maioria está no “chão da fábrica” e raras exceções se encontram em cargos de liderança, supervisão ou gerência. “A participação do negro no sistema produtivo está caracterizada pela concentração desproporcional nos setores de atividades que absorvem mão de obra menos qualificada e mais mal remunerada” (Gonzalez; Hasenbalg, 2022, p. 121).

As possibilidades de uma pessoa negra de escapar de posições sociais mais baixas são mais limitadas, quando compa-

rado a uma pessoa branca da mesma origem social. Inclusive, as chances de uma pessoa negra manter as posições sociais já conquistadas é menor. No entanto, as desigualdades raciais vão além do legado do período escravista no Brasil, elas permanecem por coexistir racismo, industrialização e desenvolvimento capitalista (Gonzalez; Hasenbalg, 2022). Ainda, ao avaliar os registros dominantes e oficiais que o Brasil tem de si, a população negra tende a ser invisibilizada (Gonzalez; Hasenbalg, 2022). Ainda persiste uma lacuna sobre estudos da mobilização negra em um desequilíbrio que sugere o negro ter desaparecido do mapa (Pereira, 2008).

Nas narrativas oficiais o tão aclamado patrimônio cultural nesses territórios é exaltado por suas características físicas “desencarnadas” do contexto em que foram produzidas, ganhando visibilidade e reverência apenas os colonizadores que os projetaram. Onde estão as narrativas que reconhecem e reverenciam os negros e indígenas, povos cruelmente escravizados, os quais se constituíram como a base de toda atividade produtiva e cultural dessas cidades?

Diante disso, nosso objetivo central aqui é desinvisibilizar (Pereira, 2008) atores que compõem a região de atuação da UFOP e trazer reflexões sobre a relação da universidade com o território. Para organizar a narrativa apresentada, além da pesquisa em documentos, reportagens e outras publicações, foram realizadas entrevistas com pessoas-chave, entre junho e setembro de 2024, visando coletar dados em profundidade sobre as perspectivas dos sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas. Parte dos resultados são apresentados a seguir, trazendo relatos de lutas coletivas e individuais que

evidenciam a importância de a universidade estar em diálogo e em conexão com o território.

Lutas e resistências coletivas nos territórios

A Festa do Reinado, “A fé que canta e dança”

A Festa do Reinado é uma manifestação que celebra anualmente a resistência do Povo Reinadeiro em Ouro Preto, outrora chamada de “Festa da Coroação de Chico Rei”, remonta ao século XVIII e a coração de reis negros na região pelas irmandades de N. Sra. do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia e Santo Antônio de Noto. Ouro Preto possuía, já em 1717, duas irmandades do Rosário dos Pretos extremamente importantes e importantes. A Irmandade de N. Sra. do Rosário dos Pretos do Pilar (1715) foi responsável pela maior festa barroca que se tem notícia no Brasil Colônia, a famosa procissão do Triunfo Eucarístico em 1733. Neste mesmo ano, no outro lado da então Vila Rica do Ouro Preto tinha início a construção de um dos mais importantes templos negros da história, a Igreja de N. Sra. do Rosário e Santa Efigênia do Alto da Cruz, propriedade da irmandade de mesmo nome. É no alto da Cruz que surge a mítica figura de Chico Rei e sua corte, que todo dia 6 de janeiro subia a ladeira para fazer a coroação de seus reis e rainhas negros aos sons dos tambores do Congado (Santos, 2024).

Atualmente, o “Congado do Alto da Cruz”, oficialmente, Guarda de Congo de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Efigênia do Alto da Cruz vem, através

dos anos, mantendo viva essa chama ancestral (com a Guarda de Moçambique de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Efigênia do Alto da Cruz).

Devido a várias questões, entre os anos 1994-2007, a festa da Coroação de Chico passou por um adormecimento e ficou cerca de 14 anos sem ser realizada. Em 2008 a Capitã Kátia Silvério e o Capitão Rodrigo Alvarenga Passos iniciaram um grande movimento para trazer de volta a realização da “Festa da Coroação de Chico Rei”, que anos

Foto: Arquivo pessoal de Sidnéa Santos (2023).



Festa do Reinado, Ouro Preto (MG)

mais tarde passou a ser chamada de “Festa do Reinado: A fé que Canta e Dança”, elevada à categoria de Patrimônio Imaterial do Município de Ouro Preto em novembro de 2019 (Santos, 2024).

A escola de samba mais antiga de Ouro Preto, Império do Morro Santana

O Carnaval nas cidades de Ouro Preto e Mariana é considerado um dos mais tradicionais do Brasil. Com seus centenários Blocos de Zé Pereira (dos Lacaio e da Chácara), outros blocos caricatos e suas Escolas de Samba, as duas cidades promovem uma festa marcada pela presença do povo das periferias nas ruas tricentenárias do “centro” das cidades; enquanto que nos bairros cada Escola de Samba em seus barracões organizam suas alas para os desfiles, também no centro da cidade.

Em Ouro Preto, além da festa dos blocos, o auge do Carnaval se dá com o desfile das Escolas de Samba na Praça Tiradentes. A Escola de Samba Império do Morro Santana é a mais antiga, fundada em 1º de fevereiro de 1957, em um dos lugares onde a presença negra é majoritária até hoje, pois foi onde se deu intensa exploração de ouro no século XVIII. A Capela de Santana, um dos templos mais antigos construídos na antiga Vila Rica do Ouro Preto é testemunho da força africana e afro-mineira que habitam o Morro de mesmo nome (Palazzi, 2014). Nos preparativos para seu desfile, atualmente, a Escola de Samba Império do Morro Santana reúne pessoas de diversas vertentes culturais e religiosas, e leva para o centro da cidade, para a Praça Tiradentes, um espetáculo que, para além de belíssimo, reflete toda força e resis-

tência das comunidades negras e periféricas de Ouro Preto.

Família Alcântara Coral

A Família Alcântara Coral nasceu aproximadamente há 60 anos no Quilombo de Caxambu, localizado na cidade de Rio Piracicaba, cidade vizinha de João Monlevade. O quilombo é formado por descendentes de dois povos africanos, os Wazilhes e os Angolanos. Na década de 1950, o casal Filomena Tomázia e Pedro Domingos Arcanjo (Pedro pai) costumavam reunir seus filhos pequenos para ensiná-los cantigas aprendidas com seus antepassados. Eram cantos de alegrias ou de tristeza, provocados pelos momentos vividos quando livre ou escravizados. Na década de 1960, Pedro Alcântara, um dos filhos do casal, começou a reunir a família para cantar nos fundos da igreja local, dando origem ao coral.

Eles cantam trajando vestes com referências africanas e acompanhados por um atabaque. Canções como “Talilalililê” e “Eru” são cantadas em nagô e falam da comida que seus antepassados comiam ou sobre fugir das fazendas e retornar à África. O coral também apresenta congadas e, todos os anos, retorna ao quilombo para celebrar a festa das congadas. Pode-se afirmar que a Família Alcântara Coral representa a celebração da herança africana e sua adaptação no Brasil. Hoje, essa família é um dos símbolos mais potentes de resistência e luta do movimento negro de Minas Gerais, consagrado no cenário nacional e internacional, levando sua arte a vários países. Esse grupo de artistas de uma mesma família foi reconhecido, ao final do ano de 2023, como Bem Cultural Imaterial de João Monlevade,

consagração legitimada pelo Conselho Municipal de Patrimônio Cultural do Município.

As irmandades negras, o congado mineiro e o Ciclo de Nossa Senhora do Rosário

O culto a Nossa Senhora do Rosário, devoção nascida na Europa Idade Média, em países como França, Itália e Alemanha, foi difundida pelos Dominicanos no continente africano com o processo de colonização. Os colonizadores se aproveitaram do fato de que dos negros de origem Bantu e Yorubá que associavam o rosário católico com os objetos mágicos das religiosidades de matriz africana, como os minkisi, associando o Rosário de Nossa Senhora ao Ifá, objeto mágico utilizado pelos sacerdotes africanos (Silva, 2010; Santos, 2024).

Com o tráfico negreiro, uma vez na América portuguesa, os africanos escravizados e libertos se associaram a irmandades leigas, dedicadas a N. Sra. do Rosário, São Benedito, Santo Elesbão e Santo Antônio de Noto. Era assim que conseguiam manter vivas, ainda que disfarçadas nos ritos católicos, várias de suas tradições religiosas de origem africana. Nas histórias transatlânticas, o povo negro diaspórico manteve seus costumes e tradições que foram repassadas aos seus descendentes afro-brasileiros. É desde os primórdios das “Minas Gerais” que, junto com a população negra, uma série de usos e costumes africanos cruzaram o mar na memória dos corpos agora escravizados e se tornaram parte construtora da nossa identidade, da nossa cultura e da nossa tradição. Dentre esses costumes está a cerimônia da coroação de reis e rainhas negros, re-

alizadas até hoje em várias partes do Brasil e em toda Minas Gerais (Santos, 2024).

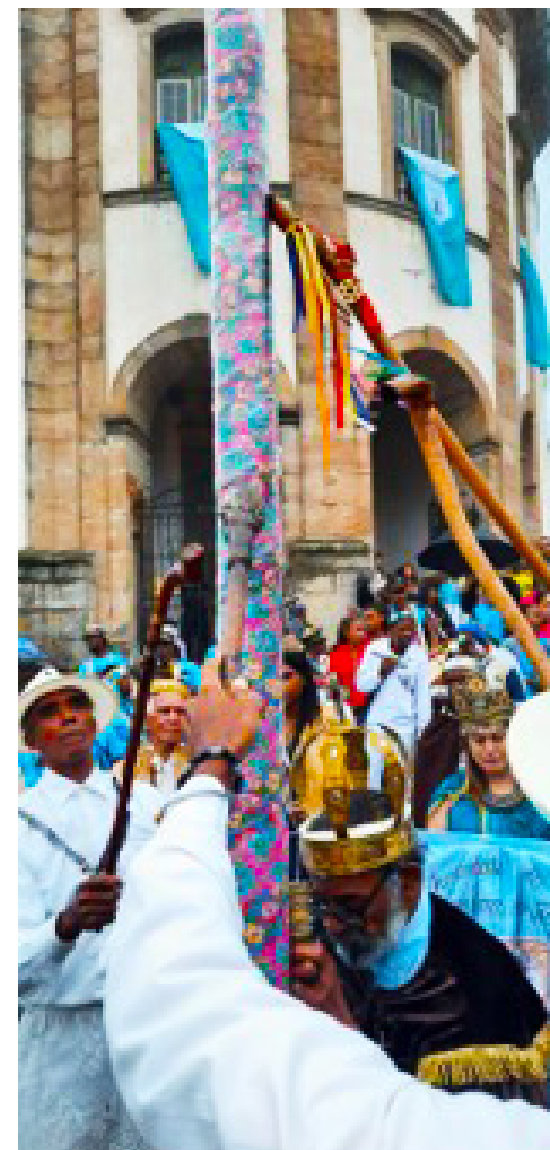
As guardas de Congo e Moçambique, Marujos, Caboclos, Vilões, Catupés, Candombes, além de seu papel social e religioso na manutenção das tradições culturais afro-brasileiras, fazem de seus rituais e celebrações um momento de propagação de cultura (Santos, 2024). O Ciclo do Rosário, como é chamado o período de festas que geralmente tem início em setembro e término em novembro, é o momento em que esses grupos se encontram, pagam visitas, celebram e festejam sua fé por meio do canto, da dança e do toque dos seus tambores, reafirmando a herança africana de fazer do corpo seu templo maior.

Com suas roupas coloridas e seus objetos sagrados, sobem e descem ladeiras louvando seus santos, orixás, nkisis e voduns. Partilham comida e agradecem a São Benedito pela fartura e a Santo Antônio pela saúde. Os Reinados do Rosário são patrimônio imaterial do povo brasileiro. É nossa Senhora do Rosário, ou Santa Manganá (como também era chamada em solo africano), que saiu do mar para cura das angústias dos negros escravizados em sua desesperadora diáspora e que segue curando e trazendo benção a todos que cantam, dançam e batem tambor em seu louvor.

Os coletivos Hip-Hop e a Batalha da Arena

O movimento Hip-Hop é uma cultura de gueto, latina e negra, que surgiu nos Estados Unidos nos anos 70, chegando na década seguinte no Brasil, através do *breaking* e se popularizando entre os jovens de periferia, em sua maioria negros. Este gênero

Foto: Arquivo pessoal de Sidnéa Santos (2023)



Ciclo do Rosário em Ouro Preto (MG)

musical vai além de uma cultura diaspórica, é um instrumento de crítica, construção identitária, formação de conhecimento e pressão social. Para aqueles do movimento, do rap, um de seus elementos, a resposta está no desafio constante de resistir à violência do sistema, a negatização e criminalização de sua cultura, mesmo sabendo que a liberdade de pensar e questionar pode ter um custo alto.

Os jovens HZ, Ventura e Tazz, demonstram a capacidade que o rap tem de transformar suas vidas e de construir um espaço

onde possam ser ouvidos. No início do ano de 2024, distante do centro histórico, eles criaram a “Batalha da Arena”, visando fortalecer o movimento cultural negro da cidade de Mariana, passaram a ocupar uma pista de skate, onde muitos jovens periféricos têm contato e desenvolvem a arte de rua. A batalha expressa a força da união do movimento na cidade, que tem a capacidade de abraçar e permitir com que tanto jovens que sonham em viver do rap tenham um espaço para prosperar. Para os rappers, a batalha significa a oportunidade de representar sua cultura, de ser resistência, trazer autoestima, identidade e inspiração para os jovens marginalizados, que assim como eles, sofreram com as desigualdades do sistema, mas viram no rap, uma força de (re)existência.

Apesar de toda possibilidade revolucionária do movimento, a batalha é sujeita a diversas opressões do sistema, que banaliza e criminaliza a cultura hip-hop, fazendo com que o movimento não tenha a visibilidade e o suporte necessário para acontecer. Contudo, o sonho e a vontade de fortalecer e fazer o movimento crescer mantém o sonho dos rappers vivo e pulsante. Para Tazz, é substancial “mostrar para a comunidade, para o Estado, para o País, que a gente não vai ficar calado, independente do que acontecer com nós. A gente sempre vai estar sempre de pé, de cabeça erguida, apoiando o nosso movimento até o fim”.

Lutas e referências individuais nos territórios

Mulheres referência, mulheres de luta: Doralice e Efigênia

Doralice nasceu em 1948 num lugarejo chamado Camias, hoje Quilombo Bateias, na cidade de Itabira (MG). Aos três anos de idade, sua família mudou para o arraial de Candidópolis na mesma cidade e, aos 18 anos, mudou-se para a cidade de João Monlevade (MG). Desde a juventude, ela participa de diferentes movimentos de luta e resistência negra. Atualmente integra a Pastoral Afro-brasileira e contribui com o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial. Além disso, possui uma agenda anual de trabalhos realizados em escolas locais e de cidades vizinhas a João Monlevade, coordenando oficinas e participando de rodas de conversas com temáticas voltadas à promoção da cultura afro-brasileira. No auge dos seus 76 anos, Doralice participa ativamente de eventos (seminários, fóruns, congressos etc.) voltados para as lutas do movimento negro, demonstrando uma fala potente carregada de ancestralidade. Por onde passa é reconhecida por sua humildade e sabedoria ancestral.

Efigênia (Efigênia Carabina), mulher preta e periférica que se firmou como liderança local e como uma das fundadoras de um dos primeiros coletivos negros de Ouro Preto, o Movimento Negro Jair Inácio.

É cantora, compositora, atriz e seresteira. Nascida em 1947 em Ouro Preto, Efigênia tinha suas raízes paternas no distrito de Bento Rodrigues. Sempre lutando pelos minorizados, Efigênia ganhou o apelido de “Efigenia Carabina” justamente por enfrentar até a polícia quando via uma injustiça acontecendo contra mulheres, negros, crianças, pobres e pessoas com deficiência. Ela própria foi mãe de uma menina PCD e não foram poucas suas lutas em busca de igualdade, equidade e respeito especialmente para as mulheres pretas e periféricas

no município de Ouro Preto. Uma das fundadoras da APAE-OP (e de sua associação de pais e amigos), ajudou a instituir também a Federação das Associações de Moradores de Ouro Preto. Participou de vários conselhos municipais, com destaque para o Conselho de Saúde e o Conselho Tutelar.

Efigênia faleceu em 2019 e em 2021 foi promulgada a Lei 342/2021, instituindo municipalmente o “Dia da Mulher Negra Ouro-pretana Efigênia Carabina”. No ano de 2022 foi criada por mulheres da comunidade, com anuência de seus familiares, e em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto, a Bateria Carabina, grupo de percussão que leva a força e a luta de Efigênia no canto potente e no toque dos tambores que ela tanto amava.

Patrimônios vivos: Mestre Brasa, Mestre Damião e Mestre Café

Manifestação tipicamente brasileira, a Capoeira é considerada um dos grandes símbolos de resistência e resiliência dos negros que durante mais de três séculos foram compulsoriamente sequestrados da África para o Brasil, aprisionados para o trabalho como mão de obra escrava nas mais diversas atividades. Registrada pelo IPHAN como patrimônio cultural imaterial brasileiro em 2008, a Capoeira tem no Brasil papel fundamental como forma de resistência às violências do período escravocrata e como formadora de identidade nacional. Em 26 de novembro de 2014, a Capoeira recebeu da UNESCO o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade (IPHAN, 2024).

Nas cidades de Ouro Preto, Mariana e João Monlevade, encontramos diferentes

mestres que são referências nesses territórios. O Mestre Paulo Brasa é uma referência para Ouro Preto e região por história e referência. Nascido no Rio de Janeiro em 1948, ele fez da capoeira sua missão de vida. Músico, intérprete e instrumentista, popularmente conhecido como Mestre Brasa, foi aluno do Mestre Caixote e do Mestre Barbosa, nas rodas livres de capoeira em Caxias (RJ). Na década de 1970, se deslocou para Ouro Preto para coordenar cenas do filme Chico Rei, de Cacá Diegues. A prática da capoeira em Ouro Preto nessa época estava bastante adormecida, muitos praticantes tinham receio da retaliação (reflexos da Lei da Vadiagem de 1890) se fossem vistos praticando capoeira em praças e ruas. Foi Mestre Paulo Brasa que reacendeu a chama da resistência e da luta por igualdade e liberdade entre os capoeiristas de Ouro Preto.

Por meio dele e de sua sabedoria ancestral na transmissão do conhecimento, a Capoeira voltou a ser realizada nas ruas e praças de Ouro Preto, sendo respeitada e tratada como patrimônio imaterial antepassado e ancestral e incentivado a criação e permanência de grupos como o Grupo Cati-veiro, Grupo Ânsia de Liberdade, dentre outros. Mestre Paulo Brasa segue morando em Ouro Preto, completou 76 anos de vida em 2024 e é referência de ancestralidade palpável, que tem na Capoeira sua possibilidade de resistir e (re)existir.

Mestre Damião, nasceu em 1961 na cidade de Mariana, (MG). É, atualmente, um dos guardiões dessa modalidade na cidade e criador da Escola de Capoeira Oxalufã. Foi na década de 1970, nas ruas, por meio do convite de amigos, que teve seu primeiro contato, aos nove anos de idade, e começou a aprender a prática. De início ficou com dúvidas, desconfiado, mas a questão racial

da luta fez com que despertasse interesse e energia para continuar a prática, vindo a se formar somente 14 anos depois, com a influência do Mestre Sérgio Sabatini e o Mestre Paulo Brasa.

Damião vivenciou, assim como outros brasileiros, o silenciamento e a violência da Ditadura Militar, em relação ao seu corpo e a sua cultura. Usava de seu vigor, muitas vezes, para correr dos militares, da violência que o perseguia apenas por exercer em espaço público seu estilo de vida, o que para o Mestre, até hoje, representa uma forma de ver que o negro nunca foi livre. Apesar de todas as adversidades, para Damião a capoeira e sua vivência é mais do que uma prática, é um grito de liberdade, um refúgio e uma forma de resistência. No auge de seus 63 anos, segue firme, mantendo a capoeira viva e pulsante na região dos Inconfidentes, indo ao contrário de toda a falta de apoio e opressão que a modalidade ainda enfrenta atualmente. Ainda que encare todas as resistências, o sonho do Mestre segue o mesmo: viver da capoeira e construir seu espaço de cultura negra, onde possa ter a liberdade de praticar sua fé na modalidade.

Sílvio, o Mestre Café, nasceu em 1968, na cidade de João Monlevade. Começou sua história na capoeira por meio de uma viagem em família à Gruta da Lapinha em Lagoa Santa (MG) nos anos 1980. Naquela ocasião, seu pai o chamou para ver a capoeira na beira da lagoa, onde havia uns rapazes e crianças tocando e dançando instrumentos como o berimbau, atabaque, pandeiro e agogô. Naquele momento, sem entender o que estava acontecendo, ficou maravilhado com aquela expressão cultural.

Em meados da década de 1980, Sílvio, junto com amigos e conhecidos, passou a

integrar o Grupo de Capoeira Mensageiros de Angola. Ao final da mesma década fundou, em parceria com amigos, o grupo de capoeira Zumbi dos Palmares. No início dos anos 1990 foi para Belo Horizonte conhecer o Grão Mestre Dunga e, mais tarde, se formar como professor em 1996. Sílvio deu continuidade à realização do sonho até se formar-se a Mestre em 2000.

Outro marco importante foi que em 2016, junto a outros membros do grupo, fundou a ACAZUMP (Associação de Capoeira Zumbi dos Palmares). Mestre Café segue na direção da ACAZUMP, hoje constituída de 150 membros. A associação já formou 7 mestres, 4 contramestres, 14 professores e 7 instrutores. Segundo ele, ajudar a manter viva uma arte de matriz africana, símbolo de resistência e luta do povo negro, é uma das maiores realizações de sua vida.

A luta em memória de Igor Mendes

Igor Mendes nasceu em 1996 na cidade de Ouro Preto. Filho de Tânia e Adriano, irmão de Nayara, Bruno e Clarice. Cresceu em um lar com muito amor e união, Igor foi aquela típica criança interiorana dos anos 1990, que brincava de subir em árvores, bolinha de gude, construir carrinho de rolimã, soltar pipa, jogar bola, explorar o mato, estando sempre rodeado por amigos e primos. Era brincalhão, amava cachorros, carinhoso com seus irmãos e mãe, tímido com desconhecidos e querido à sua volta. Na juventude não foi diferente, era amoroso, respeitoso, cuidadoso, trabalhador, sentimental, apaixonado e protetor, com os amigos, gos-

tava de se divertir e estava sempre presente para o que fosse preciso.

Igor era uma pessoa alegre, que amava viver, trabalhava com jardinagem e tinha muitos sonhos. Construir sua vida, fazer um curso de mecânica e elétrica, que sempre gostou, para conseguir um emprego melhor e poder conquistar honestamente todas as suas aspirações. A caminho de realizar um de seus sonhos, que era ver os Racionais MC's, que cresceu ouvindo com seus tios, teve sua vida interrompida.

O quanto vale uma vida? Discutir sobre a violência policial que incide sobre corpos negros, não deve ser somente sobre dados estatísticos. Cada número representa uma história, um sorriso, um sonho e um nome. Ao observar as estatísticas mais recentes do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, no que se refere à letalidade policial, foi constatado que 82,7% das vítimas eram pessoas negras. Os dados ressaltam ainda que o risco de um negro morrer por intervenção da polícia é 3,8 vezes maior (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025).

No caso do Igor Mendes, foram quase sete anos de luta, de mobilização e busca incessante por justiça, até o julgamento (Ferreira, 2024). Igor não é somente um nome ou número, ele foi filho, irmão, amigo e hoje símbolo de luta e memória que jamais será esquecida. Sempre será lembrado com sorriso no rosto e por seu desejo pela vida, que, nas palavras de sua irmã mais velha: “ele nasceu prematuro, ele foi prematuro, ele viveu intensamente, porque ele amava viver”.

Considerações finais

Este trabalho apresenta parte dos resultados do projeto Resistências e (Re)

Existências, desenvolvido no âmbito da ADUFOP, com o objetivo de dar visibilidade a referências individuais e coletivas do povo negro e indígena nos municípios de Ouro Preto, Mariana e João Monlevade, territórios de atuação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Assim, foram organizadas narrativas coletivas e individuais, construídas a partir de pesquisas em dados secundários (documentos, reportagens, publicações acadêmicas) e entrevistas, visando ressaltar histórias, memórias e celebrações que tornam os territórios em questão espaços de resistência da população negra e indígena, historicamente invisibilizada. Fazemos reverências ao patrimônio cultural desses três municípios, mas poderíamos nos referir a qualquer um dos demais municípios brasileiros, pois são inúmeras as Doralices, Efigêneas, os mestres, as irmandades, as festas, as escolas de samba, os congados, os corais, os jovens que fazem nossa história, que resistem, (re)existem e que precisam ser celebrados.

É certo: essa exaltação deve ser cotidiana, rotineira; é preciso celebrar as

nossas existências, as nossas origens, os nossos antepassados. Devemos cuidar e preservar afetivamente da memória, ressignificar nosso presente, mas não podemos esquecer que ainda temos um longo caminho. É necessário lutar e resistir ao racismo, às desigualdades, às injustiças diariamente. Essas narrativas provocam ainda reflexões como: como a universidade tem dialogado com o território? Quais são as referências negras e indígenas desses territórios? O que temos falado sobre elas? O que temos feito para celebrar os nossos ancestrais? O que temos feito para promover a luta antirracista?

Desejamos estimular o debate, como educadores, pela educação, a fazer as mudanças necessárias para o desenvolvimento do pensamento crítico e comprometido com o antirracismo. Acreditamos, como defendido por Silva (2023), que os professores precisam com urgência, se engajarem, cada vez mais, na construção de uma pedagogia decolonial, a qual tem sido forjada pelos oprimidos nos diferentes territórios do sul global epistêmico. **US**

Referências

EVARISTO, Conceição. A escriturização e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 27-46.

FERREIRA, A. C. **Policial Militar acusado de matar jovem ia a show dos acionais Mc's em Ouro Preto é condenado a 12 anos de prisão**. Belo Horizonte: G1, 15 mai. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2024/05/15/policial-militar-acusado-de-matar-jovem-em-ouro-preto-e-condenado-a-12-anos-de-prisao.ghml>. Acesso em: 24 jun. 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 29 mar. 2025.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

IPHAN. **Roda de capoeira é mais novo patrimônio cultural imaterial da humanidade**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/66/>. Acesso em: 15. jun. 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

PALAZZI, Solange Sabino (org.). **Manifestações da cultura popular de Ouro Preto**. Ouro Preto: Editora Gold, 2014.

Referências

PEREIRA, Flávia Alessandra de Souza. **Organizações e Espaços da Raça no Oeste Paulista: Movimento Negro e Poder Local em Rio Claro (dos anos 1930 aos anos 1960)**. 2008. 232f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

QUIJANO, Aníbal, Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica. 2019.

SANTOS, Sidnéa Francisca dos. **Pisa nesse chão devagarinho [manuscrito]: memória e resistência dos grupos de Congado e Moçambique de Ouro Preto (2003-2023)**. 2024. 100f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2024.

SILVA, Rubens Alves da. **Negros católicos ou catolicismo negro?**: um estudo sobre a construção da identidade negra no congado mineiro. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

SILVA, Ricardo Alisson Carvalho. **Formação inicial de professores**: elementos para uma pedagogia decolonial. 2023. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2023.

As Mulheres Indígenas do estado do Pará e a luta pela revogação da Lei 10.820/2024 entre Imagens, rituais e vozes: a educação é um direito que não se negocia, não vai ter COP, vai ter luta!

Auriene Arapiun

Estudante do curso de Psicologia/UFPA e liderança da juventude Arapiun.

Inara Tembê

Estudante do curso de Educação Física/UFPA e liderança da juventude Tembê

Sandro S. Barbosa

Fotôjornalista da Fundação Nazaré de Comunicação

Joselene F. Mota

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Pará e Professora da Universidade Federal do Pará,

Hoje é um dia histórico,

para aqueles que pensaram que

não conseguiríamos,

mostramos que direitos

não se negociam, se garantem.

E foi exatamente isso que fizemos

durante todo esse tempo.

(Auricélia Arapiun – liderança indígena)

Resumo: O objetivo deste relato é abordar os desafios das mulheres indígenas que estiveram no movimento de Ocupação da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) entre os meses de janeiro e fevereiro de 2025, ou seja, nos trinta e dois dias de ocupação do espaço da secretaria e de reivindicação para revogação da Lei 10.820/24 e exoneração do secretário de educação do estado do Pará. O processo metodológico se deu pela análise e exposição das imagens que representam a rotina das mulheres indígenas, suas resistências e potencialidades na luta em defesa da educação pública paraense. Suas atuações foram marcadas pela acolhida e firmeza em conquistar a revogação da Lei 10.820/2025, que culminou na realização da primeira Assembleia de Mulheres Indígenas, Quilombolas, Professoras Sindicalistas, Mulheres dos movimentos feministas e populares, no dia 7 de fevereiro, dia nacional de luta dos Povos Originários.

Palavras-chave: Mulheres indígenas; Revogação da Lei 10.820/2025; Resistência; Luta.

Percurso histórico da resistência e luta das mulheres em defesa da educação pública paraense

No dia 19 de dezembro de 2024, a categoria de trabalhadora(e)s da educação paraense presenciou, às vésperas das festas de final de ano, a sanção da Lei 10.820/24, concebida e apresentada pelo governador Helder Barbalho e seu secretário de educação Rossieli Soares, que extinguiu o Estatuto do Magistério (Lei 5.351/86), o Plano de Cargos e Salários (Lei 7442/10) e sobretudo, extinguiu o Sistema de Organização Modular de Ensino Regular (SOME) e o Sistema de Organização Modular de Educação Escolar Indígena (SOMEI), para implementação do sistema de ensino à distância, o chamado Sistema de Ensino Interativo (SEI), substituindo professores por televisores. Mesmo apresentado como um ato legal, significou a previsão do rebaixamento da educação pública paraense, atingindo diretamente a qualidade de aprendizagem dos povos originários, das comunidades tradicionais, quilombolas, extrativistas e ribeirinhos, o que causou grande indignação e incerteza sobre carreira docente daquela(e)s trabalhadora(e)s que atuam nos dois sistemas de ensino.

O cenário exposto levou os povos de várias etnias indígenas a irem à capital do estado do Pará, Belém, na tentativa de serem recepcionados pelo governador e seu secretário de educação, para que os dirigentes pudessem fornecer os devidos esclarecimentos sobre a sanção da Lei 10.820/24. Mas infelizmente, o governo não recebeu as lideranças indígenas e tampouco quis dialo-

gar com os educadores indígenas, apresentando os motivos do ato antidemocrático de extinguir os dois sistemas modulares de ensino. A intransigência governamental levou a(o)s trabalhadora(e)s da educação, bem como as/os indígenas à radicalização: a SEDUC foi ocupada a partir do dia 14 de janeiro de 2025 e estradas do estado foram bloqueadas tais como: BR 163 (região do baixo Amazonas - Santarém), BR 153 e BR 222 (na região do Sudoeste do estado, em Marabá).

O movimento de Ocupação da SEDUC e das rodovias federais, teve como elemento marcante a participação das mulheres, na condição de trabalhadoras da educação, estudantes da educação básica e superior, mães e avós de professor(a)s e estudantes indígenas. E é nesse contexto de protagonismo feminino indígena que o texto em tela foca, na intenção de reverberar as vozes, e reconhecer o quão foi fundamental as lideranças de mulheres estarem à frente do processo de luta, resistência e conquista da Revogação da Lei 10.820/24. Suas atuações e lideranças são inspiração para qualquer organização/movimento social que se pauta na luta de classes e por um projeto de sociedade, literalmente comunal.

Diante do cenário de ocupação da SEDUC que se mantinha, o governo do estado do Pará tentou de várias maneiras fracionar o movimento, inclusive, trazendo a ministra dos povos indígenas, Sônia Guajajara, para a cidade de Belém a fim de convencer as lideranças de desocupar a secretaria de educação e flexibilizar alguns pontos da Lei, tentativa sem sucesso, pois a(o)s trabalhadora(e)s e as lideranças indígenas não aceitaram negociar a lei de forma pontual. O Movimento Indígena exigiu a revogação da lei como um todo, pois o ataque aos direitos não se tratava somente da extinção do SO-

MEI, mas também da extinção do Estatuto do Magistério paraense. Além disso, o movimento também reivindicou a exoneração do secretário Rossieli, que assumiu essa função no Pará para cumprir a agenda dos empresários e para causar a morte da educação pública do estado.

“Direitos não se negociam”, disse uma mulher indígena

No dia 28 de janeiro, em meio a muitas tensões, o governador resolveu receber as lideranças indígenas, entre elas, várias mulheres vindas das mais longínquas regiões do estado do Pará, e mais uma vez, o governador tentou fracionar e intimidar o movimento, ordenando um forte esquema de segurança, com muitos carros, fechamento de ruas e escolta policial, bem como a proibição da participação da imprensa popular e independente indígena e quilombola e o uso de seus aparelhos eletrônicos na sala de reunião. Enquanto um grupo estava com o governador, outro grupo de mulheres indígenas foram às ruas de Belém para denunciar o constrangimento e a violência sofrida durante a reunião.

Nesse processo, outras mulheres se somaram e se solidarizaram à luta das mulheres indígenas, como as mulheres quilombolas que também passaram a ocupar a SEDUC, assim como as professoras não indígenas da base do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Educação do Estado do Pará, o SINTEPP. Foi visível perceber a solidariedade crescente, assim como a adesão por parte da sociedade paraense, no que se refere à resistência dessa(s) traba-

lhadoras a toda e qualquer pressão feita por parte do governo do estado.

A rotina da ocupação levou às mulheres a planejarem a primeira Assembleia de Resistência, que ocorreu no dia 7 de fevereiro de 2025, data marcada como o Dia Nacional de Lutas dos Povos Originários. Todas as mulheres envolvidas com a luta pela Revogação da Lei e pela exoneração do secretário Rossieli foram convidadas para esse momento de fortalecimento da espiritualidade, onde se realizou um ritual dedicado à Mãe Terra, e de acolhida e apresentação de cada mulher que protagonizou a luta nos seus mais de vinte dias de ocupação; cada mulher pôde se apresentar e falar dos desafios de se manterem em resistência, seja na luta pela terra, por direitos sociais, por igualdade de gênero e por direito à moradia, cabendo a todas o momento de falar de política e de suas perspectivas futuras.

A unidade das mulheres na Assembleia não se restringiu ao debate do direito à educação, mas também dos desafios que estão postos frente à conjuntura de injustiças socioambientais. Pois era comum nas vozes dessas mulheres escutarmos que sem a revogação da lei, não haveria COP 30; ou escutar que a COP 30 já havia iniciado no dia 14 de janeiro, o dia que teve início a ocupação da sede da secretaria de educação. Diziam também que a garantia dos direitos à educação era inegociável, e que a presença de professores, ao invés de televisores nas salas de aulas dos povos indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhas e tradicionais, era uma das principais reivindicações. Sem isso, a SEDUC e as estradas federais e estaduais permaneceriam ocupadas, e a COP 30 não iria acontecer, porque haveria mais luta. E assim, a primeira Assembleia encaminhou propostas de ações para crian-

ças e jovens da ocupação, como oficinas de grafite, contação de histórias, artesanato indígena (feito com miçangas), Batalha de Rap e muitas outras atividades, reconhecendo que a arte também é resistência.

A conquista da revogação da lei

A revogação veio! Após trinta e dois dias de ocupação enfrentando muitos desafios, no âmbito estrutural, emocional, espiritual e de muitas violências simbólicas, as Mulheres Indígenas, juntamente com professora(s) da educação paraense, com movimentos populares, movimentos feministas, comunidades quilombolas, ribeirinhas, extrativistas, entre tantos outros movimentos que aderiram a esse processo de resistência e luta em defesa da educação paraense, puderam usufruir da alegria pela conquista da revogação da Lei 10.820/2024, realizada após votação na Assembleia Legislativa do Pará, no dia 12 de fevereiro de 2025.

A conquista veio carregada de muita emoção e a certeza de que haviam vencido uma batalha para garantia do direito à educação com qualidade, mas que a manutenção desse e outros direitos sociais, estão por vir. A conquista não se restringiu aos Povos Indígenas, mas se estendeu a toda sociedade paraense, onde a Ocupação da SEDUC entra para história como uma versão da Revolução Cabana, que ocorreu em 1835 em território paraense; só que desta vez, 190 anos depois, ela foi protagonizada e segue sendo contada por mulheres amazônidas, que fizeram ecoar suas vozes com cantos, espiritualidade, gritos de guerra, palavras de ordem e suas imagens peculiares que

correspondem a nossa verdadeira identidade brasileira. “Não vai ter COP, vai ter luta!”.

Foto: Sandro Barbosa



Oficina de grafite na Ocupação

Foto: Elma Barbosa



Assembleia de Mulheres na Ocupação

Foto: Sandro Barbosa



Lideranças indígenas em ritual para fortalecer a espiritualidade

Foto: Sandro Barbosa



Assembleia de Mulheres da Resistência

Foto: MônicaTembé



Mulheres Tembé, à frente da luta.

Foto: Guilherme Jardel



Mulher, estudante e mãe. Uma guerreira Arapiun.

Foto: Fernanda Cabral



O dia da revogação! Um dia para cantar a vitória da resistência das mulheres indígenas.

Referências

PARÁ. Lei Nº 10.820, de 19 de dezembro de 2024. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Pará. REVOGADA em 12 de fevereiro de 2025.

PARÁ. Lei Nº 5.351 de 21 de novembro de 1986. Dispõe sobre os Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará.

PARÁ. Lei Nº 7.442 de 02 de julho de 2010. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Pará e dá outras providências.

Quando professores/as brancos/as se racializam: pedagogia da experiência e experiência da pedagogia (freiriana/hooksiana)

André Luis de Oliveira Mendonça

Doutor em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: alomendonca@gmail.com

... Povoada

Quem falou que eu ando só?

Nessa terra, nesse chão de meu Deus

Sou uma, mas não sou só

... Povoada

Quem falou que eu ando só?

Tenho em mim mais de muitos

Sou uma, mas não sou só

(Sued Nunes)

Para o Quilombo Amefricano¹

Resumo: Mobilizado pela convocatória feita por Bell Hooks, no seu texto “O que acontece quando pessoas brancas se transformam”, para que a branquitude de aspiração antirracista conte suas próprias histórias de convivência com pessoas negras, faço aqui um “relato de experiência” – aspas porque, a rigor, experiência é tudo que temos, na melhor das hipóteses – sobre a minha atuação no chamado tripé ensino-pesquisa-extensão, no qual, graças ao recente acesso de estudantes não brancos/os aos espaços que historicamente lhes eram negados, venho passando por um processo de racialização como homem branco e me tornando um professor de coração de estudante freiriano que canta em saraulas a beleza de ser um eterno aprendiz na luta contra o racismo, o heterossexismo e o elitismo.

Palavras-chave: Bell Hooks; Paulo Freire; Pedagogia da Experiência; Aquilombamento; Branquitude.

Corpo do texto, contexto do corpo

Até bem recentemente, filhas e filhos da classe trabalhadora que conseguiam a duras penas escalar a torre de marfim, para fazer o tão sonhado “curso superior”, passavam por um processo violento de apagamento de suas histórias de vida e invisibilização de suas condições de origem, especialmente se essas pessoas fossem negras e indígenas, a fim de que pudessem sair do seu “senso-comum” ao atingirem o pretensão alto grau de uma ciência qualquer por meio de uma prática de aprendizado, via de regra, profundamente hierarquizada. Em que pesem diferenças geográficas e históricas (além, obviamente, das especificidades epistêmicas de cada área), a premissa oculta de praticamente todos os cursos de graduação e programas de pós-graduação no nosso Sul Global – tributária da sanha por dominação mental decorrente da corrente universalista europeia – poderia ser expressa nos seguintes termos (mais do que premissa, um silogismo inteiro de lógica enviesada): “Cara pálida, ao pisar nesse solo consagrado ao sacrossanto saber, queira deixar as marcas do seu corpo para trás, do lado de fora, pois elas não interessam para o progresso da ciência; o importante é você, a partir de agora, aprender a desconsiderar seu universo particular e penetrar no admirável reino do universal de onde provém justamente a palavra ‘universidade’”. Ainda não somos capazes de mensurar os danos subjetivos e psicológicos que essa premissa tacitamente proferida – às vezes dita de modo explícito, “educadamente” (para não dizer, cinicamente) – causou em gerações e

mais gerações providas das “classes populares”.

Eu mesmo confesso que vivi sob os maus auspícios das particularidades do universalismo europeu e estadunidense durante meu curso de filosofia, onde amiúde ouvi à boca miúda da parte de alguns professores renomados: “Quem pega trem, não pode fazer filosofia”. Para mim, que, com eterno orgulho de ter sido criado nas mesmas terras de Elza Soares, Ney Matogrosso e Mestre André, ia sacolejando no “shopping móvel” da Estação de Padre Miguel à Estação Primeira de Mangueira onde fica a UERJ, escutar frases preconceituosas como essas foram produzindo um mal-estar ao longo do tempo do qual só vim a me dar conta quando me tornei professor fora da área de origem, justamente ao me encontrar com estudantes de pós-graduação que haviam passado por situações semelhantes nas suas respectivas áreas de formação.

Reconhecendo-me como ‘testemunha partícipe’ do colapso do universalismo europeu ocasionado pela “invasão” dos ‘doces bárbaros’, cujo acesso a espaços elitistas como o acadêmico até pouco tempo atrás lhes era praticamente impraticável, quero, inspirado na encorajadora convocação de bell hooks² para que pessoas brancas de caminhada antirracista também compartilhem suas histórias de transformação (Hooks, 2021, p. 121), contar minha experiência em torno da tríade extensão, ensino e pesquisa na qual imerso de corpo e mente atuo, atualmente, em dois programas. Mas tomara que não tomem esse texto como um “relato de experiência”, no sentido convencional de escrito, visto como “meramente narrativo” (portanto, de menos valia), por não ser supostamente ancorado na “demonstração argumentativa” ou “explicação

causal” exibidas nos “artigos científicos”. A rigor, experiência é tudo o que temos, na melhor das hipóteses...

Se Walter Benjamin (2013) tem razão quando, no seu curto texto de longa duração “Experiência e pobreza”, sugere que a técnica moderna com suas ‘novas novidades’ empobreceu a vida humana exatamente por ter extirpado o papel que a experiência até então desempenhava nas sociedades e comunidades pré-capitalistas – e, sim, ele está coberto de razão contra a frieza da ciência –, a justiça e reparação históricas que estamos presenciando hoje consiste justamente em trazer de novo a experiência para o centro do palco do saber, do sentir e do ser³. É por isso que senioridade/ancestralidade voltou a ocupar nosso projeto de futuro. Estamos com avidez por resgatar de vez um sentido maior para nossas existências que o capitalismo de hiperconsumo tentou nos arrancar: “Traga-me um copo d’água, tenho sede, e essa sede pode me matar”. No fundo, trata-se de uma sede para além da água tratada em falta: “Nossa sede é nossa sede de que o apartheid se destrua”.

Influenciado também pela ‘filosofia da narração’ de Adriana Cavarero (2025), para quem o mundo está cheio de histórias “comuns” únicas e irrepetíveis esperando serem contadas, convido você a ouvir com coração de estudante aberto uma pequena narrativa versando sobre meu processo de racialização, como homem branco, a partir da relação pedagógica que procuro cultivar na minha travessia acadêmica. E como estamos sedentos também por novas formas de escrita livres do fundamentalismo IMRaDisa hegemônico (Introdução, Métodos, Resultados e Discussão), que vem nos conduzindo a redigir textos robóticos mesmo quando não são feitos com o “auxílio” de IA, minha

motivação aqui é criar um escrito narrativo autoral, porque ‘auto-oral’, ilustrado por ‘Retratos e Canções’.

Lugar de negro(a)... É na pós-graduação

Tendo feito minha caminhada formativa integralmente na filosofia da UERJ, da graduação ao doutorado, acabei descendo em definitivo do 9º para o 7º andar ao me tornar professor no Instituto de Medicina Social logo após um pós-doutorado em saúde coletiva realizado lá. Único instituto da UERJ em que não há curso de graduação (somente ofertas de algumas disciplinas obrigatórias para o curso de medicina), o IMS vive basicamente do seu Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva em que “milito” como professor do quadro permanente desde que “tomei posse” em 2013. Há quase três anos, comecei a integrar também o corpo branco docente do Programa de Pós-graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva, uma parceria interinstitucional entre UFRJ, UFF, UERJ e FIOCRUZ. Em ambos os programas, embora ainda haja pouca interdisciplinaridade na prática, a peculiaridade que sempre mais me entusiasmou é a da multiplicidade de formações de origem do corpo discente. Traço singular da troca plural! Tem gente da estatística à antropologia, no caso áreas de formação, abordando temáticas as mais diversas através dos métodos e referenciais os mais diferenciados que se possa imaginar. Daria nó na cabeça de um Thomas Kuhn se ele quisesse apontar ou denegar a existência de paradigma nesses dois campos: visões de mundo próximas e distantes tudo ao mesmo tempo agora. Entoo o nome de Kuhn



não à toa; ele voltará ao final, quando tudo começou.

Tomando como marco da narrativa o início da vigência da lei de ações afirmativas na pós-graduação da UERJ, devo dizer que, “estranhamente”, nenhuma das pessoas negras orientadas por mim nos primeiros anos logo após a sua implementação ingressou por intermédio do recurso às cotas, exceto Mariana Xavier. Ao ter defendido sua dissertação em forma de escrevivência em 2020, Mariana (2020) faz, na seção *Racismo burocrático: o “erro” de um edital*, uma denúncia fundamentada contra os obstáculos quase intransponíveis encontrados devido à quantidade imensurável de documentos requeridos às/aos cotistas na pós, o que, salvo exceções como a sua, inviabiliza a garantia de acesso dessas pessoas aos seus direitos duramente conquistados⁴.

Não posso deixar de aludir aqui o Reuni – Programa de Apoio a Planos de Re-

estruturação e Expansão das Universidades Federais. Considerando toda a literatura crítica sobre o assunto (incluindo, obviamente, os textos necessários da revista *Universidade e Sociedade* que apontam o aumento da sobrecarga de trabalho e do processo de precarização, entre outros retrocessos), o programa instituído pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, há quase 20 anos, possibilitou um acesso de pessoas não-brancas às universidades jamais visto na história de nosso país de herança escravocrata. Sendo cria de uma universidade estadual pioneira nas cotas, sem esquecer de todas as contradições e incoerências da minha amada UERJ, sou testemunha de que grande parte das pessoas negras que oriento ou orientei no mestrado e doutorado são filhas e filhas das federais contempladas pelo Reuni, como, aliás, se apresenta minha orientanda Sophia Rosa (2023), nutricionista pela UFES, logo na abertura de sua dissertação de mestrado. Todas elas são pessoas

da mais pura potência em ato, o que pode dar nó na cabeça de aristotélicos ou até de-leuzianos.

Composta por uma maioria esmagadora de pessoas brancas, a pós-graduação vem ficando paulatinamente mais diversa, apesar de ainda adversa, e não houve Golpe Temerário ou Desgoverno Inominável capaz de deter essa Tendência que deixaria a Dra. Ivone Lara feliz: “Sem compreensão, a desunião tende aparecer”, porém, com Reuni(ão), muita gente pra brilhar pôde simplesmente ser. Posso exclamar com muito prazer e honra que as/os/es estudantes que orientei ou oriento são, na grande maioria, “minorias”, graças ao Reuni fruto da luta incansável do movimento negro educador, pedindo emprestada a expressão precisa e preciosa de Nilma Gomes (2017). Falta agora a entrada na docência!

Quase sempre, essas pessoas chegam nesses dois programas com grandes inquietações e angústias brotadas no solo de suas respectivas práticas de trabalho, geralmente realizadas na gestão e nos serviços do Sistema Único de Saúde. E, afortunadamente, o que acaba acontecendo com cada vez mais frequência é a concretização de dissertações e teses que falam sobre/a partir da própria riqueza dessas experiências, de modo que as narrativas, sobretudo em forma de escrituras, são a tônica dos textos⁵. Não que não se tenha diálogo com a literatura acadêmica, muito pelo contrário; só que esta não se resume à bibliografia canônica da área. Antenadas/os/es com o pensamento afrodiaspórico, contracolonial e o feminismo negro, dentre outras correntes libertárias, muitas são suas referências de “nova” tradição, com destaque para Carolina de Jesus, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Abdias Nascimento, Nêgo Bis-

po, Ailton Krenak, Conceição Evaristo, bell hooks, Patricia Hill Collins, Grada Kilomba. Cada um(a) que defende um trabalho encoraja quem chega depois a ver seu texto como “científico”, sim, embora fora dos padrões que reproduzem práticas acadêmicas opressoras. Corpos e mentes se descolonizando em movimento de aquilombamento.

Um momento especial se dá nas ‘pré-bancas’: encontro do Quilombo Amefricano voltado para, antes de as bancas oficiais de qualificação ou defesa acontecerem, a A-Va-Li-Ação dos textos só entre nós, i.e., apreciação de valores compartilhados.

Indisciplinaridade: libertação das grades curriculares

Inspirado amorosamente em Paulo Freire e bell hooks, a sala de aula é o lugar que sinto como um espaço especial para concretização de um processo de aprendizado dialógico e horizontal, com a ressalva de que, mais do que tenho ensinado, venho aprendendo a transgredir regras e normas sociais opressivas graças à influência oriunda da riqueza das experiências intelectuais, culturais, existenciais adquiridas pelas(os) estudantes em suas respectivas batalhas das ideias, ideais, bem como em combates reais pela sobrevivência dos corpos⁶.

Compartilho, por razões de espaço, três (in)disciplinas “obrigativas” que oferto, em parceria, regularmente. Como diria Criolo ou Bezerra da Silva, sem querer explicar gíria, “indisciplina” é a forma carinhosa com que chamo os cursos ministrados por mim na pós-graduação exatamente por serem

conduzidas sob o *ethos* dos afetos e das festas ao invés da razão sisuda.

Acadêmicos do samba

A indisciplina “Saber-Samba” vem representando, em minha autoavaliação, um potente e feliz encontro de saberes entre samba, saúde e pensamento social negro. Tendo sido o intuito inicial propiciar uma reflexão transformadora a respeito do racismo estrutural do Brasil à luz de obras sobre samba, assim como a partir dos próprios sambas, juntou-se, no decorrer das sucessivas edições (já estamos na sétima, edição devotada ao Bezerra da Silva: “eu não sou santo”), o desejo de olhar para o samba como uma fonte inesgotável de conhecimento erudito (sim, “descobrimos” que o samba não é popular em sentido pejorativo, pois exige uma bagagem cultural grande daqueles que o cultivam), de resistência e criatividade diante das adversidades e de estado de saúde ampliado, possibilitando, assim, se repensar a saúde coletiva sob novos pilares de construção.

No que diz respeito especificamente a nós três professores da indisciplina (além de mim, a professora convidada Fabiana Cozza, cantora de samba e pós-doutoranda de artes na Unicamp, e o professor convidado Rogerio Família, formado em ciências sociais pela UFF e idealizador do grupo Poeira Pura, ambos se tornaram irmãos de caminhada), estamos plenamente conscientes de que aprendemos muito uns com os outros e de que o “segredo sagrado” morou na filosofia de juntar Candeia e demais bambas com outras “iluminuras” sem hierarquizar, i.e., tentamos, “intuitivamente”, concretizar o princípio da ‘diferença sem separabilidade’ do qual fala a pensadora negra brasileira Deni-

se Ferreira da Silva (2024); ainda que com o reconhecimento de que os acadêmicos do samba sempre melhoram o “samba” dos acadêmicos, muito mais do que o contrário. Não precisa ninguém de fora, pois desde Darcy Ribeiro já o sabemos, querer ensinar que a universidade só manterá a legitimidade se se abrir para os “saberes populares”, aspas por ser ainda uma expressão elitista e colonizada. Sempre esteve claro (a palavra preferida da branquitude aqui é apropriada) que a negação de outros saberes, aqueles com bases diferentes das matrizes europeias, é puro racismo epistêmico despido, despidamente, de qualquer fundamento “racional” (epistemicídio). Salve, salve, a filósofa negra Sueli Carneiro (2023)!

Além do processo de aprendizagem mútua entre os docentes, a ‘batida mais perfeita’ da indisciplina vem soando no tambor dos ‘corações de estudantes’. Malgrado as limitações de interação impostas pelas plataformas digitais – no caso, uma conta particular de Zoom, que, mesmo após o “fim” da pandemia, segue sendo nosso ponto de encontro, posto que não queremos largar a mão de ninguém que participa desde a primeira edição e mora fora do Rio –, as aulas acabam virando como que rodas de samba com média de 30 participantes regadas a risos, lágrimas e trocas edificantes, em que todas/os/es compartilham generosamente suas experiências de vida e saber de modo horizontal. Se quase sempre os “Zooms” do Vale do Silício nos tornam como que Zoom-bis nessa sociedade do cansaço, em Saber-Samba acontece uma magia que deve vir da lança arremessada pelo grito forte de Zumbi...

Outro ponto alto da indisciplina tem sido a participação de personalidades da cultura, normalmente fechando a edição

com uma espécie de repique de anel de ouro. Assim, proferiram aulas magnas mulheres negras especiais, verdadeiras ialodês: Any Manuela Freitas (neta de Dona Dalva), Gracy Mary Moreira (bisneta de Tia Ciata), Jurema Werneck e Nega Duda.

Como fala Rogerio Família abrindo o sorriso negro lindo: saber-saber é *ad infinitum*. Axé! Fabiana Albino, doutora em saúde coletiva e esposa do Rogerio, é a madrinha de Saber-Samba. A benção sempre, Bia! Sua tese é inspiração (Fraga, 2024).

Escrever sem virar robô

A indisciplina “Erguer a Escrita”, em parceria com Tatiana Vargas (IFF-Fiocruz), está em sua terceira edição se dando enquanto desenho essas linhas no horizonte e tem um lastro anterior que começou com uma indisciplina nomeada “Ciência Africana”, que, por sua vez e voz, remonta à indisciplina “Ruben Mattos: seus caminhos pela saúde coletiva” (em parceria com a nossa orientanda Bianca Moraes que fez do “objeto” de sua tese uma bela homenagem póstuma ao seu ex-orientador), graças a qual nos permitimos compensar a perda abrupta do amigo em comum dando início a uma amizade como se nos conhecêssemos desde a nossa velha infância no subúrbio carioca. Tati viveu a infância no Rocha, onde, confluentemente, passei férias na casa da minha madrinha durante a adolescência.

Com um título já hooksiano, criado por Tati (inspirado na obra *Erguer a Voz*), o *ethos* cultivado na indisciplina é o da amorosidade, no sentido tanto de Paulo Freire quanto da própria bell hooks para quem o amor é uma prática, um princípio ético da ação, e não apenas um sentimento. Oferta-

da nos dois programas (PPGSC e PPGBIOS) presencialmente, posso dizer que “Erguer a Escrita” juntou angustiadas/os/es com os ‘horrores metodológicos’ perante a profusão de “manuais” ao estilo “como se faz uma tese”. O que estamos exercitando é a arte de inventar, como convoca o poeta Manoel de Barros, possibilidades de operar nas frestas de sorte a podermos cultivar outras formas de escrita que sejam mais afeitas ao nosso jeito de ser e sentir. Sem receitas, muito menos camisas-de-força de figurinistas franceses. O importante é mexer o próprio corpo, que a academia endurece porque o ignora, e não apenas “pensar”. Sentimos, logo existimos. Daí fazermos aulas no bosque da UERJ ou visitarmos a Casa Escrivência Conceição Evaristo, dentre tantas outras atividades e dinâmicas que agucem a sensibilidade “estética”; tudo regado a comes e bebes, afinal, a “mesa” é o lugar da comunhão que se dá pelos sabores e saberes.

Como as ementas das disciplinas já são por si só uma forma de romper com o modelo canônico formal e burocrático, acho que cabe compartilhar aqui parte do conteúdo da ementa da última edição de “Erguer a Escrita”, ainda em andamento enquanto escrevo essas memórias, pois creio que possa dar uma ideia melhor do que está em jogo conforme o seu tom assumidamente “panfletário” e de Manifesto, por assim dizer, se manifesta por meio de um “poema”:

POSSO ERGUER A ESCRITA EM TEMPOS DE CHATGPT?

Parafrasear cérebros eletrônicos

Naturalizar burrice artificial

Copiar máquinas copiadoras

Analisar coletas insípidas

Alimentar Big Data no Big Bang

Avançar a ciência da destruição

Para quê escrevo? Para quem escrevo?

Posso criar ousadias?

Posso ousar criações?

Posso ser gente com coração?

Posso fazer tese como canção?

Posso quebrar convenção?

Posso inventar invenção?

Em busca da “certeza” do talvez

Voz ‘inda mais erguida dessa vez:

O mote é escrever na era ChatGPT

A glosa são vocês que vão dizer

Samba simbiótico

A outra indisciplina que ministro ocorre fora dos dois programas em que milito na UERJ, mas isso não faz a menor diferença para mim em termos da entrega de corpo e alma. Trata-se da experiência vivenciada em “Sambioses”, ofertada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Biofísica da UFRJ juntamente com Cristina Motta (professora titular da UFRJ), colega de grupo de pesquisa do meu ex-orientador (Antonio Augusto Passos Videira) e que também se tornou uma amiga querida como se eu tivesse vivido desde sempre em Vila Isabel – minha

morada mais recente –, o charmoso e ao mesmo tempo violento bairro de Noel, Martinho e Luiz Carlos, entre outros bambas, pelo qual ela nutre orgulho de ter passado a infância e adolescência.

Além da mesma marca pedagógica que me guia nas demais disciplinas, a da amorosidade, “Sambioses” (fiz o batismo inspirado em duas coisas que a Cris gosta muito: estudar simbioses entre os seres vivos e frequentar rodas de samba) foi concebida por nós com a crença que cultivamos no poder transformador da sala de aula, especialmente na potência de compartilhar outras visões de mundo com jovens cientistas que fazem trabalho de bancada em laboratório. Nesse sentido, nas três edições que já se deram (a quarta está prevista para outubro de 2025), nosso objetivo primordial vem sendo o de aglutinar cientistas, filósofas/os/es, sambistas, músicos, dançarinas/os/es e lideranças comunitárias, entre outros, de modo a estabelecermos uma simbiose de diversidade cultural. Até aqui, temos criado múltiplas ‘sambioses’: simbioses da ciência com o samba e tantas outras formas de manifestação cultural e de engajamento político. Creio que o mais necessário a ser destacado é o fato de a maior parte das/dos convidadas/os para protagonizarem a indisciplina ser composta por pessoas negras e/ou periféricas de dentro e de fora da academia: Aercio Oliveira, Ana Paula da Conceição, Gracy Mary Moreira, Nilcéia Figueiredo, Sophia Rosa e Rachel Barros. Muito feliz também, devo dizer, porque o corpo discente costuma ser composto especialmente por gente que vem da Baixada, lugar em que Bezerra foi Embaixador.

Aproveito o ensejo para fazer um agradecimento pelo engrandecimento propiciado por Magda Chagas (UFF), professora que

fez participações mais que especiais tanto em “Erguer a Escrita” quanto em “Sambio-ses”, por nos ensinar que todas as pessoas podem ser, e o são, poetas se assim o desejarem. Vejo essa sua sensibilidade e generosidade igualitárias, porque libertadoras, por si só como um poema vivo, uma cura!

Por último e mais importante, deixo aqui registrada a marca profunda que minha companheira Katia Reis (CESTEH-Fiocruz) imprimiu na memória da minha pele com a sua força e garra ancestrais. Precisaria de mil e uma folhas para narrar tudo que ela representa para mim, todavia acho que posso resumir fazendo alusão à sua influência freiriana sobre mim por ter produzido tantas confluências na nossa via toda de mão dupla de mãos dadas. Já havia para mim Paulo Freire, mas, somente após a sua mais completa tradução em forma de um amor contagiante por sua obra seguida de uma prática docente coerente, é que eu nunca mais fui o mesmo justamente por conseguir ir me tornando eu mesmo. Publicamos juntxs um ensaio devotado a Freire, por ocasião dos 50 anos da obra *Pedagogia do Oprimido*, em que destacamos o *feito* de ele ter feito, tanto quanto uma revolução na pedagogia, uma pedagogia da revolução (Souza; Mendonça, 2019).

Quem tem medo da Saraula?

Ainda tendo conexão com a minha prática de docente, buscando ser decente nesse espaço árido e claustrofóbico, narro, devido ao dever de compartilhar uma experiência assaz significativa para mim, minha trajetória como um professor que dá sa-

raulas. Uma estratégia pedagógica para se cultivar o *ethos* dos afetos.

Há mais ou menos 10 anos, comecei a chamar de saraula – aula em forma de sarau – as apresentações que fazia a convite de colegas, especialmente para proferir palestras ou dar aulas em outras instituições fora da UERJ, desconfiando desde aquele tempo que, por conta da sua “obviedade”, o trocadilho já deveria ter sido cunhado bem antes; embora nunca tenha me preocupado em checar a suposta originalidade do nome, posto que o que mais me importava desde então era fugir da espécie de jaula em que já a aula (olha o trocadilho aí novamente) mais convencional nos trancafiava a todas/os/es, tanto estudantes quanto professoras e professores, em suas estruturas de tédio e mesmice – com o devido respeito a colegas de luta que ainda empregam “metodologias expositivas”. A aula poderia ou deveria, ao menos no meu caso que busco o diálogo horizontal, prazeroso e fértil, ser mais afeita à vida pulsante e possante.

Sempre me lembro mais particularmente de uma saraula intitulada “Sentido da Crise e Crise de Sentido: em busca do ‘templo’ perdido”, no âmbito de uma (in)disciplina sobre as relações entre crise e saúde (no contexto do golpe sofrido pela Presidenta Dilma) ministrada por mim e mais três colegas do Instituto de Medicina Social da UERJ, em 2018, em que houve uma espécie de “Incidente em Antares” proveniente do “mundo externo” à (sara)aula em si mesma (ao tomarem conhecimento que usei o termo “saraula”, dois colegas me desferiram ataques porque julgaram que teria sido uma “falta de ética” da minha parte). Sem querer, em virtude da ética das virtudes, entrar nos pormenores do fatídico episódio, fato é que a saraula passou a ser, além de um re-

curso pedagógico criativo, uma atitude de resistência da qual me valho desde então para defender justamente preceitos éticos por meio de valores estéticos, tudo em confluência com um posicionamento assumidamente Político em prol daquilo que começo a chamar de ‘quilombismo dos afetos’.

Intuitivamente, foi como se eu tivesse conseguido fazer de uma pedra no caminho o caminho das pedras... Digo isso não por querer me autovangloriar, mas apenas para compartilhar que as saraulas vêm despertando quase sempre muito envolvimento e muitos afetos (isso mesmo: no templo da razão que é a academia colonizada...) por onde tenho passado desde aquele passado mais remoto até o ano de 2023, em que houve uma guinada qualitativa muito significativa graças à união de forças. Isso porque, desde então, comecei a poder contar com a parceria inestimável de dois violonistas maravilhosos que se tornaram amigos (Wilson Moraes e Zan Tabosa) e de um orientando amigo, Victor Hugo Quintan, na percussão. Além da presença participativa das minhas afilhadas: Rani, Zazá, Duda, Levi e Soraya (“prima sobrinha” é quase afilhada)! Se antes as saraulas eram criadas por mim sozinho, cantarolando trechos de canções, declamando poemas e pensamentos, mostrando quadros e charges etc., agora, com essas pessoas queridas, a saraula atingiu um “outro patamar”, com perdão do tom midiático. Tivemos o prazer e a honra de fecharmos ou abrirmos várias disciplinas ministradas em programas de pós-graduação ao longo dos últimos dois anos. Em praticamente todas essas oportunidades, houve, por que não dizer, uma comoção coletiva propiciada pelas canções de Milton, Ivone Lara, Gonzaguinha, dentre

tantas outras personalidades, girando em torno das temáticas as mais diversas...

Aproveito o ensejo para registrar que o objetivo agora consiste em buscar novos caminhos para essa experiência que deu muito certo no ano passado, estendendo-a para as escolas públicas das periferias do Rio de Janeiro. Sempre inspirado na pedagogia freiriana e no pensamento amefricano de Lélia Gonzalez, acredito que contar outras histórias sobre o Brasil e o mundo (ecoando vozes negras e ameríndias), embaladas pela nossa música e pelo samba, há de tornar possível transformar a realidade dura e desesperançosa dos corações suburbanos de estudantes através da formação de um pensamento crítico cultivado ludicamente. Tendo sido um estudante de escolas públicas de Padre Miguel nos idos anos 1980, possuo uma motivação de ordem pessoal muito profunda e intensa para trocar experiências com jovens que vivem em tempos ainda mais desafiadores do que os da minha geração, de fechamento de horizontes quase sem perspectivas de futuro e, ao mesmo tempo, de novas formas de ser e amar (como se já nascessem hoje, por exemplo, desconstruindo gênero...). Ausências e potências: tudo ao mesmo tempo agora...

Até aqui, posso dizer que me realizei dando saraulas na pós-graduação adentro, mas sinto que chegou a hora e a vez de ampliar a atuação levando a saraula para as escolas por aí afora onde o povo preto e periférico está (ainda estou pensando na melhor forma de viabilizar essa nova frente de trabalho)! Se, como disse Lélia (2018), há uma primavera das rosas negras, é preciso arar a terra e semear sonhos e esperar, a fim de que essa nova geração possa gerar bons frutos a partir de um enraizamento em suas próprias ancestralidades e histórias. ‘A

terra dá, a terra quer’, ensinou Nêgo Bispo antes de descansar no colo da ancestralidade (2023). Queremos plantar mudas de sa-raulas de modo a mudar vidas!

Tia Ciata, ialodê do samba

Também conflui com todo esse processo de tentativa de enegrecer o espaço acadêmico e me racializar como branco o fato de eu ter começado a desenvolver o meu primeiro projeto de extensão. E está tudo conectado: creio que ter tomado partido em favor do “identitarismo” propiciou o meu encontro singular com a pluralidade de modo engajado e orgânico.

O estandarte vai para a consolidação da interação que mantive com a Casa da Tia Ciata, em que houve a oportunidade de desfrutar de vários encontros e reuniões com a Gracy Moreira, bisneta da Tia Ciata, não apenas na sede da própria Casa, como também em outros espaços, tendo tido ocasião de participar e conhecer as diversas atividades ocorridas lá, com plena assiduidade, por exemplo, no *Samba da Cabaça*. Com esse projeto de extensão, estou podendo me dedicar à temática das relações entre saber, samba e saúde. Ao longo do desenvolvimento do projeto, foi sendo confirmada a grande valia do pensamento decolonial e afrodiaspórico como base teórica à concepção de saber ampliada e horizontal; ocorreu, outrossim, um avanço no que tange à constatação de que o samba realmente não é uma mera atividade cultural ou gênero musical, senão uma cosmovisão em que se entrelaçam diversas dimensões do humano; da mesma forma em que foi se confirmando a premissa original de que a saúde também não pode ser reduzida ao seu aspecto exclusivamente biomédico, posto que é um

somatório de elementos, que vão do social ao econômico, passando até mesmo pela dimensão, por assim dizer, *espiritual*.

O impacto social deste projeto não pode ser medido através de meios quantitativos usuais, mas, certamente, pode ser notado por todos aqueles que – como diria uma das intelectuais negras que melhor pensou mais recentemente o samba em toda a sua amplitude, como é caso de Jurema Werneck (2020) – tiverem ‘olhos de ver’: o samba, juntamente com as demais atividades culturais que lhe são atreladas, possui um ‘grande poder transformador’, como versou Caetano Veloso na canção *Desde que o Samba é Samba*. Sou testemunha ocular e auricular do quão as memórias da Gracy relativas aos fatos e feitos da Tia Ciata mexem com a subjetividade e o imaginário das pessoas. É muito frequente nas atividades protagonizadas por ela acontecer que pessoas do mundo inteiro falem a respeito do bem-estar e prazer que sentem ao participarem dessas referidas atividades. Não se trata, portanto, de um mero gênero musical como outro qualquer. O tal “mistério do samba” não mora na vã filosofia de ele supostamente ter passado de ritmo criminalizado e perseguido pelos chefes da política no começo do século XX até ter se tornado um produto exportação a partir da Era Vargas, como querem alguns intelectuais e acadêmicos com pouco samba no pé, sua força e vigor advém, na realidade, da resistência do povo negro que, a despeito do genocídio sistemático de que é vítima há séculos, não deixou de cultivar suas raízes africanas. Sim, o samba é negro, embora sofra a expropriação branca. Se ele é símbolo da nossa nacionalidade, é preciso, então, ir além e reconhecer que o samba foi, é e sempre será uma forma de luta contra o racismo estrutural da socie-

dade brasileira. Dentre tantas outras questões, inclusive de evidente impacto social, o projeto de extensão acaba retroalimentando de modo sincopado, por assim dizer, minhas outras frentes de atuação como eu nem poderia ter percebido antes, uma vez que com ele vem se consolidando a minha convicção de que é justamente dos “identitários” que está nascendo um novo universalismo (ou pruliversalismo), no sentido de pessoas como a Gracy nos ensinar que o grande legado afrodiaspórico da sua bisavó Tia Ciata foi ter sido dona de uma casa em que entrava todo tipo de gente – respeito à diferença ali não era só um slogan, era uma prática concreta.

Do amor à sabedoria a sabedoria do amor

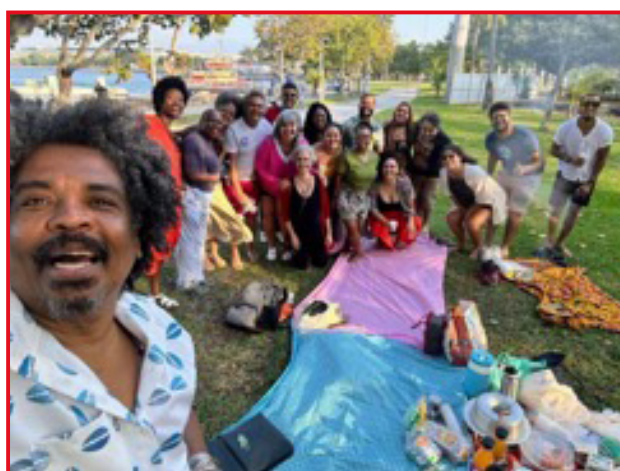
Volto ao começo para finalizar, sankofamente. Como indiquei lá atrás, na minha caminhada acadêmica, a largada se deu com Thomas Kuhn: foi graças a uma bolsa de iniciação científica para estudar o conceito de paradigma – fornecida pelo meu ex-orientador e coordenador de grupo de pesquisa do qual ainda participo, hoje meu amigo Guto – que eu reencontrei há mais ou menos um quarto de século um sentido para não desistir da graduação em filosofia. Passei alguns anos, prestes a entrar e durante o curso de filosofia na Escola Teológica do Mosteiro de São Bento antes de conseguir aproveitamento de estudos na UERJ, à sombra da amendoeira do quintal de casa em Padre Miguel (onde ainda vivem meu pai e meu irmão Marcos, com suas respectivas companheiras, Vera e Ana, e minha “irmãe” Tita, e onde também sempre vivo a arte do encontro com meu irmão Márcio e sua companheira, Luciene, entre outras pes-

soas queridas), lendo vários volumes da coleção Os Pensadores (a de capa azul) como se estivesse lendo bíblias escritas por sábios iluminados pela Deusa Razão. Com eles, aprendi a cultivar um amor incondicional pela sabedoria; afinal, viria exatamente daí a etimologia da palavra que me encantou antes de eu saber seu significado (se é que agora sei): filo-sofia! Herdei essa coleção do saudoso amigo Pe. Edder, falecido precocemente prestes a completar 34 anos no dia 1º de abril de 1992.

O encantamento que me arrebatava embaixo da amendoeira, que até hoje nos protege do calor mais intenso do Rio, foi se perdendo durante a maior parte das aulas de filosofia na graduação, em que éramos iniciados naquilo que chamei em um texto de CIA (Comentarismo Internalista de Autores), uma espécie de polícia epistemológica que vigia se estamos cometendo alguma infração na leitura dos pensadores. Por mais que amasse aquelas obras, eu queria poder “aplicá-las” aos nossos problemas “concretos”, mesmo que estes fossem “abstratos”.

Olhando pelo retrovisor a minha própria história de vida, Kuhn, apesar de todas as contradições de um autor estadunidense fruto da guerra fria, deixou uma pista necessária: olhar para a história é fundamental. Para chegar a Marx, foi “um pulo” (estranha ausência nos cursos de graduação em filosofia da minha geração); depois, para chegar à reparação histórica relativa à população negra e indígena, foi “outro pulo”. Obviamente, enquanto a vida se dá, nada é tão rápido assim, é tudo processo. Para a vida inteira, a rigor. Seja como for, hoje está cada vez mais patente para mim o quão potente foi, mais do que ler nos livros, ter aprendido com minha mãe e minhas tias, todas mulheres negras (umas mais, outras menos “retintas”)

retirantes de Cruz das Almas no Recôncavo Baiano, a sabedoria do amor. Do amor vivido de forma comunitária, em rede, em família ampliada. Mutirão de amor é aquilombamento. Sempre foi aquilombamento! Desde Padre Miguel, ou melhor, desde o Recôncavo. Desde a África! Portanto, por tanto amor, não só quem pega trem, quem veio a bordo do navio negreiro também pode fazer filosofia, sim, doutor! Na verdade, na verdade, a filosofia não começou na Grécia, ela surgiu no Egito Negro. De volta, então, à sabedoria do amor! Só ela é capaz de construir um mundo novo em plena travessia do fim dos tempos.



Reunião festiva do Quilombo Amefricano (parte externa do MAM-RJ), em um lindo e memorável sábado de agosto de 2024.



Visita à Casa Escrivência Conceição Evaristo por ocasião do encerramento de Erguer a Escrita. Foto na Pedra do Sal, com a presença da guia turística Margot Abrahão (à frente, de crachá), com quem fizemos um inesquecível passeio pela região da Pequena África, em maio de 2024, e que nos deu também várias dicas bibliográficas.



Foto tirada logo após o final de uma das saraulas que mais me emociona ter feito, no pré-vestibular social RSI, no Pouso do Mata Machado, a convite de um de seus coordenadores, Leonardo Baptista, em abril de 2024. Que todos os sonhos mais lindos sonhados e compartilhados naquele dia se tornem realidade!



Erguendo a escrita no bosque da UERJ em manhã especial bio-dançante! As comidinhas estão em banco próximo.

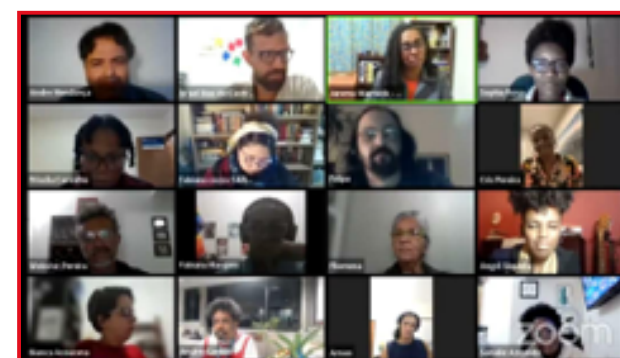


Dia em que Gracy Moreira (ao centro) colocou todo mundo da biofísica do Fundão (UFRJ) para ouvir a história de Tia Ciata, sua bisavó, como se fôssemos crianças quietinhas não querendo perder uma palavra sequer que brotava de sua memória viva.



Dia em que tivemos uma aula magna com Magda Chagas, no centro ao fundo, sobre como para ser poeta é só começar (se) nomeando...

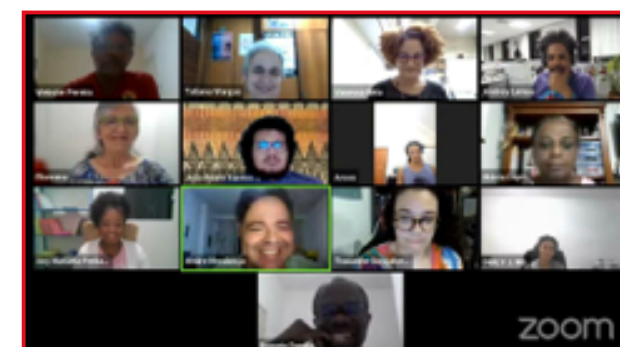
Prints de aulas memoráveis da indisciplina Saber-Samba em que Jurema Werneck nos ensinou a ter 'olhos de ver' as artimanhas do racismo; em que Gracy Moreira nos ensinou que ancestralidade é aqui e agora; em que Any Manuela Freitas nos ensinou que o samba de roda cura!



As ladodês do Samba
Segundo Jurema Werneck



Casa da Tia Ciata Ontem e Hoje



Saber-Samba IV com Profª Any Manuela

Referências

BENEDITO, Sophia. *Sankofando os Vestígios do Movimento Negro na RSB: um olhar amefricano em busca do que ficou esquecido*. 2023. 123 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *O anjo da história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BISPO, Antônio dos Santos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu/PISEAGRAMA, 2023.

BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CAVARERO, Adriana. *Olha-me e narra-me: filosofia da narração*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2025.

DUARTE, Constância; NUNES, Isabella (org.). *Escrivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FRAGA, Fabiana. *Sobre nós por nós mesmas: escrituras de saúde com mulheres trans e travestis negras*. 2024. 102 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, 2024.

GOMES, Nilma. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras*: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.

SILVA, Denise. *A dívida impagável: uma crítica feminista, racial e anticolonial do capitalismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2024.

SOUZA, Katia; MENDONÇA, André. A atualidade da ‘Pedagogia do Oprimido’ nos seus 50 anos: a pedagogia da revolução de Paulo Freire. *Trab. Educ. Saúde*, 17(1): e0018819, 2019.

WERNECK, Jurema. *O Samba segundo as ialodês: mulheres negras e cultura midiática*. São Paulo: Hucitec, 2020.

XAVIER, Mariana. *Escrivência racializada: aprendizado transgressor e trabalho trans-formador*. 2020. 70 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Notas

1. Quilombo Amefricano é um coletivo enraizado no ‘subsolo da memória’ do Instituto de Medicina Social, composto em grande parte por ex e atuais orientandas e orientandos (pessoas que, na realidade, me desorientam, como brinco a sério com elas), um mutirão de amor em busca da descolonização acadêmica: Amanda Sanches, Andrey Lemos, Bianca Machado, Bianca Moraes, Bibiana Machado, Camille Correia, Cassiana Rodrigues, Catalina Kiss, Elaine Maia, Filomena Xavier, Gabriella Vicente, João Pedro Silva, Joyce Flores, Luanda Café, Márcia Lopes, Maria da Conceição Antônio, Melissande Alves, Michele Alves, Nayara Rudeck, Nilcéia Figueiredo, Sophia Rosa, Thamires Medeiros, Victor Hugo Quintan e Webster Pereira.
2. O verdadeiro nome da autora é Gloria Jean Watkins; sendo bell hooks um pseudônimo em homenagem aos nomes da sua bisavó (Bell Blair Hooks) e sua avó (Rosa Bell Watkins), grafado assim, em letras minúsculas pela própria autora, com o intuito de marcar uma posição política ao indicar que se dê mais importância à substância ou conteúdo das obras do que às pessoas que as escrevem.
3. A respeito do papel preponderante da experiência na construção do saber, diferentemente do experimento científico moderno e da velocidade “informativa” atual, ver Jorge Bondía (2002).
4. O “descuido” específico apontado por Mariana se remetia à falta de atualização do edital do IMS até aquele momento, o que levava o setor responsável pela avaliação dos pedidos de ingresso por cotas a rejeitá-los todos já que as datas dos documentos estavam defasadas. Ela só pôde se sagrar vitoriosa, como a primeira candidata negra a conseguir concorrer pelas cotas na pós do IMS (embora tenha tido classificação excelente na ampla concorrência, quis fazer valer o seu direito) porque é uma espécie de especialista no ‘racismo burocrático’ em virtude de ajudar estudantes de um pré-vestibular social (no subúrbio carioca de Santa Cruz), no qual era uma das coordenadoras, a juntarem justamente papelada.

Política de assistência estudantil da UNILAB: o caso das estudantes guineenses que se tornaram mães em Acarape e Redenção

Francisco Vítor Macêdo Pereira

Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
E-mail: vitor@unilab.edu.br

Carlos Jeovane Soares Lobo de Pina

Licenciado em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
E-mail: carlosjeovanelobodepina@gmail.com

Ana Paula Rabelo e Silva

Professora de Linguística da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
E-mail: anarabelo.p@unilab.edu.br

Resumo: O presente artigo analisa, a partir de narrativas autobiográficas, algumas situações de vida de estudantes guineenses da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira (UNILAB), que se tornaram mães no curso de graduação. Os dados advêm de entrevistas semiestruturadas realizadas com mães de crianças de zero a cinco anos, nascidas - ou que vivem - em Acarape ou Redenção (municípios onde estão os campi da UNILAB no Ceará). O objetivo é compreender o papel do PAES/UNILAB (Programa de Assistência Estudantil) como ferramenta à efetivação do direito dessas estudantes-mães-guineenses à sua permanência na universidade. A concepção do procedimento e a abordagem são de natureza qualitativa. O estudo conclui que, apesar de ser óbvia a necessidade de ações para, de maneira específica, promover a permanência delas em lugares com tantas precariedades, ainda existem muitos fatores e entraves a serem equacionados, sobretudo quanto às dificuldades de se manterem, a si e a seus/suas filhos/as, com auxílios que, até o ano de 2024, não ultrapassam R\$ 530,00 (quinhentos e trinta reais) mensais.

Palavras-chave: UNILAB/CE; estudantes-mães-guineenses; permanência na universidade; política de assistência estudantil.

Introdução: Problematizando a maternidade das estudantes guineenses na UNILAB

Baseando-nos na leitura de estatutos, diretrizes legais e artigos científicos que tratam da presença de mulheres-mães em universidades brasileiras, buscamos contextualizar, preliminarmente, a tessitura sócio-histórica e política das narrativas autobiográficas aqui destacadas, obtidas por meio de entrevistas com estudantes guineenses da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em campi do Ceará, e que se tornaram mães no curso de suas graduações. Volvemos o olhar então para os desafios que essas estudantes guineenses, mães na diáspora, enfrentam para permanecer como estudantes da UNILAB e, ao mesmo tempo, garantir o sustento e o bem-estar de si mesmas e de seus/suas filhos/as. O objetivo primeiro desta pesquisa corresponde, pois, à reflexão sobre o papel do PAES/UNILAB (Programa de Assistência Estudantil) como uma das ferramentas indispensáveis para a efetivação dos direitos das estudantes guineenses-mães em contexto de internacionalização.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira é uma instituição pública federal de ensino superior, criada no ano de 2010 (Lei nº 12.289/2010), que assume como missão a *interiorização* e a *internacionalização* do ensino superior público e de qualidade, junto aos municípios e comunidades carentes do Maciço de Baturité, no Ceará, e do Recôncavo Baiano, na Bahia; ao mesmo tempo em que promove a cooperação internacional

solidária com a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), em especial com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs). Tanto no que concerne à *interiorização*, quanto à *internacionalização*, a sua implantação leva em consideração o perfil de profundas desigualdades sociais e econômicas, apontadas pelos indicadores de desenvolvimento da região Nordeste do Brasil, em nosso caso especificamente do Maciço de Baturité, e, em simultâneo, os desafios das políticas internacionais de integração e educação entre países lusófonos do sul global.

Destaca-se, ante a dimensão desse desafio, a importância de propostas decoloniais, referentes ao desenvolvimento sustentável e comum entre o Brasil e os países africanos: parceiros do audaz projeto de *internacionalização* e *interiorização* da UNILAB. De acordo com Diógenes e Aguiar (2013, p. 9), Nilma Lino Gomes¹ anuncia que o grande projeto da UNILAB ousa “promover cotidianamente uma convivência que seja acadêmica e interpessoal, envolvendo toda essa complexidade, que é sociocultural, linguística, histórica e política”. Na prática, entretanto, falando em especial da situação das estudantes guineenses - que, no curso de suas graduações, tornaram-se mães -, muitas dificuldades são enfrentadas para garantir as condições mínimas de dignidade das discentes e de seus/suas bebês e crianças. É verdade que as dificuldades se verificam tanto para os/as alunos/as nacionais - que advêm de fora da região do Maciço de Baturité -, quanto para os/as estudantes que vêm de países de África e do Timor-Leste. Sabe-se que a maioria desses/as estudantes, tanto nacionais quanto internacionais, advêm das classes sociais mais desprovidas economicamente e/ou de gru-



pos sociais vulnerabilizados. É precisamente esse o caso das jovens de Guiné-Bissau, um dos países que faz parte do projeto da UNILAB. Para além de sua suscetibilidade econômica, essas estudantes estão muito longe dos/as seus/suas familiares e também de todas as referências sociais e afetivas de seus lugares de origem e segurança.

Além disso, para as estudantes guineenses que se tornaram mães, existem ainda outros fatores agravantes: elas se encontram sem quaisquer condições de trabalhar, devido ao seu impedimento legal para ocu-

pações formais², sem que se mencione ainda a estagnação econômica dos municípios onde estão situados os campi da universidade no Ceará³. Soma-se a isso o fato de que o poder público local não lhes oferece vagas em berçários ou creches (dados de 2024). De fato, não foi relatada pelas interlocutoras a existência de nenhum berçário (para crianças de três meses a um ano de idade) e constatou-se ainda a existência de poucas creches (com altíssima demanda pelas poucas vagas), e que não são de atendimento

em tempo integral, além de não aceitarem crianças menores de um ano.

A UNILAB, por seu turno, está muito longe de oferecer bolsas para todos/as as/os estudantes. Dessa forma, aquelas/es que não são contempladas/os precisam financeiramente *se virar com muito pouco* e contam com a ajuda de doações e campanhas solidárias para se manter. Mesmo os/as discentes que recebem bolsas, ante a ausência de residências universitárias, são obrigados/as a pagar aluguel por moradias coletivas e quase sempre precárias. Para agravar a situação, a universidade não tem uma política efetiva de parcerias nem de convênios que possibilitem estágios remunerados na região. Portanto, quando essas estudantes se tornam mães na diáspora, geralmente elas não dispõem de nenhum tipo de suporte dos/as familiares, contando inteiramente com o poder público (SUS) para o atendimento de todas as demandas e necessidades da maternidade. É importante ressaltar que muitas dessas estudantes guineenses vêm de uma realidade social e cultural bastante distinta desse contexto da UNILAB. Muitas advêm de centros urbanos, com bem mais equipamentos, e quando chegam a Acarape e Redenção se deparam com modos e comportamentos de vida consideravelmente diferentes, em um ambiente interiorano, empobrecido e desfavorável, com alimentos e culinária desconhecidos, praticamente sem opções de esporte, cultura, transporte e lazer. Tampouco contam com creches, campos de estágio remunerado, assistência médica ou serviço social especializado ao atendimento de suas necessidades e de seus/suas filhos/as. No mais, elas são obrigadas a dividir com seus/suas filhos/as pequenas moradias precarizadas, às vezes com dezenas de outros/as estudan-

tes, em locais distantes da universidade, em ruas sem calçamento, sem transporte público, sem fornecimento adequado de água, sem esgotamento sanitário, sem coleta regular de lixo, sem acesso à internet: tudo isso gerando enormes medo e insegurança, a si e aos/às seus/suas filhas/os pequenos/as. Segundo Speller, “Redenção é uma cidade no interior do Ceará, pequena, sem infraestrutura, sem recursos e carente de hotéis e de estabelecimentos para a instalação da universidade” (Diógenes; Aguiar, 2013, p. 08).

Ante a necessidade de que fossem minimamente saneadas essas múltiplas deficiências, a fim de serem acolhidos/as condignamente todos/as os/as estudantes e de que se desse, em efetivo, a implantação inicial da universidade internacional no Maciço de Baturité, foram criados a lei e os programas de assistência e permanência estudantil na UNILAB: que poderiam atender as necessidades mais imediatas dos/das discentes, sobretudo dos/das mais carentes, com o intuito principal de lhes assegurar a permanência e a conclusão de seus estudos. Desse modo, com a própria lei de criação da universidade, foi definido que a UNILAB deveria oferecer:

(...) aos alunos condições básicas para que eles cumpram sua trajetória acadêmica com êxito e qualidade. O apoio consiste na concessão de auxílios com recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), destinados a estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação - que preencham os requisitos previstos em editais específicos e estejam aptos a receber auxílios nas modalidades: alimentação, transporte, moradia social e instalação. O objetivo das políticas e ações de acompanhamento e assistência é possibilitar que o estudante mantenha-se em condições favoráveis para se dedicar aos estudos, focando no aprendizado e no conhecimento científico proporcionados pela Universidade, e evitar sua inserção prematura no mercado de trabalho (Diógenes; Aguiar, 2013, p. 61).

Em dissonância a isso, a grande maioria dos/as estudantes internacionais da UNILAB vive hoje somente dos dois auxílios que recebem da instituição: auxílio alimentação, no valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais), e auxílio moradia, no valor de R\$ 380,00 (trezentos e oitenta reais), em mesmíssimas condições formais com as/os estudantes nacionais inscritos/as no PAES. O que mais nos estarrece, no entanto, é o fato de que, desde o ano de 2014, esses valores não tiveram qualquer tipo de reajuste ou correção. Isso mesmo, desde o ano de 2014, até o tempo presente (passados, portanto, mais de dez anos), os valores são nominalmente os mesmos, sem qualquer tipo de aumento. Caso houvesse incidido sobre o pagamento des-

ses auxílios tão somente a correção monetária, com a compensação das perdas inflacionárias de 2014 até agora, cada estudante cadastrado/a no PAES/UNILAB haveria de estar mensalmente recebendo, somados os dois auxílios, o valor de R\$ 1.208,40 (mil, duzentos e oito reais e quarenta centavos)⁴: ou seja, fariam jus a perceber mais do que o dobro do que ora vêm recebendo, sem qualquer alteração, desde o ano de 2014.

Na contramão disso, são poucos/as os/as estudantes que conseguem uma das concorridíssimas bolsas de iniciação científica, extensão, residência pedagógica ou monitoria, a qual pode ser cumulada à percepção dos auxílios (cada estudante, independentemente de receber auxílio ou não, de estar cadastrada/o no PAES ou não, só tem direito a uma bolsa remunerada, seja ela qual for). Diga-se que os editais para a concessão de bolsas de iniciação científica, extensão, residência pedagógica, monitoria, entre outras, também não têm nenhuma política diferenciada ou de cotas para as/os estudantes internacionais. Diante disso, posto que estejam a milhares de quilômetros de distância (separados/as pelo Oceano Atlântico) de seus lares, de sua cultura e de seus/suas familiares, enfrentando o racismo estrutural brasileiro (além do antiafricanismo local), as adversidades da pobreza e da carência generalizada de recursos e equipamentos em Redenção e Acarape, os auxílios moradia e alimentação que somam apenas R\$ 530,00 (quinhentos e trinta reais mensais) são tudo com o que a grande maioria dessas/es estudantes internacionais conta, ao longo de todo o seu percurso acadêmico, para a sua sobrevivência em Acarape ou

Redenção e para a sua permanência na UNILAB.

Inexoravelmente, no entanto, haja o que houver, o prazo para a percepção desses auxílios é de, no máximo, 5 (cinco) anos ininterruptos - contados a partir da primeira matrícula da/o estudante na instituição. Alguns/as, todavia, acabam perdendo a concessão dos mesmos, por não conseguirem cumprir com todos os critérios burocráticos exigidos para a renovação do cadastro e consequente manutenção dos pagamentos. É o que precisamente acontece com as estudantes guineenses que se tornam mães na UNILAB: pela falta de apoio na criação de seus/suas filhos/as, algumas delas não conseguem colar grau em até 5 (cinco) anos, ou acabam reprovando, no mesmo período letivo - por falta e/ou por nota -, em uma ou mais disciplinas em que estejam matriculadas. O PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil) estabelece que a/o estudante que, no mesmo período letivo, reprovar por falta em qualquer disciplina ou por nota em mais de uma já estará sujeito/a à suspensão do pagamento dos auxílios.

No que a isso se acresce, a maioria dessas estudantes sofre com diversos tipos de preconceitos, tanto da comunidade guineense local quanto de servidores/as e estudantes da própria UNILAB, além de pessoas das comunidades de Redenção ou Acarape que as discriminam moralmente. Na verdade, o racismo antinegro e a xenofobia antiafricana não permitem que as/os filhos/as brasileiros/as de estudantes guineenses da UNILAB sejam *vistos/as com bons olhos* nem muito menos acolhidos/as em condições de igualdade em maternidades, berçários e creches locais. Não são poucas as pessoas que incentivam as estudantes guineenses que engravidam a interromper a gestação,

inclusive os companheiros ou pais de seus/suas filhos/as. Algumas histórias são de desespero, desamparo e muita dor. É necessária força para enfrentar a gravidez nessas condições, longe de casa e dos/as familiares em Guiné-Bissau. Diante da incompreensão ou da não aceitação dos companheiros e/ou pais das crianças, além da falta de assistência da UNILAB e do apoio da própria comunidade, muitas sucumbem aos olhares inquisidores de servidores/as, professores/as e da comunidade local, que lhes hostilizam a presença e a gravidez, e acabam sim abortando.

O resultado dessa conjuntura nefasta é, muitas vezes, além do comprometimento da saúde reprodutiva e/ou mental, a sensação de abandono, decorrente da falta de apoio e de incentivos para cuidar de si e de seus/suas filhos/as, sem que consigam seguir se dedicando com sucesso à sua formação acadêmica. As faltas às aulas tornam-se inevitáveis, por conta dos adoecimentos das crianças, da necessidade da amamentação a horas incertas e dos inúmeros cuidados que um/a bebê ou uma criança pequena exige.

O Paes/Unilab e a comunidade de estudantes africanas/os em Acarape e Redenção

O projeto da UNILAB assenta-se, fundamentalmente, no reconhecimento da dívida histórica, material e simbólica, da sociedade e do estado brasileiros com os povos, etnias e nações africanas, alvos do tráfico transatlântico de seres humanos entre os séculos XVI e XIX. A escravização de milhões de africanos/as trazidos/as para

o Brasil estruturou as bases de formação e produção da sociedade brasileira em critérios de exclusão e de um profundo racismo antinegro, resultantes nas atuais configurações de marginalização e discriminação contra as pessoas e populações negras no país. Desse racismo decorrem persistentes a exploração e a humilhação, conforme as atuais injustiças, desigualdades sociais e também a xenofobia contra os diversos grupos de descendentes de africanos/as na diáspora.

Sob o aspecto estratégico do projeto educacional - mas também político, econômico e cultural - da UNILAB para o desenvolvimento do sul global, a parceria com os PALOPs mostra-se, nesse sentido, ainda mais imprescindível e desafiadora: de modo que não haverá nenhum projeto de integração internacional sem a presença dos/as estudantes do continente africano no chão da universidade e no território de seu entorno. Isso implica em que o atendimento a estes/as estudantes teria de ser uma prioridade absoluta para a UNILAB, na medida em que lhes fossem garantidas todas as condições de permanência, convívio, desenvolvimento e bem-estar. Pode-se, pois, entender mediante o projeto da UNILAB a importância central da efetivação de políticas de assistência estudantil específicas para os/as estudantes internacionais - mormente das/os africanos/as -: como concretização da permanência e da inclusão de todos/as no contexto social, cultural, político, econômico e territorial em que se insere a UNILAB.

Tenha-se igualmente em conta que a maioria dos PALOPs - em boa medida como decorrência histórica e estrutural do tráfico transatlântico e do colonialismo - tem, precisamente nas últimas décadas após as suas independências, enfrentado muitos proble-

mas políticos, sociais e econômico-financeiros. Trata-se de uma conjuntura macropolítica e econômica de manutenção africana à subserviência colonial ocidental, o que lhes impossibilita a parceria com a UNILAB e com o governo brasileiro em condições e em contrapartidas materiais de igualdade. Tal é o caso da Guiné-Bissau⁵ diante do Brasil, consoante os termos próprios do *Tratado de Amizade, Cooperação e Comércio* (Decreto Federal nº 85371/1980) celebrado entre os dois países ainda no ano de 1980:

As Partes Contratantes analisarão formas eficazes de ampliar a cooperação bilateral nos campos da educação, ciência e cultura. Aplicar-se-ão entre as Partes Contratantes, aceitas de comum acordo entre as duas Partes, as normas mais favoráveis vigentes no país anfitrião de programas de cooperação científica e educacional, sobre os privilégios e isenções que se encontrem no país ao abrigo de acordos intergovernamentais de cooperação.

Precisamente nos termos dessa cooperação, entende-se que a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis - PROPAE/UNILAB, na execução do PAES e do PNAES, bem como de outros programas, assume como missão a efetivação da assistência estudantil: de acordo com os perfis e as necessidades socioeconômicas - e culturais - específicas dos/as estudantes que são o alvo dessa política. Nessa perspectiva, o PAES assume o escopo de garantir a permanência e a vida acadêmica plena dos/as estudantes matriculados/as nos cursos presenciais de graduação da UNILAB - especialmente daqueles/as cujas condições socioeconômicas são insuficientes para o prosseguimento de sua formação na diáspora em Redenção e Acarape (Cf. PAES/UNILAB, 2017, p. 02). Em

outras palavras, a política é para aqueles/as que, comprovadamente, têm dificuldade ou mesmo impossibilidade de se manter, a par de sua dignidade, como residentes no Maciço de Baturité, especialmente em lugares tão precários, como são Acarape e Redenção.

No concerto preciso entre *interiorização* e *internacionalização*, próprias do projeto institucional de nossa universidade, e a propósito da especificidade da diáspora de jovens dos PALOPs, em Acarape e Redenção, pode-se então notar - do que consta no artigo 9º do estatuto da UNILAB (alterado pela resolução complementar CONSUNI nº 3, de 04 de dezembro de 2020) - a contemplação das políticas assistenciais a estudantes africanos/as como medida de justiça histórica e de promoção do desenvolvimento humano, político, econômico, social e cultural desses/as estudantes em interação produtiva com a sociedade brasileira:

Art. 9º - A UNILAB tem como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional, o intercâmbio cultural, científico e educacional.

A efetivação dessa missão, em nível regional, nacional e internacional, corresponde ao cumprimento do aspecto mais importante do próprio projeto da UNILAB: que é, precisamente, o da integração internacional solidária dos/as estudantes dos países parceiros da CPLP com a realidade local do

território onde se insere a universidade, na perspectiva maior do desenvolvimento e realização de parcerias estratégicas para o desenvolvimento do sul global.

As políticas de afirmação e de assistência estudantil da Propae/Unilab e o caso das estudantes guineenses que se tornaram mães

Conforme visto nas descrições acima, sobre o tratado de cooperação entre Brasil e Guiné-Bissau e o estatuto da UNILAB, prosseguindo na leitura das diretrizes gerais das políticas de assistência aos/as estudantes - previstas no PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil) -, vale entender como funcionam essas políticas no âmbito da PROPAE/UNILAB. Compreende-se que a necessidade de políticas de permanência dos/as estudantes, em especial das que se tornam mães, é uma condição *sine qua non* de justiça - na dispensação de medidas, recursos e programas sequenciais de manutenção e fomento à vida acadêmica. Ou seja, a busca pela permanência e o atendimento às diferentes necessidades dos/as estudantes deve ser a primeira e verdadeira medida de ação das políticas de afirmação e assistência estudantil. É o que se infere do artigo 2º, e seus incisos, do Decreto nº 7.234, de julho de 2010 - que regula o PNAES, estabelecendo as disposições a respeito das políticas de assistência aos/as estudantes universitários/as:

Art. 2º - São objetivos do PNAES:

I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, s/p).

Com base nesses valores e objetivos do PNAES, divisa-se a responsabilidade ante os desafios com os quais a Coordenação de Políticas Estudantis (COEST), da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis da UNILAB, tem lidado nos últimos anos - a fim de que as inclusões e as afirmações previstas nas políticas de assistência e permanência dos/as estudantes não se restrinjam a meros princípios de eficácia contida, sem a devida materialização junto à vida e à presença dessas estudantes da UNILAB, precisamente no território empobrecido e na dinâmica do cotidiano precarizado onde se insere a universidade. A fim de compreender a dimensão real dessas responsabilidades e desafios, vamos entender como funcionam essas políticas/programas de assistência estudantil (PAES), administrados pela Coordenação de Políticas Estudantis (COEST/PROPAAE/UNILAB) - mediante a execução dos recursos de financiamento da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), conforme previsão do mencionado decreto

do PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil/, nº 7.234/10.

Preliminarmente, todo Programa de Assistência Estudantil, de qualquer Instituição Pública Federal de Ensino Superior, deve acolher e contemplar - nos termos do art. 5º, *caput*, do Decreto nº 7.234/10 - os seguintes indicadores de vulnerabilidade socioeconômica, como critério de escolha dos/as estudantes a serem favorecidos/as: i) ser egresso/a da escola pública; ii) ter a renda per capita do grupo familiar de até um salário mínimo e meio vigente no país. Os demais critérios de determinação para a concessão de bolsas e auxílios devem ser formulados por políticas específicas de assistência estudantil, conforme regras e prioridades da própria IES. O atual regulamento do PAES/UNILAB - RESOLUÇÃO nº 001-B, de 09 de fevereiro de 2015 (BRASIL/MEC/UNILAB, 2015), com base no mencionado Decreto Federal nº 7.234/10, prevê a concessão das seguintes modalidades de auxílios e benefícios - aos/as estudantes considerados/as como socioeconomicamente mais vulneráveis: a) auxílio moradia; b) auxílio instalação; c) auxílio transporte; d) auxílio alimentação; e) auxílio social; e f) auxílio emergencial.

Perguntamo-nos por que a UNILAB, na oportunidade de elaboração dessa resolução, não pensou na condição das estudantes que se tornariam mães? Por que não foi previsto um *Auxílio Creche*? Ou ainda, por que não se pensou na criação de uma Unidade de Educação Infantil (UEI) em seu ambiente acadêmico? É certo que há dificuldades formais quanto a isso, conforme explana Pereira (2019, p. 226),

As primeiras UEIs de IES foram criadas ainda na década de 1970,

portanto, antes da Constituição Federal de 1988. Iniciaram com a preocupação de atender as crianças das mães trabalhadoras e estudantes em local perto do trabalho e/ou estudo, no caso as universidades. Entretanto não tiveram uma expansão generalizada, por consequência da reconfiguração da educação infantil como direito das crianças e dever do Estado, bem como da municipalização da educação infantil, descrita no artigo 211, parágrafo 2º, e no Decreto nº 977/1993, que instituiu a assistência pré-escolar indireta e proibiu a criação de novas UEIs no âmbito das IESs federais.

Ainda assim, mesmo que as creches sejam de responsabilidade prioritária dos municípios, Pereira (2019, 227) afirma que existem dispositivos jurídicos que permitem que as IESs possam sim atuar no atendimento de crianças da comunidade universitária.

Nesse contexto, se faz pertinente pontuar que as UEIs de universidades federais têm dispositivos jurídicos específicos, tendo em vista suas peculiaridades. Seguem alguns dos mais importantes: (1) O Decreto nº 93.408/1986, que instituiu creche para filhos de servidores da Administração Federal; (2) O Decreto nº 977/1993, que instituiu a assistência pré-escolar indireta e proibiu a criação de novas UEIs no âmbito de universidades federais; (3) A Resolução CNE/CEB nº 1/ 2011, em que é reiterado o direito da criança à educação. E traz determinações taxativas sobre as normas de funcionamento das UEIs de universidades federais; (4) Portaria nº 959/2013 e, por último,

o (5) **Projeto de Lei nº 7.187/2017, que fala de uma parceria entre a União e os Municípios para a criação de novas UEIs de universidades federais em IFES em que haja o curso e a formação de professores para a educação infantil** (grifo nosso).

Dessa forma, abre-se um caminho jurídico para a criação de uma Unidade de Educação Infantil na UNILAB, com a possibilidade de inclusive se providenciar auxílio creche, uma vez que grande parte das mães são alunas de cursos noturnos, turno em que não há serviço municipal disponível. Em 2024 foi aberta, no Instituto de Humanidades da UNILAB, por meio de uma ação do setor, uma brinquedoteca que funciona como um paliativo (também para os cursos noturnos) a fim de mitigar esse grave problema. O fato é que a ausência de políticas de acolhimento das alunas mães revela o despreparo na gestão da crise que emerge diante de todas as necessidades e dificuldades que as estudantes internacionais - que se tornam mães - enfrentam. Das alunas colaboradoras dessa pesquisa, nenhuma delas, ao menos provisória ou excepcionalmente, recebeu da PROPAAE/UNILAB o *auxílio social* ou mesmo o *auxílio emergencial*. A interpretação e a execução política quanto à dotação dos recursos do PNAES é, nesse sentido, rasa e escorchantes, com o intuito de terminantemente vetar todo e qualquer pedido de subvenção das estudantes que se tornaram mães no curso de suas graduações na UNILAB.

No segundo semestre de 2024, a execução da política de assistência estudantil inviabiliza a permanência digna e saudável das estudantes-mães-guineenses; negando-lhes, na prática, e a seus/suas filhos/as,

as condições mínimas de vida e atendimento básico às suas necessidades em Acarape ou Redenção, além - óbvio - de sua própria continuidade na UNILAB, haja vista a impossibilidade do satisfatório rendimento de seu desempenho acadêmico. Diga-se que, em nenhum contexto no âmbito dessa política, se discute a dimensão dos direitos que têm mães e filhos/as à sobrevivência digna, no atendimento de todas as suas necessidades básicas, constitucionalmente previstas, mas não contempladas. É como se a universidade se esforçasse para deixar bem claro que não assume nenhum ônus ou responsabilidade por essas crianças brasileiras, nascidas na diáspora guineense em Redenção e Acarape.

Em meio a tanta vulnerabilidade, não são raras as vezes em que essas mães têm de trancar as suas matrículas em disciplinas obrigatórias, até que seus/suas filhos/as estejam um pouco mais crescidos/as, não sejam mais lactentes e não adoeçam mais com tanta frequência. Caso contrário, uma reprovação ou mesmo a perda de prazo para a solicitação de matrícula em regime especial⁶ pode implicar na imediata perda dos auxílios moradia e alimentação, reduzindo-as - e aos/às seus/suas filhos/as - à condição de indigentes em Redenção ou Acarape. Por outro lado, estamos ainda sob os efeitos da crise político-institucional dos últimos (des)governos golpistas e fascistas de Temer e Bolsonaro, sem que tenhamos, com relativa firmeza e autonomia, desde o golpe midiático-jurídico-parlamentar que destituiu, em 2016, a Presidenta legitimamente eleita, reconstituído os princípios republicanos e democráticos os quais haveriam de constitucionalmente reger as nossas instituições. Somados a isso, tivemos também nos últimos anos o surto e o descalabro da

pandemia de Covid-19, um quadro que tem imposto recorrentes cortes orçamentários na Educação, sobretudo nas universidades e institutos federais.

Ante todo o estrangulamento financeiro desses últimos tempos, o PNAEs tem sido um dos programas mais diretamente afetados, sem quaisquer reajustes das perdas inflacionárias no pagamento dos auxílios há mais de 9 (nove) anos, com constantes ameaças de cortes e com um excessivo controle burocrático para a manutenção das/os beneficiários/as. Diante disso, por diversas vezes, a gestão superior da UNILAB tem atrasado o pagamento dos auxílios e, em mais de uma vez, anunciou mesmo a suspensão total da política de auxílio e permanência estudantil⁷.

Tendo de recorrentemente contar com campanhas solidárias e com o apoio da comunidade acadêmica e local para se manter em Redenção e Acarape, o movimento e a representação das/os estudantes da UNILAB tem se empenhado de maneira bastante aguerrida e bem articulada contra a inconsistência do PAES, o que tem motivado a crescente participação/representação de estudantes dos PALOPs e, inclusive, de mães guineenses na luta estudantil. As conquistas dessas representações e movimentações políticas têm, contudo, assegurado apenas o básico. O diálogo sempre foi conflituoso e dificultado, principalmente agora, por uma gestão avaliada como insensível, que não elege como prioridade - na execução do orçamento contingenciado - o atendimento às necessidades das estudantes mulheres e mães. Nesse quadro, durante a sua existência (15 anos), a gestão superior da UNILAB não apresentou políticas públicas estudantis que específica e diretamente favorecessem as condições de vida e desen-



volvimento acadêmico das mães estudantes guineenses. Na política do PAES - e nas demais que são executadas em atendimento à comunidade discente - não há um centavo orçado à dotação de ações, contratações e aquisições voltadas especialmente para facilitar a vida dessas estudantes.

Conforme descrito, sobretudo os/as alunos/as internacionais dependem inteiramente dos auxílios da PROPAG/UNILAB para se manter no Brasil - e não haveria qualquer sentido (ou interesse político do governo federal) em permitir que abandonem os seus estudos, a fim de regressar aos seus países de origem ou mesmo migrar, em busca de melhores condições de vida (de maneira irregular e incerta), para outras regiões do Brasil (onde há universidades com políticas estudantis mais acolhedoras) ou mesmo para fora dele (onde estudantes guineenses e de outras nacionalidades conseguiram bolsas ou auxílios mais atrativos, na China, nos EUA e em países da Europa). Infelizmente é isso o que tem acontecido com alguns/as

estudantes internacionais da UNILAB, notadamente em razão das recorrentes incertezas e instabilidades na consecução dessa política de assistência estudantil. De fato, a evasão de estudantes internacionais, que entram no Brasil por meio do processo seletivo da UNILAB, já se apresenta como uma questão intrigante e que merece a nossa atenção. Por fim, não é necessário nenhum grande exercício analítico para dimensionar como essa conjuntura de precariedades afeta muito mais as estudantes que se tornam mães, advindas do país africano, parceiro da UNILAB, com os piores indicadores socioeconômicos, que é a Guiné-Bissau.

As mães-estudantes guineenses da Unilab/CE e o enfrentamento de suas dificuldades

Nesta seção, optamos por apresentar alguns excertos das narrativas e depoi-

mentos das inúmeras dificuldades - cotidianamente enfrentadas - pelas jovens estudantes guineenses que se tornaram mães em Redenção e Acarape. Entre junho e novembro de 2022, realizamos entrevistas semiestruturadas com 6 (seis) dessas estudantes que, durante os seus cursos de graduação na UNILAB, entre os anos de 2015 e 2020, se tornaram mães. Ainda que a nossa intenção inicial fosse que a coleta de dados acontecesse de forma presencial, as entrevistas foram realizadas de forma individual, via Whatsapp, entre 13 de junho e 5 de novembro de 2022. Isso se deu em decorrência da epidemia por Covid-19. Diante do que elas percebiam dos auxílios subvencionados pela política de assistência estudantil da UNILAB, o objetivo da realização dessas entrevistas consistiu: a) no levantamento sobre as suas condições de vida; e b) em sua permanência/produtividade acadêmica, assim como das de seus/suas filhos/as residentes com elas em Acarape ou Redenção. Diante disso, as estudantes foram devidamente esclarecidas sobre os termos e as condições de realização da pesquisa, bem como das entrevistas por elas concedidas, pelo que firmaram os respectivos termos de livre consentimento, com o intuito de voluntariamente colaborar com o andamento e a conclusão desta investigação.

Houve unanimidade nas respostas quanto ao reconhecimento da insuficiência dos auxílios para o atendimento condigno das suas necessidades básicas e das de seus/suas filhos/as, tanto quanto todas externaram a mesma insatisfação e decepção quanto ao atendimento que lhes dispensa a UNILAB em matéria de política de assistência estudantil. Todas as entrevistadas declararam receber apenas o que correspondente aos auxílios moradia e alimentação,

à exceção de uma que, ademais, foi bolsista de um projeto de extensão e obteve - além dos auxílios - mais R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais, referentes a uma bolsa do PIBEAC/UNILAB (Programa de Bolsa de Extensão, Arte e Cultura). Todas essas seis estudantes guineenses - que se tornaram mães - procuraram também, por sua vez, se inscrever para receber o *auxílio emergencial* durante a pandemia, mas apenas uma delas foi contemplada, tendo recebido 2 (duas) parcelas, no valor de R\$ 380,00 (trezentos e oitenta reais) cada. Das seis, apenas duas recebem eventualmente algum tipo de auxílio ou complemento financeiro de familiares e amigos/as, no intuito de colaborar com o cuidado e a criação dos/as seus/suas filhos/as. A respeito da insuficiência financeira do que recebem e da incerteza quanto aos pagamentos, destaca a Estudante A:

Em relação aos auxílios, a UNILAB só paga R\$ 530,00 (quinhentos e trinta reais) para os estudantes internacionais e ainda tem estudantes que não recebem nem esse valor, porque não atendem às exigências burocráticas da PROP AE. Alguns deixam de juntar algum comprovante e já perdem os seus auxílios. Quando isso acontece, muitos deles trancam o curso e vão atrás de emprego em Fortaleza, outros pedem ajuda para ir pra São Paulo ou outros lugares, porque não têm o que fazer nem como se manter aqui em Redenção sem ganhar nada. Com esse dinheiro dos auxílios não temos muito que fazer, além de comprar comida e pagar o aluguel. No meu caso, já com esse valor, fiz questão de correr atrás de outras ajudas de custo, que poderiam me ajudar com os gastos que ia ter com minha filha.

Esse auxílio emergencial, segundo eu entendi, só é possível ganhar quando a pessoa se encontra doente ou quando vai ter um filho, mas segundo eles mesmos lá da PROP AE não são todas as mães que conseguem receber. Eles alegam que tem muita gente inscrita para ganhar o tal benefício. Por isso digo graças a Deus, porque consegui ganhar esse auxílio, que fica no valor de R\$ 380,00 (trezentos e oitenta reais), pagos durante, no máximo, 03 (três) meses. Só que isso não é uma garantia, nenhuma das meninas que ganharam bebê, além de mim, recebeu esse benefício. Eu não conheci mais nenhuma, e ainda assim eu só recebi durante dois meses. Nunca me explicaram porque eu não recebi o terceiro mês. Graças a Deus, a minha filha é saudável e várias colegas me ajudam a tomar conta dela (Estudante A, 2022).

A dificuldade para o recebimento de benefícios se evidencia na narrativa da estudante mãe A, que afirma desconhecer que outras mulheres tenham sido favorecidas da mesma forma que ela. Esse relato demonstra que além da criação de políticas específicas para estudantes-mães, é necessário criar um sistema de ampla divulgação das bolsas e contínuo esclarecimento do gasto do recurso público, com transparência administrativa, para que a cada semestre todos/as os estudantes possam compreender como ocorre a distribuição de bolsas, auxílios e benefícios. Sobre a falta de qualquer tipo de apoio financeiro, além dos auxílios

recebidos da PROP AE/UNILAB, nos diz a Estudante B:

Desde que cheguei à UNILAB, em agosto de 2016, nada foi fácil, porque nós somos daquele grupo de família pobre, tipo, que não tem nenhuma esperança de sair da Guiné se não fosse por essa bolsa da UNILAB, oferecida pelo governo brasileiro. Sendo sincera, nunca tive apoio por parte dos meus familiares desde que cheguei ao Brasil, porque a minha mãe não tem condições e, sobretudo, porque é ela quem cuida do meu irmão mais novo, vivendo de aluguel. Aí não tem como ela pagar as despesas lá e ainda sobrar alguma coisa pra me ajudar aqui. É somente esse auxílio que recebo da UNILAB que nos mantém de tudo aqui. O dinheiro nunca dá, então vou dando o meu jeito com os cartões de créditos. Sabe como é, né...!? A gente tem de morar com muitos colegas, que compartilham os gastos e as despesas. Aqui somos sete. É só assim que conseguimos nos virar aqui na cidade, porque se fosse pra morar só, eu não teria como sobreviver aqui com o meu filho (Estudante B, 2022).

Sobre as dificuldades enfrentadas quanto às condições das residências e da habitabilidade nas cidades de Redenção e Acarape, a Estudante C, à época mãe de um bebê de um ano e seis meses, esclarece:

Eu moro na cidade de Acarape, porque quando cheguei fui recebida no bairro São Francisco pelos meus colegas que já estavam aqui, só que é um bairro muito precário, carente de tudo. É possível ver vários esgotos abertos e, na maioria das ruas, esses esgotos passam nas portas das casas das pessoas. Então, além do mau cheiro, tem muitos mosquitos, baratas, escorpiões e ratos. Por isso, as crianças adoecem tanto,

e os adultos também. As casas por aqui são cheias de umidade, sem mínimas condições de se ter um bom ambiente de estudos; mas é só o que temos e acabamos nos adaptando a esse mal-estar. Saindo daqui, não temos condições de pagar o aluguel. Então, eu morava com os meus colegas e a gente compartilhava as despesas, depois me mudei com meu filho para São Benedito, porque os meus colegas terminaram os cursos e tiveram que deixar a UNILAB. Aí eu fiquei só com o meu filho de 01 (um) ano, e hoje pago aluguel de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais). Se eu sair daqui, o aluguel sobe para R\$ 500,00 (quinhentos reais). Eu nunca morei em Redenção, porque é caro demais (Estudante C, 2022).

Todas elas igualmente afirmam ter sido – direta ou indiretamente – alvo de preconceitos e discriminações, tanto na universidade quanto onde moram, pelo simples fato de serem africanas e terem se tornado mães em Acarape ou Redenção. Todas solidariamente exigem o respeito e a observância dos seus direitos – como estudantes e cidadãos guineenses, sob a tutela do estado brasileiro e da UNILAB – e dos de seus/suas filhos/as, que são cidadãos/ãs brasileiros/as natos/as, em condições de absoluta igualdade às de quaisquer outras crianças nascidas de mães nacionais. Outra estudante (D), mãe de uma criança então de 5 (cinco) meses de idade, nos atesta o fato de que inexistem vagas em berçários ou em creches públicas para crianças recém-nascidas até 1 (um) ano de idade, além do que o atendimento pediátrico e de atenção à saúde das crianças e das mães, tanto em Acarape quanto em Redenção, deixa bastante a desejar.

Quanto ao atendimento médico, às vezes temos de esperar várias ho-

ras, mesmo com a criança febril e chorando muito no colo. A maior dificuldade é quando a gente tem que realizar um exame ou um ultrassom, aí demora muito, mais de três meses. Entramos numa longa fila de espera e, à exceção das análises de laboratório, todos os exames são feitos em Fortaleza. Daí, acabamos por recorrer às clínicas privadas, né? Isso é se tivermos como conseguir o dinheiro. Quanto à creche, como o meu filho só tem cinco meses, dizem que a lei não permite que ele seja recebido. Então não tem como deixar ele lá. Acabo deixando com uma senhora aqui perto, né? Ela me cobra por mês R\$ 200,00 (duzentos reais). Com o retorno das aulas presenciais, não teve outro jeito. Ainda na parte da saúde, às vezes consigo ter acesso a alguns medicamentos básicos nos postos públicos da cidade. Quando não tem, a gente é obrigada a comprar na farmácia (Estudante D, 2022).

Apenas nos últimos anos, essas mães tiveram conhecimento de que têm o direito de procurar o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) do município onde residem para se inscrever no Cadastro Único do Governo Federal⁸, postulando o recebimento do Bolsa Família; haja vista o fato de que seus/suas filhos/as são brasileiros/as e fazem jus ao recebimento do benefício como qualquer outra criança brasileira (nascida de mãe brasileira) em condição de pobreza e/ou vulnerabilidade. Pelo fato de serem estrangeiras e estudantes da UNILAB, muitas dessas mães guineenses acreditavam não se enquadrar no perfil para o recebimento desse benefício social (em favor de seus/suas filhos/as). Outras tinham e ainda têm

receio de que esse cadastro junto ao governo brasileiro lhes impeça de, mais tarde, sair do país com os/as seus/suas filhos/as. Algumas delas simplesmente têm vergonha, escondem as suas barrigas durante toda a gestação e seguem ocultando a sua condição de mães-estudantes, preferindo resolver as questões de sua maternidade apenas no âmbito interno à comunidade guineense local.

A maioria dessas estudantes, especialmente as que têm apenas um/a filho/a, não consegue, todavia, receber o benefício do governo federal em sua integralidade, no valor que hoje chega a R\$ 670,00 (seiscentos e setenta reais). Pelo fato de já receberem da UNILAB mensalmente R\$ 530,00 (quinhentos e trinta) reais, referentes ao auxílio moradia mais o auxílio alimentação, elas não podem ser classificadas nas faixas de *pobreza* ou *extrema pobreza* – o que precisamente lhes impede de perceber o valor integral. Dentro das diversas cotas de pagamento do benefício, elas recebem, no entanto, algo entre R\$ 160,00 e R\$ 280,00 (cento e sessenta e duzentos e oitenta reais) mensais.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre os desafios de vida das estudantes guineenses, mães de filhos/as brasileiros/as na diáspora de estudo, e as suas dificuldades para permanecerem na UNILAB/CE. Segundo as narrativas coletadas, há muitos empecilhos para elas se manterem condignamente, a si e aos/as seus/suas filhos/as, em Acarape ou Redenção, e ainda seguirem com sucesso as suas trajetórias acadêmicas; haja vista não contarem com o devido apoio financeiro, institucional e governamental para tanto. Diante dessa situação,

é necessário que se exija mais atenção do Ministério da Educação – e do Ministério das Relações Internacionais, que pode atuar como parceiro para o sucesso de projetos como o da UNILAB e o da UNILA. Pelo fato de a UNILAB se situar no território empobrecido do Maciço de Baturité, no interior do estado do Ceará, deve-se cobrar de modo ainda mais persistente o reconhecimento da dívida histórica, material e simbólica da sociedade brasileira com os povos e etnias africanos, alvos do tráfico transatlântico de seres humanos entre os séculos XVI e XIX. É notório que o projeto da UNILAB tem de assumir (mais e melhor) o desenvolvimento estratégico de políticas que promovam, em meio ao perfil local e regional de profundas desigualdades, melhores condições de acolhimento e desenvolvimento acadêmico, profissional e humano das/os estudantes internacionais dos PALOPs, parceiros da cooperação internacional desta universidade.

Nesse contexto, acreditamos que, muito além de quaisquer aspectos políticos ou econômicos, existem vidas em jogo. Por um lado, vidas que vêm confiantes na proposta de uma cooperação sólida, de epistemologias e interesses de legítima integração do sul global. São jovens mentes e corações em busca de formação e qualificação acadêmica, que vêm a fim de contribuir para o desenvolvimento humano, econômico e social de seus países. Por outro, estão cidadãs/ãos brasileiras/os, crianças ainda na primeira infância, nascidas no seio dessa diáspora africana, originada com a implantação da UNILAB em Redenção e Acarape. Diante disso, acreditamos que:

a) O atendimento a estas estudantes-mães da CPLP, especialmente dos PALOPs, tem de ser uma prioridade para a UNILAB, na medida em que lhes sejam garantidas to-

das as condições de permanência, convívio, desenvolvimento e bem-estar;

b) A oferta de algum tipo de *auxílio creche/bolsa maternidade* deve ocorrer, desde o nascimento, até pelo menos os primeiros seis meses de vida da criança, no intuito de atender as suas necessidades e as da mãe-estudante;

c) Deve ser disponibilizada em cada campus uma sala, que possa servir de brinquedoteca, devidamente lotada com funcionários/as e equipamentos voltados ao cuidado, ao bem-estar e à atenção das crianças (nos dois turnos), enquanto estejam as/os suas/seus mães/pais estudando ou desenvolvendo outras atividades acadêmicas inerentes à sua formação;

d) Dentro dessas mesmas perspectivas e propósitos, há de se construir ao menos uma creche dentro da universidade, para as alunas, técnicas e professoras que atuam durante o dia;

e) Há a necessidade de que todas/os as/os estudantes internacionais da UNILAB sejam melhor acolhidos/as e ambientados/as na universidade e nos municípios de Acarape e Redenção, na certeza de que bem compreendam os seus direitos, no intuito de serem melhor informados/as sobre as suas oportunidades de aprendizagem, formação e convívio social, bem como de acesso a serviços e outros atendimentos, tendo a quem efetivamente recorrer em situações de necessidade, urgência e emergência;

f) A disponibilização da residência

universitária - integrada à rede, às políticas de assistência, aos serviços e à estrutura da universidade - é uma necessidade mais que inadiável, sobretudo para as/os estudantes dos PALOPs, a fim de que possam contar com uma moradia decente, evitando contaminações, adoecimentos, com melhores condições de estudo, rendimento acadêmico, convívio e bem-estar;

g) Devem ser ampliados os atendimentos médicos, psicológicos, odontológicos e terapêuticos dentro da instituição, com a criação de mais ambulatorios, consultórios, espaços de convivência e mesmo de uma clínica, especializada no atendimento e na atenção integral à saúde das/os estudantes internacionais, a qual conte - inclusive - com atendimento pediátrico para os/a filhos/as desses/as estudantes.

Ao que tudo indica, no entanto, tamanhos descaso e insensibilidade vão perdurar ainda neste ano de 2025. Afinal, a atual Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), promulgada tardiamente em março de 2025, não contemplou quaisquer reajustes no PNAES. Por fim, enfatizamos que onde não possam estar as mães guineenses, estudantes da UNILAB, com os seus filhos e filhas, também não poderia ou não deveria estar uma universidade que se propõe em diálogo e construção com os países de África lusófona, tendo em seu nome a descrição do projeto: Universidade da Integração Internacional Afro-brasileira. **US**

Referências

- BRASIL, 1980. Decreto nº 84.573, de 17 de março de 1980. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-84573-17-marco-1980-433950-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 mai. 2023.
- BRASIL, 1980. Decreto Federal nº 85371/1980. Tratado de Amizade, Cooperação e Comércio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1980/D85371.html. Acesso em: 19 mar. 2024.
- BRASIL, 2010. Plano Nacional de Assistência Estudantil. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>. Acesso em: 09 mai. 2023.
- BRASIL/MEC/UNILAB, 2015. do PAES/UNILAB - RESOLUÇÃO nº 001-B, de 09 de fevereiro de 2015 Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-001-B-Altera-a-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-008-2014-que-regulamentou-o-Programa-de-Assist%C3%Aancia-ao-Estudante-1.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.
- BRASIL, 2017. Lei Nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm
- <http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/viewFile/3357/2247>. Acesso em: 28 abr. 2023.
- BRASIL, 2021. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Programa de Assistência ao Estudante. Redenção. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/auxilios/>. Acesso em: 19 mar. 2023.
- BRASIL, 2017. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Estatuto. Redenção. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/01/Estatuto-da-Universidade-da-Integra%C3%A7%C3%A3o-Internacional-da-Lusofonia-Afro-Brasileira-aprovado-pela-resolu%C3%A7%C3%A3o-42-2016-e-alterado-pelas-resolu%C3%A7%C3%B5es-33-2017-e-34-2017.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2023.
- DIÓGENES, Camila Gomes; AGUIAR, José Reginaldo (Org.). UNILAB: Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul / Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. UNILAB, 2013. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/07/LIVRO-UNILAB-5-ANOS-2.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.
- MACHADO, Eduardo Gomes; GOMES, Peti Mama e SILVA, Regina Balbino da. 2021. Mulheres africanas em um campo universitário urbano no Brasil. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v. 17, n. 33, p. 277-304.
- MACHADO, Eduardo Gomes; SILVA, Nayrison de Jesus Prado da; NOGUEIRA, Jonathan de Souza e FAUSTINO, Anna Erika Rocha. 2022. **Estudantes da Educação Superior e situações urbanas cotidianas em pequenas cidades interioranas: o caso de Redenção e Acarape**. v. 10 | n. 1 | Jan.-Jun. 2022, Pelotas.
- MACHADO, Eduardo Gomes; NOGUEIRA, Jonathan de Souza; OLIVEIRA, Nathalia Alves de e SILVA, Stefania Maria Francolino da. 2019. **Cidades, Juventudes e Conflitos Urbanos: questões teórico-empíricas a partir de Redenção e Acarape**. Estudos de Sociologia, Recife, 2019, v. 1 n. 25.
- PEREIRA, Jéssica. Unidades de Educação Infantil de Universidades Federais: contribuições e perspectivas. **Anais do Encontro de Licenciaturas e Educação Básica**, 22 e 23 de agosto de 2019. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/eleb-2019/2_artigos/b041.html. Acesso em: 5 jan. 2025.

Notas

1. No ano de 2013, a Professora Nilma Lino Gomes tornou-se a primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade pública federal, ao ser nomeada pela então Presidenta Dilma Roussef reitora da UNILAB, em Redenção/CE. Durante os dois anos de seu reitorado, inúmeros foram os desafios enfrentados para a implantação da estrutura da universidade e, por diversas vezes, ela externou a sua preocupação quanto à falta de condições e de equipamentos em Acarape e Redenção para receber condignamente as/os estudantes internacionais.

2. Ante a condição do visto como estudante, a atual Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), que revogou o antigo Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980), veda que as/os estudantes dos PALOPs, matriculados/as nos cursos de graduação da UNILAB, ocupem qualquer vaga formal de trabalho, salvo na condição de estagiários/as e/ou aprendizes, dentro de suas áreas de formação.

3. A UNILAB está sediada na cidade de Redenção, na região do Maciço de Baturité, interior do estado do Ceará, distante cerca de 60 km da capital, Fortaleza. Há ainda um campus fora de sede (Malês), situado na cidade de São Francisco do Conde, no recôncavo baiano, sendo a única universidade federal do país com essa condição, de manter campi em diferentes estados da federação. Em Redenção, além da sede administrativa da universidade, (campus da Liberdade), situa-se igualmente - a 02 km de distância - o campus das Auroras, onde está instalada a maioria dos equipamentos e laboratórios da instituição. Ao lado, a menos de 05 km de distância, está o município de Acarape, onde se situa a unidade acadêmica dos Palmares, na qual basicamente funcionam os prédios didáticos dos cursos de graduação, nos turnos da manhã, tarde e noite. Redenção e Acarape caracterizam-se, socioeconomicamente, por seus baixos índices de desenvolvimento humano (0,626 e 0,623, respectivamente, segundo dados do IBGE (2022), e ainda pela precariedade dos serviços públicos essenciais dispensados a suas populações, além de uma notória estagnação econômica, que resulta na reduzida ou mesmo nula oferta de emprego e renda. Além disso, os investimentos dos governos estadual e municipais não cooperam, em nenhum sentido, para o desenvolvimento de cidades universitárias.

4. Somente em junho de 2024, Redenção recebeu a segunda unidade de um Centro de Educação Infantil (CEI), para crianças de 03 a 05 anos de idade, criado e mantido pelo governo do estado.

5. As cidades ainda não se instituíram como cidades universitárias. Não há anfiteatros, teatros, cinemas, bibliotecas, livrarias, centros nem espaços culturais etc.

6. Cálculo da correção monetária das perdas inflacionárias realizado no site do Banco Central do Brasil. Disponível em: www3.bcb.gov.br. Acesso em: 20 dez. 2024.

7. São constantes as greves nacionais de professores/as em Guiné-Bissau, no curso de todos os governos que têm se sucedido entre as muitas instabilidades políticas do país - desde a sua independência há pouco mais de quarenta e sete anos. Não raro, professores/as passam mais de 04 (quatro) meses sem receber salário, não têm acesso nem incentivo à formação e à qualificação adequadas e trabalham em condições muito precárias: em escolas sem infraestrutura, muitas vezes sem instalação elétrico-hidráulico-sanitária, sem material didático-pedagógico, sem bibliotecas, sem nenhum tipo de acesso à internet e com propostas curriculares defasadas, as quais refletem ainda ideias e preceitos colonialistas. Diga-se, aliás, que o salário dos/as professores/as não corresponde a um piso categorial, como aqui no Brasil, e que é desonroso e mesmo insuficiente para a sobrevivência dos/das profissionais da educação (Cf. em <http://pt.rfi.fr/guine-bissau/20171106-inicio-de-nova-greve-dos-professores-na-guine-bissau>. Acesso em: 18 mai. 2024.

7. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/Estatuto-Unilab-Dez.2020.pdf>. Acesso em: 19 mar.

#Fôma! Zema!

**Zema sai,
patrimônio
mineiro
FICA!**

ANDES
SINDICATO NACIONAL

Em defesa das estaduais mineiras!

A Universidade em disputa e os indivíduos como foco de poder: posição e posicionamento intelectual à sombra das oligarquias e do totalitarismo

Sandoval dos Santos Amparo

Doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense e Professor da Universidade do Estado do Pará
E-mail: sandoval.amparo@uepa.br

Resumo: Este texto propõe refletir sobre o papel do intelectual, tomando por referência sua função (política) no âmbito da reprodução da sociedade burguesa. Isto supõe refletir sobre sua posição e posicionamento, bem como sobre a política da verdade e canonização de saberes (hegemônicos) em relação ao pensamento dissidente e a verdade oriunda das periferias. Do ponto de vista teórico, propõe-se uma reflexão embasada nas ideias de Marx, Foucault, Flávio Kothe e Deleuze & Guattari, enfatizando as relações entre um poder estatal totalitário (e totalizante), por um lado; e, por outro, o papel e as expectativas geradas pelo modo de produção em relação ao indivíduo (foco-de-poder) e suas ações concretas. Sujeito que anima a produção científica, o intelectual passa a ser, assim, ele próprio, foco de manifestações de desejo e vontade de poder, no contexto de uma Universidade que se apresenta, assim, como espaço em disputa (Massey; 2008; Foucault, 1980). No bojo deste conjunto reflexivo, o papel da Universidade e da Ciência, enquanto instrumentos da burguesia ou a serviço da revolução operária, o que passa, essencialmente, pelo posicionamento político intelectual diante de mundo do qual é parte (Santos, 2020; Mignolo, 2003). Num primeiro momento, proponho um deslocamento analítico, desde o caráter totalizante do Estado aos indivíduos como focos de poder, indo assim, de Marx a Foucault. Em seguida, propõe-se “indigeneizar” o debate sobre o intelectual, isto é, situá-lo no contexto da sociedade que o produz. Para tanto, as ideias de cânone e canonização dos saberes, a partir de Flávio Kothe, são utilizadas para demonstrar o caráter político-oligárquico da constituição dos saberes, estabelecendo ainda a apropriação da ciência por oligarquias, desde os privilégios do intelectual pequeno-burguês às reações conservadoras ao intelectual dissidente, colocando em evidência o papel desempenhado pela ciência para a validação de um projeto político e, consequentemente, a universidade-como-espaço-em-disputa. Por fim, as questões permanecem em aberto, para que o leitor crítico chegue a suas conclusões sobre o que podem os intelectuais a partir de referências críticas e políticas próprias, evitando assumir um caráter injuntivo, o que seria incoerente com a crítica metodológica aqui pretendida.

Apresentação

Não é recente o debate em torno da relação existente entre, de um lado, o papel estrutural, estruturante e legitimador do discurso da ciência e seus efeitos políticos junto ao conjunto da sociedade; e, de outro, sua função estratégica para os processos de poder e dominação (Foucault, 1980).

Desde a ideia de *alienação* marxiana ao panótico e à biopolítica de Foucault (1980) e à esquizofrenia (Deleuze; Guattari, 2010), um longo caminho foi pavimentado até que, por fim, pudéssemos dimensionar a função desempenhada pelas “tecnologias” (de poder) para as formas atuais de dominação e coerção da verdade e do saber, por um lado. Este ensaio se propõe a analisar – de suas formas clássicas a sua forma operacional e instrumental – o exercício do poder no mundo atual, considerando tanto uma perspectiva marxista, com o Estado no Centro do debate, quanto uma perspectiva foucaultiana-deleuzeana, em que os indivíduos, enquanto focos de poder, tornam-se o centro de referência crítico e analítico.

O recrudescimento das formas de concentração de poder e a validação dos processos de poder intelectual possibilitados pela atual fase da integração humano-máquina, base da revolução tecnológica em curso acenam para a tentação totalitária e o retorno do Fascismo. A verdade, *coagida* (Foucault, 1980) e canonizada (Kothe, 1997), nos obriga a refletir sobre a posição e os posicionamentos do intelectual na sociedade burguesa, colocando em xeque a relação entre teoria e realidade e relação entre seus posicionamentos e os processos de poder em curso.

Este texto propõe refletir sobre o papel do intelectual, tomando por referência sua função (política) no âmbito da reprodução da sociedade burguesa. Isto supõe refletir sobre sua posição e posicionamento, bem como sobre a política da verdade e canonização de saberes (hegemônicos) em relação ao pensamento dissidente e a verdade oriunda das periferias. Do ponto de vista teórico, propõe-se uma reflexão embasada nas ideias de Marx, Foucault, Flávio Kothe e Deleuze & Guattari, enfatizando as relações entre um poder estatal totalitário (e totalizante), por um lado; e, por outro, o papel e as expectativas geradas pelo modo de produção em relação ao indivíduo (foco-de-poder) e suas ações concretas. Sujeito que anima a produção científica, o intelectual passa a ser, assim, ele próprio, foco de manifestações de desejo e vontade de poder, no contexto de uma Universidade que se apresenta, assim, como espaço em disputa (Massey; 2008; Foucault, 1980). No bojo deste conjunto reflexivo, o papel da Universidade e da Ciência, enquanto instrumentos da burguesia ou a serviço da revolução operária, o que passa, essencialmente, pelo posicionamento político intelectual diante de mundo do qual é parte (Santos, 2020; Mignolo, 2003).

Num primeiro momento, proponho um deslocamento analítico, desde o caráter totalizante do Estado aos indivíduos como focos de poder, indo assim, de Marx a Foucault. Em seguida, propõe-se “indigeneizar” o debate sobre o intelectual, isto é, situá-lo no contexto da sociedade que o produz. Para tanto, as ideias de cânone e canonização dos saberes, a partir de Flávio Kothe (1997), são utilizadas para demonstrar o caráter político-oligárquico da constituição dos saberes, estabelecendo ainda a apro-

priação da ciência por oligarquias, desde os privilégios do intelectual pequeno-burguês às reações conservadoras ao intelectual dissidente, colocando em evidência o papel desempenhado pela ciência para a validação de um projeto político e, consequentemente, a *universidade-como-espaço-em-disputa*. Apesar de seu caráter bibliográfico, procura-se analisar a circunstância real da relação entre os intelectuais e o poder na sociedade burguesa. Por fim, as questões permanecem em aberto, para que o leitor crítico chegue a suas conclusões sobre o que podem os intelectuais a partir de referências críticas e políticas próprias, evitando assumir um caráter injuntivo, o que seria incoerente com a crítica metodológica aqui pretendida.

Do estado “totalizante” aos indivíduos-como-focos-de-poder

O poder, no socialismo soviético, nos diz Foucault, “era chamado por seus adversários de totalitarismo; no capitalismo oriental, era denunciado pelos marxistas como dominação de classe; mas a mecânica do poder nunca era analisada” (Foucault, 1980, p. 6). Para muitos marxistas, inclinados a considerar a centralidade do Estado na organização das forças produtivas (o capital e o trabalho), a sociedade pode ser tomada em termos de super e infraestrutura, estabelecendo a soberania como base do Estado. Para Foucault, no entanto, “Marx não existe!” (Foucault, 1980, p. 98).

A hipérbole foucaultiana considera não o próprio Marx, mas esta visão esquemática inexistente em suas obras que são bem mais complexas e, ademais, bem conhecidas de Foucault. De modo que ele distingue

Marx do que considera ser um “marxismo débil”, isto é, aquele em que o intelectual abstrai as lutas do cotidiano como pairasse acima da realidade concreta, promovendo um discurso sofisticado, a partir de uma posição de poder bem definida, da qual usufrui sem a necessidade de engajamentos ou, menos ainda, de posicionamentos.

Durante muito tempo o intelectual dito “de esquerda” tomou a palavra e viu reconhecido o seu direito de falar enquanto dono da verdade e da justiça. As pessoas o ouviam, ou ele pretendia se fazer ouvir como representante do universal. Ser intelectual era um pouco ser a consciência de todos. Creio que aí se acha uma ideia transposta de um marxismo débil: assim como o proletariado, pela necessidade de sua posição histórica, é portador da verdade universal (mas portador imediato, não refletido, pouco consciente de si), o intelectual, pela sua escolha moral, teórica e política, quer ser portador desta universalidade, mas em sua forma consciente e elaborada. O intelectual seria a figura clara e individual de uma universalidade da qual o proletariado seria a forma obscura e coletiva. Há muitos anos que não se pede mais ao intelectual que desempenhe este papel. Um novo modo de “ligação entre teoria e prática” foi estabelecido. (Foucault, 1980, p. 8).

Lefebvre (2003), por sua vez, sugere que Marx não deve ser tomado de maneira dogmática, como se em tudo estivesse correto. Em Lefebvre, por sua vez, a natureza do problema em Marx é de ordem teórica e



epistemológica: Marx está correto em tudo que escrevera sobre a mais-valia, a renda da terra e a expropriação do campesinato, o que coloca a materialidade do mundo como problema real e concreto, o discurso das classes dominantes não coincide com o de seu tempo.

De Marx a Foucault ou da sociedade ao indivíduo, vice-versa

Para Foucault, o problema “em Marx” – a bem dizer, *nos marxistas* –, está em restringi-lo ao plano teórico, fazer dele um filósofo, economista ou sociólogo, em suma, um “autor”, artifício possibilita abstrair de seus engajamentos políticos, ignorando que Marx jamais lecionou em Universidades e que, antes de tudo, era um revolucionário: “*Os filósofos dedicaram já muito tempo tentando entender a História. É hora de transformá-la* (Marx; Engels, 2017)”.

Em Marx, o estatuto ontológico das “lutas de classes” e dos modos de produção

deve ser levado em conta para sua transformação possível, e não para servir puramente ao Partido. Ainda que o chamado os países comunistas tenham fracassado aqui e ali em pontos específicos, até que ponto se pode dizer que o capitalismo deu certo? O chamado “socialismo real” logrou, em quase todos os casos, progressos sociais, econômicos, culturais e tecnológicos notáveis.

Porque, no entanto, Foucault assassina brutalmente o marxismo, sua heurística e sua hermenêutica? Em entrevista a uma revista de Geografia, nos anos 1970, quando o movimento da Geografia ativa levava, tardiamente, o marxismo a esta disciplina, através de autores como Lacoste, George, Santos e Quaini, dentre outros. Pela via do historicismo, o debate epistemológico opunha-se ao positivismo precedente, ambas as perspectivas ainda hoje influentes na disciplina (Santos, 2020; Moreira, 2010).

Em diálogo com Deleuze, Foucault considera que o poder não se encontra exclusivamente no Estado, mas está diluído

em cadeias ou camadas da sociedade, na forma dos pequenos exercícios guarda-de-trânsito, fiscal-de-tributos, professor-em-sala-de-aula, diretor-na-escola, gerente-no-expediente etc.). Ainda que exista uma “supra” ou “macroestrutura” que se forja como uma de “máquina (de extração) territorial” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 235), o exercício do poder prescinde dos corpos, mentes e ações, isto é, do controle sobre pessoas, “focos individuais de poder” (Foucault, 1980).

O exercício do poder é sempre cinético e segue hierarquias específicas, a partir do Estado, sob hegemonia das elites econômicas, isto é, das oligarquias. A revolução possivelmente desejada por Marx – descrita por ele próprio como comunista – exige o contrário, a hegemonia dos interesses da sociedade em detrimento da burguesia, qual seja sua forma de aparecimento histórico, oligárquica ou não.

Alienação

Alienação é um termo que tem imenso valor em Marx, por conta do peso atribuído por ele à produção e à transformação produtiva da natureza, pela via do trabalho. Esta é a base ontológica do materialismo histórico e dialético em sua obra, o ponto onde Marx ultrapassa e sofisticava as ideias de Hegel. Alienação é afastamento, perda, separação. Pela perda do controle sobre seu tempo de trabalho, o proletariado perde sua razão e sua racionalidade. Este é o sentido, em Marx, do processo de expropriação camponesa (fenômeno que, após Deleuze, passamos a chamar de “desterritorialização”). A urbanização da sociedade e a cidade são os signos da modernidade, porque seu objetivo é gerar massas de trabalhadores pobres

disponíveis para o trabalho extenuante e mal remunerado das cidades industriais dos primórdios do modo de produção capitalista, explorando os vínculos entre a expropriação camponesa e acumulação primitiva (Marx, 2003).

Para além do trabalho, há muito mais a ser alienado, nos diz Foucault. O poder, para existir, necessita, antes, de uma outra espécie de alienação, capaz de alicerçar e projetar muito mais profundamente os interesses da burguesia no interior do proletariado. Os vários sentidos e mecanismos da alienação apontam para um poder cinético e difuso, que se apropria de seu cotidiano para promover a defesa de seus interesses, estabelecendo um controle totalitário da sociedade.

O poder possibilitado pela expansão tecnológica aplica-se sobretudo ao controle da população dando, não raro, no Fascismo. E desde o século XX, sabe-se bem das relações entre tecnologia e totalitarismo, ambas herdeiras do positivismo. Charlie Chaplin o demonstrou, em sua genial obra *Tempos Modernos* (1936).

Indigeneizar a Verdade: Cânone e Canonização

No sentido abandonado por décadas e finalmente recuperado, é preciso *indigeneizar* o debate: torná-lo *mais indígena*, que é o contrário de *alienígena* e, o oposto da alienação. Indigeneizar o debate significa trazê-lo de volta ao real-concreto (para usar uma categoria da dialética marxista. Para Zé Valdi (s/r), músico popular e cantador do Araguaia, “o papel da Universidade é o de sistematizar o conhecimento, que está no mundo”. Para isso, é preciso *abrir-se aos sa-*

beres que emanam da comunidade, do espaço local. No Brasil e na Amazônia a marca destes saberes é a diversidade cultural, e, consequentemente, ontológica e epistemológica.

Indigeneizar o debate sobre o papel do conhecimento em relação à sociedade, da teoria em relação à realidade, implica questionar nossa adesão ao discurso canônico e ao paradigma hegemônicos. Ainda que se expanda por todo o horizonte, um cânone ou paradigma é sempre situado no tempo e no espaço, sempre aponta para uma certa direção representacional e interpretativa da realidade, assim como o paradigma. Mais que isso, cânone e paradigma são *provincianos*: não suportam aquilo que lhes escapa. Daí derivam seu sentido e seu efeito político, pois “toda teoria é local, relativa a um pequeno domínio” (Deleuze *apud* Foucault, 1980, p. 69).

O cânone e paradigma são úteis à alienação porque esta necessita impor sua hegemonia cultural e política junto ao *proletariado*¹. Tendo o pensamento de província como base, é frequente que a alienação derive para o racismo, a misoginia e a xenofobia, ou tudo isto junto, no mesmo pacote interseccional.

A política da verdade: cânone e canonização

Pela censura do que deve ou não compor a narrativa, o cânone colonial e o paradigma moderno escamoteiam os fatos para impor, por meio da historiografia e da literatura, a *verdade* do mundo. Trata-se, assim, de uma leitura classista, operada pelas oligarquias no poder que, para legitimar a partilha dos recursos disponíveis, estabelece o

que, dentro do que existe na ciência, na arte e na cultura, aquilo que deve ser propagado ou não. Ao invés de aspectos técnicos e estéticos, da sofisticação teórica e metodológica e/ou da expressividade e representatividade cultural, a escolha do que será incorporado e aceito pelo paradigma considera pura e simplesmente a utilidade prática – isto é, política – da arte, da tecnologia, da ciência e da cultura para os processos de poder vigentes. Segundo Kothe (1997, p. 12-13),

Por meio do estudo de textos sintomáticos, pode-se chegar à revelação de macroestruturas sociais, de forças determinantes da história. Se a literatura permite desvelar o inconsciente da história, as pequenas veias da vida cotidiana, aquilo que escapa à leitura generalizante da história e da sociologia, ela também serve, ao ser canonizada, para escamotear o que não interessa à ideologia dominante. O escamoteamento pode dar-se tanto no processo de seleção dos textos transformados em discursos canonizados quanto pela interpretação canonizadora, cuja reiteração em veículos diversos se torna, mediante o reforço mútuo, uma barreira à efetiva leitura. A metamorfose do texto em obra de arte e discurso canônico serve para inibir o desvelamento crítico dos textos, da ideologia e da história. Categorias como “arte”, “belo”, “literatura nacional” fazem com que, pela auratização, fiquem ofuscados o senso crítico e a percepção do que se passa nas e pelas obras.

Contra a “auratização” em torno de autores canônicos, tornados ícones geracionais – louças de porcelanas numa loja de ra-

ridades – recomenda-se o “martelo da crítica” (Kothe, 1997). Para o filósofo, “há muita banalidade, bobagem em altas prateleiras” (Idem, 1997, p. 13)².

Em suma, “a verdade dessa poética, é a política. Confere-se autoridade a certos autores, introduzindo-os e cultivando-os no cânone, para que legitimem as políticas vigentes e as autoridades que as exercem” (Kothe, 1997, p. 13). Se, como pensou Pascal, “a verdade é mais útil para quem a escuta do que para quem a diz” (Pascal *apud* Kothe, 1997, p. 23), descortinar os processos – políticos, culturais e econômicos – através do qual se estabelece a “verdade” em determinada sociedade ou lugar (Foucault, 1980), pode ser útil não apenas na literatura, mas na historiografia, que não é a história; para a Geografia, que não é o próprio mundo; e para a Física, que não é a própria *physis*. Uma coisa é o real, o *abstrato tornado familiar*, de Pascal (Krause, Arenhardt, 2013); outra coisa é a verdade (Foucault, 1980). Enquanto o real, qual seja sua natureza, encontra-se na esfera das coisas, a *res* cartesiana; a ciência e a arte encontram-se na esfera das palavras que dizem (sobre) as coisas, o *cogitum*.

O velho debate entre mundo e ideia de mundo, dos geógrafos (Moreira, 2010): nomear é um ato político (Gonçalves, 2003), constatação ontológica e epistemológica, que coloca em discussão o caráter de **cânone** e os processos de **canonização** do mundo. O Cânone é a “verdade” e a canonização são processos de coerção por meio dos quais é alcançada, *meios e fins* se justificando retroativamente. Advoga-se a necessidade e a utopia de uma finalidade, objetando-se a possibilidade de novos caminhos.

O Cânone é a verdade admitida “cientificamente” e a canonização é o caminho

– o método – traçado para se chegar a ela. A partir destes “fechamentos” a ciência estabelece um saber ligado a um poder (Foucault, 1980), que assim, se expande também em direção ao corpo-pesquisador – *lumpen-proletariado* – que anima o pensamento disciplinar, suas verdades pairando sobre o mundo. Ao invés de juntar-se aos saberes de base local e comunitária, os admite apenas de modo hierarquizado e tutelado. Mesmo em tempos de crise paradigmática, o discurso do intelectual acadêmico epistemologicamente empobrecido, está como nuvem que não precipita ao chão, teoria em desencontro com a realidade, de baixa eficácia política e/ou simbólica.

Ciência, oligarquia e totalitarismo

Regulada por pares (Foucault, 1980), a ciência moderna convertida em máquina que validação “científica” dos processos de poder em curso, ela passa a estabelecer uma perigosa e insinuante relação com as expressões oligárquicas do poder, o que assegura ao intelectual acadêmico, em posição de prestígio e poder, vantagens e privilégios pequeno-burgueses³.

O problema da diferença surge como possibilidade de renovação da forma do Estado – a “unidade” nacionalista substituída pela diversidade cultural – mas ainda controlada pelas oligarquias, que se transformam para manter operando a alienação, via integração marginal à economia, vide a uberização do trabalho. Meritocracia, empreendedorismo e outras ilusões revelam que a precarização, surgida nos espaços de trabalho, se converteu em modo de vida generalizado e global. O pluralismo é apenas discursivo, pois tudo caminha para uma unificação da técnica (Santos, 2020) e a (pós-)

modernidade é colonial(ista)! (Dussel *apud* Porto-Gonçalves, 2003).

Cooptado para o projeto e o interesse da burguesia ou da aristocracia, o cientista pequeno-burguês sente-se útil ao ocupar um lugar assegurado ao intelectual no “cortejo do déspota” (Deleuze; Guattari, 2010). Arautos da hegemonia, agarram-se ao poder visando a manutenção de seus privilégios, fabulando com a possibilidade inverossímil de tornar-se burguês. Disposto como serviço para estruturas financiadas pela burguesia, o intelectual pequeno-burguês entrega seu trabalho aos oligarcas de seu tempo e região em troca de vantagens egóicas⁴. Com intrínseco narcisismo, não surpreende que a tecnologia tenha caminhado para converter o real em um *prêt-à-porté* personalíssimo, cuja eficácia encontra-se na possibilidade de que cada pessoa tenha um mundo supostamente à sua própria maneira⁵, num cenário de alienação elevada a seu alcance máximo.

A verdade da política

A relação do sujeito com o mundo é atravessada pelo desejo e suas possibilidades de realização (Deleuze, 2012). Se Estado e a economia exercem um poder⁶ classista, como quis Marx, o desejo leva-o além:

Mesmo o marxismo [...] determinou o problema em termos de interesse (o poder é detido por uma classe dominante definida por seus interesses). Imediatamente surge uma questão: como é possível que pessoas que não têm muito interesse nele sigam o poder, se liguem estreitamente a ele, *mendiguem* uma parte dele? É que talvez em termos de investimentos, tanto

econômicos quanto inconscientes, o interesse não seja a última palavra; há investimentos de desejo que explicam que se possa desejar, não contra seu interesse – visto que o interesse é sempre decorrência e *se encontra onde o desejo o coloca* – mas desejar de uma forma mais profunda e mais difusa do que seu interesse. (Deleuze *apud* Foucault, 1980, p. 76, grifo nosso).

Em Deleuze, por sua vez, as pessoas são vistas como *multiplicidade*, de uma maneira muito radical: “Quem fala e quem age? Sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala e age. Nós somos todos pequenos grupos” (Deleuze *apud* Foucault, 1980, p. 71). O caráter centralizador e oligárquico do poder necessita de centralização, hierarquia e comando. Para isso seleciona e pulveriza as verdades possíveis, a serem incorporadas a seu discurso, narrativa e representação (Kothe, 1997).

O fato de que a verdade, assim constituída, tenha por base privilégios pessoais institucionalizados permite que ela seja coagida pelo desejo de quem a constrói. Intelectuais, artistas, escritores etc. posicionados no interior do *cortejo do déspota*, “para onde, são carreadas as mais-valias – política, econômicas etc. – decorrentes deste regime de representação. Questão ontológica Deleuze e Foucault, objetivamente, não se opõem ao Marxismo, mas acrescentam uma nova camada à compreensão da realidade: a *política da verdade*, vista a partir de suas entranhas, o desejo. A coação da verdade joga a luz à relação existente entre o poder *estatuído* em Marx – luta de classes – e o poder *cinético* em Michel Foucault, Gilles Deleuze & Félix Guattari (fluxo, exercício, mul-

tiplicidade, ação etc.), de interesse *crucial* para as classes trabalhadoras.

Na esfera de seu discernimento e posicionamento político a respeito destas questões, o intelectual cruza o limiar entre o poder totalitário (e totalizante) do Estado e a multiplicidade de indivíduos, organizada ou não. Difuso e corpóreo, a subjetividade e a ação consistem em uma camada de poder que vai além das instituições e projetos/programas.

A revolução, diz a multiplicidade de sujeitos e movimentos sociais na atualidade, consiste em retomar o mundo para as massas, do corpo e do Estado, vice-versa. A luta por espaços e a disputa em torno da narrativa, assim, se confundem, onde posição e posicionamento intelectual impõem ao discurso uma política da verdade.

Intelectual burguês, porta-voz da verdade

É equivocada, por muitas razões, a ideia de que Deleuze & Guattari, assim como Foucault rejeitam Marx por, supostamente, preocuparem-se mais com o sujeito que com o arranjo (de Estado). Estes autores ficaram conhecidos justamente por tomarem o sujeito a partir de sua relação com as infraestruturas, no magma das manifestações pacifistas e revolucionárias da França de 1967.

A forma classista como analisam o intelectual, por exemplo, revela-nos suas faces da *persona* que anima esta posição de prestígio e poder: ou é o intelectual o intelectual *alienado*, (pequeno-)burguês, que serve à *intelligentsia* de Estado, sentindo-se, assim, útil; ou é intelectual orgânico, consciente de sua origem camponesa ou

operária e que faz da ciência uma trincheira de luta, sabendo que, mesmo Marx está apenas parcialmente equivocado e, sim: a ciência serve ao projeto de poder e governo da burguesia.

O intelectual tem uma tripla especificidade: a especificidade de sua posição de classe (pequeno burguês a serviço do capitalismo, intelectual “orgânico” do proletariado); a especificidade de suas condições de vida e de trabalho, ligadas à sua condição de intelectual (seu domínio de pesquisa, seu lugar no laboratório, as exigências políticas a que se submete, ou contra as quais se revolta, na universidade, no hospital etc.); finalmente, a especificidade da política da verdade nas sociedades contemporâneas.” (Foucault, 1980, p. 13).

Assim, a posição e o posicionamento do intelectual refletem, justamente, o papel decisivo por este ocupado para os regimes de poder em curso. Posição e posicionamento refletem, justamente, o papel central pela ciência de regimes de poder em curso. Num meio regulado por pares, o intelectual deve *posicionar-se*, em seus sentidos de metáfora geográfica, mas também de *direção* política. Sua posição em favor do *status quo* lhe favorece pessoalmente e seu discurso, quando omisso e conivente com os processos de poder em curso é útil, pois lhes confere legitimação “científica” (sic). Por isso, a burguesia canoniza seus intelectuais preferidos, à revelia dos critérios objetivos de qualidade estética, artística e científica.

Intelectual dissidente, outras verdades possíveis

Nesta conjuntura oligárquica, uma posição divergente, custa caro ao intelectual, indo da desqualificação à sabotagem de seu trabalho/produção, num primeiro momento; podendo, em seguida, passar à sua criminalização e à violência física.

Toda interpretação que postule algo diverso do cânone – uma visão, por exemplo, a partir de uma minoria étnica, de uma periferia econômica, de uma classe social não dominante – tende a ser ignorada e excluída, seja sob a espada da discriminação *a priori*, seja sob a capa da desqualificação quanto à sua capacidade de formular conteúdos científicos. Caso consiga vencer a barreira do silêncio, tende a ser desclassificada como deformação ou até difamada como falsa. Consegue às vezes tornar-se um *curiosum*, a ser esquecido depois de surrado em público, que é, porém, incapaz de “arranhar” o cânone instituído: faz-se ideologia em nome da ciência para reafirmar o já vigente. (Kothe, 1997, p. 11).

Apresentada como verdade universal e a pretexto epistemologia, o pensamento dissidente é vítima da crítica classista: a ciência como instrumento político da burguesia, ciência que paira acima da sociedade (sic), imune à vida social, da qual isenta-se. As ideias de um intelectual, no entanto, estão implicitamente relacionadas a sua *posição* no interior do modo de produção: para Ilya Prigogine, mesmo as ciências exatas e naturais, prescindiam de um elemento narrativo, isto é, um ponto de vista, que se instala na própria determinação do paradigma científico (Prigogine, 2008). Para Dussel, o eurocentrismo é um saber que se coloca *acima* dos demais, a serviço de um projeto

colonialista. O método da ciência eurocêntrica, nos diz Mignolo (2003, p. 15), é *descrever enquanto domina!*

Universidade como espaço em disputa

Marx & Engels, ao afirmavam que “as ideias da classe dominante são as ideias de seu tempo” (Marx & Engels, 2017). Constatavam que a burguesia mantinha sua hegemonia a partir dos espaços privilegiados da produção de ideias, já que a Universidade e os meios de comunicação, validam suas ações *a priori* e *a posteriori*, respectivamente.

Quando permanece preso ao paradigma do eurocentrismo em crise, o intelectual burguês ignora um cenário – não é tão novo assim – em que “as variáveis construtoras do sistema estão continuamente chocando-se e exigindo novas definições e novos arranjos” (Santos, 2020, p. 34). Michel Foucault, ainda nos anos 1970, apontava que:

O professor e a universidade aparecem, não mais como pontos principais, mas como “permutadores”, pontos de cruzamentos privilegiados. A causa da transformação da universidade e do ensino em regiões ultrasensíveis politicamente acha-se sem dúvida aí. A chamada crise da universidade não deve ser interpretada como perda de força, mas, pelo contrário, como multiplicação e reforço de seus efeitos de poder no meio de um conjunto multiforme de intelectuais em que praticamente todos são afetados por ela e a ela se referem. Toda teorização exasperada que se assistiu sem dúvida não passava de canto de cisne: o escritor nela se debatia

pela manutenção de seu privilégio político. (Foucault, 1980, p. 63).

À luz da disputa por espaços de poder e privilégios, podemos dialogar com uma gama de autores, como Doreen Massey, Henry Lefebvre e o Milton Santos, dentre outros. Foucault é apenas quem faz de maneira mais radical, colocando a questão do intelectual mais em termos de *posição* do que de papel como faz Milton Santos:

Parece-me que o que se deve levar em consideração no intelectual não é, portanto, “o portador de valores universais”; ele é alguém que ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às funções gerais do dispositivo de verdade em nossas sociedades. (Foucault, 1980, p. 13).

Milton Santos, analista como é (versidade), crítico do mundo como nos dizem que é (fábula) e artífice de um mundo “como ele poderia ser”, enfatiza o papel dos discursos não hegemônicos para esta construção. Indicando que a verdade muda conforme sua localização no interior das classes sociais e territórios, ele afirma que “cada periferia produz a sua própria verdade” (Santos, 2020, p. 179). O papel da informação é o de contrapor-se às verdades locais, alienando-as – isto é, separando-a – de seus produtores, assim como a expropriação camponesa, visa quebrar o envolvimento do lavrador com a terra, para convertê-lo em mão-de-obra assalariada (Marx, 2006, p. 236). A alienação ou, mais precisamente, a *maquinação* das massas (Deleuze; Guattari, 2010; Marx; Engels, 2017), para que defendam árdua e cegamente os interesses das classes hegemônicas (como vemos atual-

mente). A esperança de Milton encontra-se no despertar da consciência:

Estamos convencidos de que a mudança histórica em perspectiva provirá de um movimento de baixo para cima, tendo como atores principais os países subdesenvolvidos e não os países ricos; os deserdados e os pobres e não os opulentos e outras classes obesas; o indivíduo liberado participe das novas massas e não o homem acorrentado; o pensamento livre e não o discurso único. como acreditamos na força das ideias, para o bem e para o mal, nesta fase da história, em filigrana aparecerá como constante o papel do intelectual no mundo de hoje, isto é, o papel do pensamento livre. (Santos, 2020, p. 15).

Enquanto proliferam técnicas de coerção da verdade junto ao cânone, estabelecendo um discurso único – o *globalitarismo* – Milton Santos objetava sua denúncia:

A associação entre a tirania do dinheiro e a tirania da informação conduz à aceleração dos processos hegemônicos, legitimados pelo “pensamento único”, enquanto os demais processos acabam por ser deglutidos ou se adaptam passiva ou ativamente, tornando-se hegemônicos. Em outras palavras, os processos não hegemônicos tendem seja a desaparecer fisicamente, seja a permanecer, mas de forma subordinada, exceto em áreas da vida social e em certas frações do território onde podem manter-se relativamente autônomos, isto

é, capazes de uma reprodução própria. (Santos, 2020, p. 35).

Flavio Kothe, teria dito algo similar, de uma maneira diferente, e a partir da crítica literária:

Ainda que seja duvidoso que, dentro de um Estado, cada grupo étnico possa ter a sua própria historiografia literária, cada um tem a sua história, perspectiva e sensibilidade: a historiografia literária brasileira não tem produzido, no entanto, abordagens a partir do horizonte das minorias não-lusas. (Kothe, 1992, p. 32).

E, também Foucault:

Parece-me que a politização de um intelectual tradicionalmente se fazia a partir de duas coisas: em primeiro lugar, sua posição de intelectual, na sociedade burguesa, no sistema de produção capitalista, na ideologia que ela produz ou impõe (ser explorado, reduzido à miséria, rejeitado, “maldito”, acusado de subversão, de imoralidade etc.); em segundo lugar, seu próprio discurso, enquanto revelava uma determinada verdade, descobria relações políticas onde normalmente elas não eram percebidas. Estas duas formas de politização não eram estranhas uma em relação à outra, embora não coincidisse necessariamente. Havia o tipo do intelectual “maldito” e o tipo do intelectual socialista. [...] O intelectual dizia a verdade àqueles que ainda não a viam e em nome daqueles que não podiam dizê-la: consciência e eloquência. Ora, o que os intelectuais descobriram

recentemente é que as massas não necessitam deles para saber: elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema que barra, proíbe invalida esse discurso e esse saber. (Foucault, 1980, p. 71).

Considerações finais

O que podem os Intelectuais? (verdade ontológica)

Validar o institucionalizado ou dele divergir, devido à sua posição estratégica, torna-se um gesto semântico. Segundo Kothe:

A historiografia existente trai tais impulsos básicos subjacentes ao seu objeto e, à medida que apenas tece variações legitimadoras em torno do cânone institucionalizado, acaba fazendo realmente a auratização do percurso havido e dos vencedores da história, tentando sufocar a tensão suscitada pela força dos fatos sociais, elevando-os à categoria de fatos históricos, passa por um processo judicativo, que implica a opção por valores.

Do *deserto* virtual ao chão concreto da floresta, ao remanso da canoa e ao banheiro dos *nosso grande rio*, devemos nos indagar quais valores temos assimilado em nossas práticas e exercícios cotidianos de poder, validados por pares ou likes⁷. Temos indagado sobre meios e fins?

O cânone pretende ser a totalidade do consagrável, e a sua leitura institucionalizada pretende ser totalizante: tende, porém, a ser “to-

talitária”. A totalidade é aquilo que nos escapa sempre: ela pode ser a meta, mas é também a dimensão do “fracasso” epistemológico. (Kothe, 1997, p. 15).

É preciso, diz Kothe, admitir a incapacidade metodológica de estabelecer algo desta natureza, totalitária, como “científica”, porque simplesmente institucionalizada e normatizada, “*estatuída*”, neutralizando as disputas de poder em torno da verdade e de seu estabelecimento, de inclinação totalitária (Kothe, 1997). É preciso descobrir as estruturas de canonização *onde* estas operam:

Por meio da releitura de determinados pontos sintomáticos, nevrálgicos, busca-se indiciar a estrutura, desnudando a ilusão de totalidade e mostrando qual o estratégico movimento ideológico perpetrado pela consagração de um texto. [...] O arrolamento dos textos olvidados é uma impossibilidade documental, pois nem os mortos escapam ao gesto dos vencedores de selecionarem, manipularem e interpretarem os fatos conforme as conveniências de sua autolegitimação. O processo de seleção histórica é cruel e restritivo: faz com que os mortos sejam jogados sob a pirâmides do tempo, sem resguardá-los dentro dela. Seus ossos raramente afloram; os raros pergaminhos resguardados dentro do templo são apenas o afloramento do topo de um *iceberg* destinado a ornamentar a paisagem e acompanhar a elite dominante, consagrando perenemente sua política. O cinismo inconfessável é a verdade desta auratização legitimadora. Há uma hipocrisia fundamental e in-

confessa em todo o sublime consagrado no cânone. [...] (Kothe, 1997, p. 16-18).

Há um do autoritarismo inerente ao cânone e à canonização, assim como há um autoritarismo inerente ao estatuto da verdade (isto é, ao processo legitimador daquilo que pode assim ser entendido) e, por fim, há um autoritarismo inerente à relação entre Big Techs e o poder inédito – instrumental – que elas dispõem, no mundo atual. Em meio a tudo isso, o que será da diferença?

Não dando espaço à diferença enquanto diferença dentro de si, a identidade pretende ser a totalidade, mas tende a tornar-se totalizante, sem que ela própria se encare como totalitária. Consegue tornar-se danação do *alter*, encarando-o como “demoníaco”. Diante da força do inevitável, tende a haver a submissão à vontade dominante. Esta não se reconhece como prepotente. Há um princípio não só de autoridade, mas de autoritarismo, que precisa ser decifrado nos autores. (Kothe, 1997, p. 18).

Diante do que foi apresentado, gostaria de deixar em aberto algumas questões, que eu chamaria de *ontológicas*, por dizerem respeito à práxis acadêmica na Amazônia brasileira e suas contradições.

I. Qual a *natureza* da relação entre os intelectuais, a verdade e o poder, num

mundo de caos sistêmico e desordem dos *likes*?

II. Qual *ciência* se produz e que conhecimento se busca, nessas condições?

III. Quais *engajamentos* nossas práticas docentes, de pesquisa e de extensão revelam?

IV. O que *buscamos*: o conhecimento solidário e o progresso da sociedade, ou a validação narcísica dos enunciados?

V. Qual o grau de coerência entre nossas *teorias* e o *real* empírico das comunidades onde atuamos e vivemos?

Natureza, ciência, engajamentos, busca, teoria, realidade. Tudo que, em tese, orienta o intelectual acadêmico e/ou docente da educação básica. Deixarei outras duas questões, respectivamente de ordem *política* e *científica*, importantes para o diálogo entre a posição e o posicionamento dos intelectuais na sociedade burguesa, e as dinâmicas (oligárquicas) de poder, legitimadas por uma política da verdade cuja validação leva ao totalitaris-

mo, vigente no mundo atual:

VI. Até que ponto os processos de coerção da verdade e as relações de poder atravessam nossa produção teórica (e de todo o sistema de saberes ao qual essa se soma: escolas, institutos etc.)?

VII. Ainda importa a “verdade”, em termos de debate paradigmático e metodológico, e em tempos de *fake news* e tirania do dinheiro; ou estamos presos a “portos seguros” estatuídos da produção e da cientificidade – *cânon*es – dando continuidade a processos de *canonização*?

Ainda que derivem de preocupações elencadas arbitrariamente, a partir da minha experiência pessoal como docente, pesquisador e extensionista na Amazônia, podem ser úteis para o diálogo junto aos intelectuais. Para finalizar, faço minhas as palavras do cordelista Ceará do Pará, ligado ao Movimento dos Pequenos Agricultores, durante o III Fórum Araguaiano Pesquisa, Território e Direitos Humanos no Sul e Sudeste do Pará: “nesse negócio de intelectual orgânico, eu sou mais orgânico que intelectual”. **US**

Referências

- Deleuze, G.; Guattari, F. **O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia**, Editora 34, São Paulo, 2010.
- Foucault, M. **Microfísica do Poder**. Graal Editora, Rio de Janeiro, 1980.
- Hobbes, T. **Leviatã, ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**, Martin Claret, São Paulo, 2014.
- Lefebvre, H. **Espaço e Política**, EdUFMG, Belo Horizonte, 2006. Trad: Sérgio Nunes.
- Marx, K.; Engels, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Sanderman, São Paulo, 2017.
- Marx, K. **O Capital – Crítica da Economia Política**, Editora Boitempo, São Paulo, 2013. Tradução: Rubens Enderle.
- Moreira, R. **Pensar e Ser em Geografia**, Editora Contexto, 2010.
- Kothe, F. **O Cânone Colonial**, Editora UnB, Brasília, 1997.
- Raffestin, C. **Por uma Geografia do Poder**, Editora Ática, São Paulo, 1993.
- Santos, M. **Por uma outra globalização**. Editora Record, 30ª. Ed., São Paulo, 2020.
- Zuboff, X. **Capitalismo de Vigilância: A Luta por um futuro humano na nova fronteira poder**. Editora Intrínseca, 2021. Trad. George Scalesinger.

Notas

1. Por proletariado, leia-se: o lumpen-proletariado e os pequeno-burgueses (que são as pessoas “notáveis”: intelectuais, artistas e cientistas, vozes múltiplas e apenas aparentemente distintas, mas unidos no serviço que presta à manutenção das oligarquias no poder, a pretexto da defesa da pax burguesa e da aparência de normalidade).
2. “Do cânone é preciso fazer um reexame, para diferenciar aquilo que ingressou nele devido à necessidade de ocupar um espaço estratégico, e aquilo que, eventualmente, é capaz de se manter após uma releitura crítica” (Kothe, 1997:13)
3. Além disso, o racismo estrutural exige bem mais de uns que de outros. Em suma, são mais exigidos os que não são brancos, nem homens, nem heterossexuais, nem cristãos, nem locais, nem nacionais, etc.) A diferença resulta numa integração marginal hegemônica.
4. No Brasil, “as classes médias não lutam por direitos e cidadania, mas por privilégios”, dizia assertiva e efusivamente Milton Santos, 30 anos atrás.
5. Ainda que, em linhas gerais, esta “maneira” tenha sido fabricado para responder de maneira personificada às “máquinas desejanter”, extraídas de nós por meio de literal “acoplamento” às máquinas (computadores, smartphones etc.) que armazenam, analisam e produzem padrões de comportamentos e experiências a partir da captura imoral e totalitária da nossa intimidade e vida pessoal (Zuboff, 2021).
6. A “superestrutura” dos marxistas; “máquina territorial esquizofrênica e paranoica” de Deleuze & Guattari.
7. Não surpreende que a Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento do Ensino Superior a partir de agora vai considerar a repercussão digital na análise da qualidade dos artigos publicados em revistas científicas, o famoso índice *Qualis*.

REFORMA ADMINISTRATIVA

Se é **ruim** para o **Serviço Público**,
É PÉSSIMO
para a **classe trabalhadora!**

ANDES
SINDICATO NACIONAL

BNCC: impactos na formação da classe trabalhadora e a atuação do movimento sindical docente

Ana Carolina Galvão

Doutora em Educação Escolar, Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: galvao.marsiglia@gmail.com

Carolina Nozella Gama

Doutora em Educação, Universidade Federal de Alagoas
E-mail: carolina.gama@cedu.ufal.br

Leonardo Docena Pina

Doutor em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora
E-mail: leodocena@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho objetiva situar a pedagogia histórico-crítica como alternativa contra-hegemônica para fortalecermos a resistência ativa à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que requer atuação coletiva articulada aos organismos de luta da classe trabalhadora. Para isso, realizamos uma crítica ao esvaziamento da formação humana que caracteriza o projeto empresarial de educação e sua expressão na BNCC. Em seguida, recuperamos o acúmulo sobre a concepção de currículo, os princípios curriculares e os fundamentos histórico-críticos da didática, demonstrando que a luta pela socialização do conhecimento sistematizado, sobretudo via educação pública, é um componente imprescindível na batalha contra o capital. Por fim, concluímos que a atuação do movimento sindical docente ocupa papel de destaque para o enfrentamento dos impactos da BNCC na educação brasileira frente à disputa pelos rumos da formação humana e dos currículos escolares.

Palavras-chave: Contrarreformas curriculares. Luta sindical.
Pedagogia histórico-crítica.

Introdução

O acirramento da crise estrutural do capital tem imposto aos trabalhadores ajustes fiscais e planos de austeridade visando a manutenção das taxas de lucro (Montoro, 2023), o que tem provocado profundas consequências em todos os âmbitos da vida, inclusive na “batalha das ideias”. Uma dessas consequências consiste na reorganização da classe empresarial nas relações de hegemonia no Brasil dos anos 1990, o que implicou na criação de inúmeros aparelhos privados de hegemonia, preparados, nos planos técnico e ético-político, para dirigir a contrarreforma no País e, assim, consolidar não só o seu projeto de sociedade como, também, o seu projeto de educação (Martins, 2009; Pina, 2016). Tais organismos têm contribuído decisivamente para difundir suas concepções no âmbito da política educacional, ao passo que os movimentos de resistência da classe trabalhadora não têm logrado êxito para impedir o ataque da classe dominante à escola pública. Consequentemente, a disputa pelos rumos da formação humana e dos currículos escolares tem resultado no avanço do que Freitas (2018) tem denominado de reforma empresarial da educação, o que se verifica, dentre outros, na contrarreforma do Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entendemos que o aprofundamento da contrarreforma, enquanto resultado da luta de classes, demanda maior resistência da classe trabalhadora. Portanto, é diante da necessidade de acirrarmos a luta antikapitalista nas diversas esferas da vida, como uma condição para a preservação da pró-

pria existência, que a discussão aqui realizada se coloca.

Partimos do entendimento de que a luta pela socialização do conhecimento é um componente imprescindível na batalha contra o capital (Duarte, 2012), não obstante, entendemos que a transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico pela escola é de fundamental importância para a formação dos indivíduos na perspectiva defendida por Marx, de constituição de uma individualidade livre e universal (Duarte, 2012; Duarte, 2013). Nesse sentido, torna-se necessário enfrentar o esvaziamento da formação humana que caracteriza o projeto empresarial de educação. Com efeito, a fim de contribuir nesse processo, o presente texto tem o objetivo de situar a pedagogia histórico-crítica como alternativa contra-hegemônica para construirmos e fortalecermos a resistência ativa à BNCC.

Organizamos o artigo na seguinte lógica de exposição: primeiro, recuperamos a contribuição de autores que analisaram a relação entre a BNCC e o projeto de esvaziamento da formação da classe trabalhadora. Na sequência, indicando a necessidade e as possibilidades de resistência ativa ao projeto formativo burguês, abordamos a concepção de currículo e os princípios curriculares histórico-críticos, bem como as relações entre a organização didática histórico-crítica e um currículo emancipador. Por fim, pausamos a necessária atuação sindical para o enfrentamento dos impactos da BNCC na educação brasileira, afinal a classe trabalhadora se movimenta através dos seus organismos de classe e instrumentos de luta.

Breves cometários sobre a BNCC e o esvaziamento da formação da classe trabalhadora

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua elaboração e aprovação pautada por concepções e interesses já bastante discutidos por diferentes autores, inclusive com a formulação de críticas contundentes construídas a partir de uma análise pormenorizada de suas intencionalidades e contradições (Duarte, 2018; 2020; Malanchen; Matos; Orso, 2020; Marsiglia; Machado; Pina, 2018; Pasqualini; Martins, 2020; Pina; Gama, 2020; Ramos; Paranhos, 2022; Saviani, 2016; 2025; entre outros). Desse modo, já não é novidade que a BNCC se alinha às pedagogias do “aprender a aprender”.

Segundo Duarte (2006), o lema “aprender a aprender” carrega consigo quatro posicionamentos valorativos, cuja adesão a eles representa, ao mesmo tempo, a adoção de todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea. Tais posicionamentos valorativos podem ser sintetizados da seguinte forma:

1. São mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, sem a transmissão de conhecimentos por outros indivíduos;
2. É mais relevante adquirir um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção do conhecimento do que se apropriar do conhecimento existente;
3. A atividade verdadeiramente educativa é aquela dirigida pelos interes-

ses e necessidades do próprio estudante;

4. A educação deve preparar os indivíduos para adaptação e readaptação a um mundo em permanente mudança, de conhecimentos provisórios, constituídos por “narrativas”.

Na BNCC, esses posicionamentos se articulam ao lema do “direito à aprendizagem” para se apresentar como algo positivo ao desenvolvimento dos estudantes, de modo a seduzir os leitores e, ao mesmo tempo, não evidenciar sua intenção de consolidar um patamar minimalista de formação escolar. A título de curiosidade, podemos resgatar as reflexões de Pina e Gama (2020), que alertam para o fato de que o documento secundariza e até mesmo abandona a defesa de capacidades necessárias à formação dos comportamentos complexos, viabilizados pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que perpassam pela socialização e apropriação dos conhecimentos nas suas formas mais ricas e desenvolvidas (Martins, 2013). Eis porque, segundo os autores, as “competências gerais da educação básica” (Brasil, 2017; Brasil, 2018) priorizam o emprego de verbos que reiteram os conceitos cotidianos, como valorizar e utilizar (três vezes cada), exercitar (duas vezes), recorrer, fruir, criar, argumentar, conhecer-se, apreciar-se, cuidar e agir (uma vez cada), sem menção a, por exemplo, conhecer, relacionar, analisar, sintetizar, generalizar, abstrair e explicar, os quais apontam para o desenvolvimento do psiquismo complexo.

Pode-se dizer que as diferentes menções a aspectos que se alinham ao “aprender a aprender” povoam de forma central o documento com referências a: interesse dos estudantes, utilidade dos conhecimen-

tos, investigações e conclusões individuais, “partilhas” de conclusões e experiências, produção de sentido individual, “protagonismo”, projeto de vida pessoal, “negociação” de pontos de vista, autoconhecimento e capacidade de resolução de conflitos, valorização de saberes, flexibilidade e resiliência. A título de exemplo, vejamos a passagem seguinte, que expressa, com clareza, a subordinação da base ao lema “aprender a aprender”, com destaque à pedagogia das competências:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. **Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017, p.14, grifos nossos).

É importante destacar que a pedagogia das competências, que orientou contrarreformas curriculares em diversos países, inclusive o Brasil, na década de 1990, é retomada, na BNCC, com elementos de renovação ideológica, representados na ênfase conferida à dimensão “socioemocional” da formação humana (Ramos; Paranhos, 2022). No documento em questão, o termo “com-

petência” é definido como: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

Tal concepção – que recorre à definição de competências para enfatizar a relação da escola com a resolução de demandas da vida cotidiana e do mundo do trabalho, com foco no “saber fazer” – está presente não só na BNCC, mas, também, nas orientações dos Organismos Internacionais. Trata-se de uma expressão do movimento de internacionalização das avaliações de larga escala do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), enquanto indutor de mudanças no âmbito da educação escolar, apresentadas como necessárias à formação de trabalhadores/as e adequada à lógica da acumulação flexível (Ramos; Paranhos, 2022). Eis um excerto que evidencia a referida subordinação:

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o **enfoque adotado nas avaliações internacionais** da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação

da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem **“saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver **demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho**), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017, p. 13, grifos nossos).

Portanto, com base no que foi mencionado, podemos afirmar que, mesmo com novas nuances, as raízes do “aprender a aprender” permanecem como alicerce das ideias pedagógicas que se expressam na BNCC. Como consequência, temos uma composição curricular esvaziada, pois, nessa perspectiva,

[...] não caberia à escola a função de ensinar conhecimentos sistematizados, mas sim, levar o/a estudante a ‘aprender a aprender’, mediante o desenvolvimento de esquemas cognitivos, psicomotores e socioafetivos que lhe possibilitem a ação em situações concretas. A validade de seus aprendizados seria julgada por sua viabilidade e utilidade nas experiências individuais. Tais aprendizados conformariam as competências como a mobilização

de conhecimentos de diversas ordens e não mais os sistematizados que caracterizam o conteúdo escolar. Essa lógica educativa considera que cada indivíduo tem suas características cognitivas peculiares, o que requer a individualização da experiência escolar em face dos desafios e problemas que vivencia, como estudante e como pessoa. Os conhecimentos sistematizados organizados nas ciências, artes, filosofia e linguagens, antes referência da organização curricular, são substituídos por competências a serem desenvolvidas, cuja finalidade precípua é tornar os/as estudantes empregáveis, flexíveis e resilientes. A seleção de conteúdos de ensino orienta-se por tais competências, limitando-se exclusivamente à condição de insumos ou instrumentos para seu desenvolvimento. O resultado é o currículo esvaziado de conteúdo, pois este não seria um programa organizado de ensino, mas um espaço de experiências e manifestação de narrativas. Converte-se, assim, com uma lógica generalista e relativista da formação básica (Ramos; Paranhos, 2022, p. 80).

Recorrendo a Gramsci, Saviani (2016, p. 81) alerta que, se “[...] o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige”, a BNCC não atenderá a esse interesse da classe trabalhadora ao propor uma organização curricular que pretenda

[...] conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão



da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (Saviani, 2016, p. 81-82).

O autor ainda problematiza que a discussão sobre uma base curricular comum emergiu já na década de 1970 “[...] como uma ideia força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores” (Saviani, 2016, p. 73) e atravessou as décadas seguintes, tendo sido incorporada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) em seus Artigos n.º 26 (que trata dos currículos da educação básica) e n.º 64 (que versa sobre a formação de profissionais da educação). Assim, a base curricular comum teria equacionado a questão por meio da aprovação “[...] pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas aos vários níveis e modalidades de ensino” (Saviani, 2016, p. 75). Ora, se as Diretrizes já davam conta do objetivo anunciado, qual seria o sentido de elaborar uma nova norma, relativa à BNCC? Para Saviani (2016, p. 75), “[...] tudo indica

que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas”. Nesse sentido, Saviani (2025) destaca que em termos de ideias pedagógicas, permanecemos no quarto período caracterizado por ele como “configuração da concepção pedagógica produtivista” (Saviani, 2010). Mas o autor compreende que

[...] poderíamos manter o quarto período acrescentando-lhe uma quarta fase ligada à adoção do modelo de avaliação, cujo enunciado seria: 4ª fase – Advento do modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país (2001-2015) (Saviani, 2025, p. 223).

Essa possibilidade de padronizar as avaliações externas, de modo a aplicá-la de modo uniforme em todo o País, é exatamente o que justifica a centralidade da BNCC no interior do projeto pedagógico dominante. Pina (2016) já destacava que a classe empre-

sarial redefiniu sua organização a partir da segunda metade dos anos 1990 com o objetivo de difundir sua concepção de sociedade e educação no Brasil, com foco na definição da política pública. Não obstante, como evidencia o autor, inúmeros aparelhos privados de hegemonia foram sendo criados, sobretudo a partir dos anos 2000, para, de maneira orgânica e especializada, atuar na difusão do projeto empresarial de educação básica, cujos pilares, assentados na concepção gerencial de administração, envolvem, dentre outros: o patamar minimalista de formação, a privatização, o neotecnicismo e a responsabilização/*accountability*¹. Tais princípios, que já estavam presentes na educação escolar pública, tendem a se aprofundar na política educacional após a padronização dos “objetivos de aprendizagem” – estabelecidos pela BNCC – e das metas a serem atingidas por escolas e redes públicas (Pina; Gama, 2020). Com efeito, já estão estabelecidos os pilares para o desenvolvimento de um processo cuja dinâmica pode ser descrita nos seguintes termos:

[...] bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar o ensino” e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam

vulneráveis à privatização. O número de escolas que falham pode ser aumentado com manejo do rigor das bases curriculares e/ou dos testes. Órgãos de controle fustigam gestores e redes públicas. A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso (p. ex. Sobral, no estado do Ceará) que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas. A finalidade última dessa engenharia é criar as condições para induzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas, nas condições atuais de funcionamento da escola pública, desmoralizando a educação pública e o magistério (Freitas, 2018. p. 80).

Concluída esta breve reflexão sobre a função da BNCC no processo de esvaziamento da formação escolar da classe trabalhadora, torna-se possível seguir para o tópico seguinte, de modo a apresentar nossa concepção de currículo e, assim, avançar na defesa de uma posição radicalmente oposta à BNCC.

Concepção de currículo e princípios curriculares histórico-críticos

Diante da breve apresentação realizada no item anterior, sobre a BNCC, expressando nossa divergência à base instituída, é preciso definir a concepção de currículo

com base na pedagogia histórico-crítica. De modo geral, estudos sobre o currículo histórico-crítico (por exemplo: Gama, 2015; Lavoura; Ramos, 2020; Malanchen, 2014, 2016; Machado, 2019; Pasqualini, 2019) têm sua base em Saviani (2011, 2016, 2025, entre outros escritos). Segundo ele, currículo engloba “[...] as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar, de perder sua especificidade” (Saviani, 2011, p. 87).

Considerando que o autor define que o objeto da educação (sua especificidade) diz respeito “[...] à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos [...] e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Saviani, 2011, p. 13), as atividades nucleares, em torno das quais deveriam se organizar o currículo, precisam ter em conta aquilo que Martins (2013) definiu como tríade conteúdo-forma-destinatário.

O primeiro elemento (conteúdo) diz respeito aos aspectos objetivos da realidade; sua historicidade e totalidade; a seleção dos conteúdos a partir de uma determinada concepção de mundo e de sociedade. O segundo elemento (forma) preocupa-se com os diferentes recursos pedagógicos que podem ser utilizados, buscando a adequação à natureza do conteúdo e também os meios mais indicados de acordo com o desenvolvimento dos alunos que, obviamente, precisam ser considerados em suas subjetividades. O terceiro elemento da tríade (destinatário), como já antecipamos, é o educando, cujas particularidades precisam ser consideradas a partir do aluno concreto² e não do aluno empírico³, como explica Sa-

viani (2023).

Com base no estudo das ideias pedagógicas de Dermeval Saviani, Gama (2015) sintetizou “princípios curriculares à luz da pedagogia histórico crítica”, visando extrair contribuições para o currículo da escola básica. A autora aborda os seguintes aspectos: (a) normatização; (b) organização escolar; (c) trato com o conhecimento. Vale ressaltar que esses elementos não são estanques, dissociáveis ou autônomos, o que sublinha a perspectiva da dialética materialista da pedagogia histórico-crítica.

A **normatização** engloba desde o que se preconiza como Sistema Nacional de Educação - orientado por um Plano Nacional de Educação, passando por normas dos estados e municípios, regimentos, projetos político-pedagógicos, sistema de avaliação etc. Assim,

[...] uma proposição histórico-crítica de currículo não pode furtar-se de apontar a necessidade de desenvolvermos novas formas de organização escolar, o que deve se expressar na normatização escolar através de seus documentos orientadores. A forma de gestão institucional também deverá expressar outra lógica, pautada na democracia, cooperação, autonomia, auto-organização e determinação dos profissionais e dos estudantes. No sentido do que aponta Pistrak (2003) é necessário que a normatização escolar estimule a auto-organização (ou autodireção) dos alunos, bem como da equipe escolar, prevendo tempo e espaço para reuniões, assembleias e grêmios

estudantis, por exemplo (Gama, 2015, p. 190).

A **organização escolar** diz respeito às condições espaço-temporais para ensinar e aprender e, portanto, depende da sistematização lógica e metodológica dadas ao conhecimento, tanto quanto depende do “[...] modo como está organizada a sociedade atual [como] referência para a organização dos níveis de ensino [...] devendo a organização pedagógica tomar como referência o conceito de trabalho como princípio educativo [...]” (Gama, 2015, p. 157-158). Saviani (2007, p. 160) explica que “[...] o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta”. De outro modo, “[...] no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta” (idem, ibidem).

Por fim, em relação aos princípios curriculares no **trato com o conhecimento**, Gama (2015, p. 193) assinala que eles se organizam em “Princípios para a seleção dos conteúdos de ensino” e “Princípios metodológicos para o trato com o conhecimento”. Cada um deles é composto de quatro elementos.

No primeiro caso, considera-se a objetividade e cientificidade do conhecimento (superação do senso comum), a contemporaneidade e a relevância social do conteúdo, bem como a “Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno”, que demarca o entendimento “[...] de que as possibilidades de aprender dos sujeitos são socialmente produzidas” (Gama, 2015, p. 199-200).

No segundo caso, são estruturantes metodológicos os elementos que permitem

uma organização curricular que vá: “Da síntese à síntese ou da aparência à essência”, sem descartar a provisoriedade e historicidade dos conhecimentos, a “Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade” e que há uma: “Ampliação da complexidade do conhecimento” (Gama, 2015, p. 194) numa espiral crescente.

Por fim, articulando os princípios curriculares com a organização dos níveis de ensino, Gama (2015) sublinha que em cada um dos níveis da organização escolar atual há uma contradição categorial e uma expressão do trabalho como princípio educativo.

Na educação infantil e no ensino fundamental, o trabalho aparece de forma implícita e indireta, enquanto no ensino médio se explicitam os “mecanismos do processo de trabalho” e no ensino superior se alcança uma “Visão sintética do trabalho”. A educação infantil tem como contradição categorial o ser humano natureza e o ser humano cultural; o ensino fundamental visa superar a contradição entre o ser humano e a sociedade; no ensino médio a contradição central é entre o ser humano e o trabalho e no ensino superior, cabe enfrentar a contradição entre o ser humano e a cultura.

No próximo item buscamos demonstrar as relações entre a didática histórico-crítica e o currículo, conforme os princípios curriculares apresentados.

Relações entre organização didática histórico-crítica e um currículo emancipador

O saber escolar deriva das formas

mais elaboradas do saber sistematizado e precisa ser tratado pedagogicamente. Isso significa selecionar, organizar, sequenciar, dosar os conteúdos (Saviani, 2011), em determinadas formas, para determinados sujeitos concretos, de acordo com as finalidades educativas e as condições existentes de realização do trabalho docente para efetivação do currículo escolar (Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Estes autores elencam cinco fundamentos que consideram nucleares para a didática histórico-crítica, quais sejam:

1º A didática histórico-crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada (o **trabalho** educativo é uma atividade humana).

2º Uma didática histórico-crítica assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico (a transmissão dos conteúdos sintetiza a socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos).

3º A didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do conhecimento a ser ensinado aos alunos (conversão do saber objetivo em saber escolar, o que implica que ninguém ensina o que não sabe e que não basta saber, é preciso saber ensinar).

4º A didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e dinâmica do ensino pautada na lógica dialética. Trata-se da “[...] delimitação do tipo de conhecimento a ser ensinado, dos princípios para a sua seleção e organização ao longo dos níveis de ensino e seu respectivo trato metodológico” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 147).

O **eixo** do ensino diz respeito ao “o que” e “até onde” a escola ensina. Com base na lógica dialética, significa uma ordena-

ção, por sucessivas aproximações, que possibilita penetrar a essência dos fenômenos e ampliar a compreensão deles. A **dinâmica** do ensino está relacionada aos elementos que já apresentamos no tópico anterior (princípios curriculares à luz da pedagogia histórico crítica): trato com o conhecimento, organização e normatização escolar. Na vinculação entre eixo e dinâmica se formam e desenvolvem graus de generalização, delimitados em torno das “[...] necessidades de **constatação, interpretação, compreensão e explicação** da realidade social complexa e contraditória” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 147, grifos originais).

Estes graus de generalização, se organizados em ciclos de escolarização poderão ser identificados em: ciclo de identificação de dados da realidade; ciclo de sistematização dos dados da realidade; ciclo de ampliação dos dados da realidade; ciclo de aprofundamento dos dados da realidade (Coletivo de Autores, 2012).

Por sua vez, estes ciclos, se considerada a periodização histórico-cultural do desenvolvimento (Martins; Abrantes; Facci, 2016) e a contradição categorial a ser enfrentada em cada nível de ensino (como visto no item anterior), é possível estabelecer uma organização curricular e didática pautada pela lógica dialética materialista.

5º A didática histórico-crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento (distinção entre atividade de aprendizagem e atividade de ensino).

A lógica da aprendizagem segue o percurso da síntese à síntese. O aprendiz tem uma insuficiência de domínio sobre as determinações que explicam os fenômenos

e por isso necessita da apropriação dos conhecimentos que lhe permitam saturar o objeto de determinações e transitar do desconhecido ao conhecido (Galvão; Lavoura; Martins, 2019). A apropriação referida depende de um par mais desenvolvido, que lhe transmita o acúmulo do saber objetivo, traduzido em saber escolar. Assim, na educação escolar, o par mais desenvolvido é o professor, cuja atividade (ensino) “[...] visa reproduzir os traços essenciais do objeto, com graus cada vez maiores de elementos que o constituem, permitindo a reprodução processual e sucessiva da integralidade das conexões do sistema interno de relações constitutivas desse objeto” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 155). E isso nos leva a lembrar o 3º fundamento didático apresentado, qual seja: a didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do conhecimento a ser ensinado aos alunos.

Os percursos lógico-metodológicos de ensino e de aprendizagem balizam as atividades nucleares da escola (conteúdo), desenvolvidas utilizando os melhores recursos e procedimentos (forma) e considerando a natureza dos conteúdos, tanto quanto os destinatários do processo educativo. Essa estruturação se expressa **no currículo**, organizado segundo as ideias de eixo e dinâmica do ensino e ciclos de escolarização, a partir da contradição entre ensino e aprendizagem. Como assinala Martins (2013, p. 294), “Se a lógica da aprendizagem atende à ordem ‘de baixo para cima’, a lógica do ensino atende à ordem ‘de cima para baixo’”. Trata-se, portanto, da contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas pela aprendizagem.

Nada disso tem sido referência nas pedagogias hegemônicas, na BNCC, na BNC-Formação e assim por diante. Nós preci-

samos lutar por uma teoria pedagógica que responda aos anseios da defesa da escola pública e da educação pública de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino, o que nunca foi o horizonte das políticas educacionais. Por isso, ao fim e ao cabo, procuramos problematizar os entraves e impactos da BNCC na formação da classe trabalhadora.

A atuação sindical necessária ao enfrentamento dos impactos da BNCC na educação brasileira

Sabemos que a escola é parte do tecido social e está organizada segundo determinadas concepções teóricas dominantes e que visam preservar seus interesses de classe. Por isso, mudar o ensino, o currículo, as práticas, não necessita somente de boas intenções e um projeto pedagógico difundido à comunidade escolar. A transformação da escola, por meio de uma nova orientação de trabalho pedagógico, depende das condições de trabalho, do salário, da carreira, da fixação de docentes em tempo integral numa única escola para que seja possível a dedicação ao atendimento a estudantes e famílias, ao planejamento e organização da estrutura curricular, aos estudos relacionados à educação, entre outros elementos fundamentais a uma educação de qualidade para trabalhadoras e trabalhadores.

Há contribuições ao debate pedagógico na seara do movimento sindical docente (por exemplo: Chiote; Soares; Galvão, 2021; Galvão; Chiote; Soares, 2021; Galvão; Chiote; Lacerda Júnior, 2023), inclusive no que se

refere à BNCC, no artigo intitulado: “Projeto do capital para a educação: as cartilhas do Andes-SN e a necessidade da disputa de caráter pedagógico de uma educação emancipadora” (Galvão; Chiote; Lacerda Júnior, 2023). A partir do reconhecimento da importância do Andes-SN e de seu Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE), salientamos a importância de uma orientação consciente para “[...] fazermos a disputa da dimensão pedagógica que efetivamente pode colaborar com a concepção de educação emancipadora que defendemos, pautada pelos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica” (Galvão; Chiote; Lacerda Júnior, 2023, p. 263).

No caso da BNCC, mesmo antes de sua aprovação, o Andes-SN já se posicionava criticamente em relação a ela. Em material do GTPE de 2016, assinalava: “A luta do ANDES-SN é por uma sociedade justa, igualitária, fraterna, livre que avance para ‘além do capital’”. **Para essa sociedade, essa, e nenhuma outra, Base Nacional Comum Curricular não serve!**” (ANDES-SN, 2016, grifos originais *apud* Galvão; Chiote; Lacerda Júnior, 2023, p. 273).

Ao nosso ver, as críticas formuladas pelo Andes-SN esbarram na ausência de centralidade e profundidade de reflexão de caráter pedagógico que subsidie professoras e professores para além do “não serve”. Mais do que a denúncia, “[...] é preciso fazer o anúncio e assim municiar a categoria docente com subsídios também pedagógicos para responder à altura os desafios postos à educação da classe trabalhadora” (Galvão; Chiote; Lacerda Júnior, 2023, p. 275).

Saviani, no livro “A nova lei da educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas”, assinala que a estratégia de “resistência ativa” é nossa arma de luta e implica duas con-

dições: **organização coletiva**, que por sua vez depende de mobilização e a **formulação de alternativas**, que obviamente não são ações individuais, para enfrentar a política educacional de orientação neoliberal. Assim poderemos “[...] construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira” (Saviani, 2015, p. 465). Porém, os cursos de graduação de formação de professores não têm preparado os docentes para uma prática pedagógica emancipadora.

Henrique e Galvão (2022) apresentam um mapeamento sobre a inserção da perspectiva contra-hegemônica no cenário acadêmico nacional. A partir do levantamento realizado pela *internet* em cursos de licenciatura de instituições de ensino superior públicas, utilizando o sistema do Ministério da Educação (E-MEC) foram identificadas 2058 licenciaturas e 759 delas (36,88%) com ementas dos cursos disponíveis para consulta por meio do Projeto Político Pedagógico. Entre as ementas dos cursos analisados, o descritor “pedagogia histórico-crítica” foi localizado em apenas 21,73% das ementas dos cursos. A menção ao descritor “psicologia histórico-cultural” tem identificação ainda menor, em apenas 5,79% das ementas.

As novas gerações têm experienciado uma educação escolar cada vez mais esvaziada, minimalista e empobrecida, seja por BNCC, BNC-Formação, avaliações externas como parâmetro, teorias pedagógicas hegemônicas relativistas, entre outras formas de precarização da educação da classe trabalhadora. Tudo isso, que faz parte do caldo cada vez mais engrossado pelo capital, precisa ser denunciado, combatido e pode ter, no sindicato, um meio de formação e difusão de ideias pedagógicas contra-hegemônicas. Essa é a nossa aposta e reivindicação ao Andes Sindicato Nacional. **US**

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Texto anexo ao Parecer CNE/CP n.º 15/2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 abr. 2025.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em: 11 abr. 2025.
- CHIOTE, F. A. B.; SOARES, L. P. R. G.; GALVÃO, A. C. Educação infantil em tempos de “ensino” e trabalho remotos: o funcionamento do Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes. *In: Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo, Adufes (Org.). Trabalho remoto na Ufes - caderno 2: Percepções sobre o Trabalho/Ensino Remoto e Saúde na Pandemia*. 1ª ed. Vitória-ES: Adufes, 2021, p. 87-101. Disponível em: <https://wp.adufes.org.br/wp-content/uploads/Caderno-2-versao-site-LUTAS-ANTICAPITAL-1-2.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2025.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- DUARTE, N. Luta de classes, educação e revolução. *In: SAVIANI, D; DUARTE, N (org.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.
- DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 29 mar. 2025.
- DUARTE, N. Um montão de amontoado de muita coisa escrita: sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo. *In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 31-46.
- FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GALVÃO, A. C.; CHIOTE, F. A. B.; LACERDA JÚNIOR, F. Projeto do capital para a educação: as cartilhas do Andes-SN e a necessidade da disputa de caráter pedagógico de uma educação emancipadora. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 262-286, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i2.55853>. Acesso em: 3 abr. 2025.
- GALVÃO, A. C.; CHIOTE, F. A. B.; SOARES, L. P. R. G. Aspectos pedagógicos da implantação do ‘ensino’ remoto na Ufes. *In: Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo, Adufes (Org.). Trabalho remoto na Ufes - caderno 2: Percepções sobre o Trabalho/Ensino Remoto e Saúde na Pandemia*. 1ª ed. Vitória-ES: Adufes, 2021, p. 64-86. Disponível em: <https://wp.adufes.org.br/wp-content/uploads/Caderno-2-versao-site-LUTAS-ANTICAPITAL-1-2.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2025.
- GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18205/1/tese-Carolina%20Nozella%20Gama%20final%20PPGE.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

Referências

- HENRIQUE, M. G.; GALVÃO, A. C. Mapeamento de produções científicas sobre pedagogia histórico-crítica: a inserção contra-hegemônica no cenário acadêmico. *In: GALVÃO, A. C. (org.). Estudos de pedagogia histórico-crítica: formulações sobre ensino, currículo e prática pedagógica*. Vitória: EDUFES; Rio de Janeiro: MC&G, 2022, p. 118-152. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/61a11021-bf7c-4f63-9e4f-9093d094af4b/content>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- LAVOURA, T. N.; RAMOS, M. N. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. *In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 47-62.
- MACHADO, V. O. **Crítica ao esvaziamento do currículo de história**: a BNCC e a pedagogia das competências. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/9c0c5533-0601-464c-bcec-224e954bfbde/content>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/a461ed0a-8fe0-4197-9eb0-0682469e7de7/content>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2020.
- MARSIGLIA, A. C. G.; MACHADO, V. O.; PINA, L. D. O golpe de estado e a base nacional comum curricular: um novo episódio do esvaziamento curricular das escolas públicas no Brasil. *In: SARTÓRIO, L. A. V.; LINO, L. A.; SOUZA, N. M. P. (org.). Política educacional e dilemas do ensino em tempo de crise: juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores*. 1ª ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018, p. 53-87.
- MARTINS, A. S. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MONTORO, X. A. **Capitalismo e economia mundial**: bases teóricas e análise empírica para a compreensão dos problemas econômicos do século XXI. São Paulo: Hucitec: Nova Palavra, 2023.
- PASQUALINI, J. C. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/164248/157611>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvnte? **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425–447, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso em: 29 mar. 2025.
- PINA, L. D. **“Responsabilidade social” e educação escolar**: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. 2016. Tese

Referências

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-crítica. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 78–102, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8290>. Acesso em: 29 mar. 2025.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 29 mar. 2025.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–165, jan. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: LDB – trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, Niterói, n. 4, p. 54–84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 29 mar. 2025.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica, construção do ser social e educação ambiental. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 26, p. e8, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/73548>. Acesso em: 30 mar. 2025.

SAVIANI, D. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2025. Disponível em: <https://expressaopopular.com.br/livraria/9786558911647educacao-pedagogia-historico-critica-e-bncc/>. Acesso em: 29 mar. 2025.

Notas

1. Pina (2016) evidencia que o desenvolvimento das avaliações externas no Brasil atende às proposições dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco, que já defendiam nos anos de 1990, a definição de metas a serem alcançadas pelos estudantes, bem como a criação de sistema de avaliação para aferir os resultados da aprendizagem. Elemento integrante do projeto empresarial de Educação Básica, a defesa da classe dominante pelo desenvolvimento das avaliações externas, como comprova o autor, transcende a preocupação com a padronização do conteúdo a ser ensinado na escola, pois, além disso, responde ao próprio accountability, princípio do gerencialismo, adotado na contrarreforma do aparelho de Estado no Brasil dos anos 1990. Com efeito: “[...] a proposta de criação de mecanismos externos de avaliação da aprendizagem se adequa à demanda de instituir referências, ainda que problemáticas, não só para ‘medir’ a taxa de retorno (resultado) da massa monetária aplicada na educação, como, também, para desenvolver mecanismos que permitam estabelecer metas e cobrar os profissionais, assim como defendido no Plano Diretor da Reforma do Estado” (Pina, 2016, p.131).

2. Expressa a unidade na diversidade; a síntese das relações sociais de produção que o indivíduo não escolhe, mas que precisa dominar.

3. Expressa o sujeito sincreticamente, de forma imediata, não necessariamente correspondendo às suas necessidades reais.



EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO NACIONAL

Diana Katherine Tobón Vera

Edição 145 Revista Educação y Cultura (p. 19-30)

Son bastantes las iniciativas que se han planteado a la sociedad y al Estado en la búsqueda de una educación alternativa, de la incessante necesidad de transformar las prácticas educativas dentro y fuera de la escuela, además de reivindicar el papel del maestro. Por esto, en este artículo se abordará el devenir histórico, los objetivos, logros y el trasegar del *movimiento pedagógico* en Colombia.

El *movimiento pedagógico* nació durante los años 1970 y 1980 del siglo XX, ya que para esa época la educación se desarrollaba sobre el modelo conductista con una clara incidencia norteamericana y el taylorismo; este concepto fue postulado por el estadounidense Frederick W. Taylor, un economista e ingeniero quien, en 1911, afirmó que para lograr el trabajo productivo se debía programar y controlar estrictamente la producción, para así

garantizar un movimiento más eficiente en cada obrero; de esta manera crecería la productividad y se podría escoger el más apto para cada tarea, ubicándolo en una labor organizada y a un ritmo calculado.

La característica esencial del taylorismo es una separación radical entre concepción y ejecución, entre pensamiento y acción:

Las directivas conciben, los obreros ejecutan (de modo similar a como ahora los programadores educativos conciben y los maestros ejecutan) [...] el hombre debe dar lo máximo de sí, esto es, debe ser lo más eficiente, en el trabajo que la empresa le asigna, y en esto consiste su realización [...]. (Hernández, 1984, p. 39)

Fue entonces como el taylorismo tuvo cabida en el ámbito educativo, tecnificándolo



por medio del diseño instruccional en el que se concebía al maestro como un instrumento al servicio de una actividad, en la cual debía ser adiestrado para que pudiera cumplir eficientemente la labor asignada y en el que su comportamiento y conducta debían ser acomodados a objetivos claros y a la ejecución de los mismos con suma responsabilidad de no salirse de los parámetros establecidos, ya que al ser un obrero pasivo y eficiente no tendría conciencia del proceso sino del resultado; las actividades escolares se limitaban a lograr el objetivo, que sería reflejado en una nota.

En este contexto de los años setenta del siglo XX, el maestro se convirtió en un obrero controlado, subcalificado, reemplazable y ejecutor de instrucciones específicas, perdiendo así su autonomía y el control sobre el proceso educativo. Fue convertido en un administrador del

currículo, desposeído de su propio trabajo, ajeno al sentido social, calificador de conductas, en el que se le diseñaba su trabajo con el fin de descalificarlo, privarlo de su palabra y prescindir de su saber; no necesitaba pensar, ni tener iniciativa, ya que era sometido a la ideología de la evaluación con sentido mercantilista.

Por esto el magisterio colombiano venía de un largo periodo en el que la escuela se veía con una mirada corporativista dada por el determinismo económico, y por esto se hizo necesario que la sociedad cambiara, para cambiar a la educación; fue así como se pensó hacer una ruptura con una propuesta social, humana, histórica, cultural, de movilización y organizada en la que el maestro fuera reconocido como un sujeto de saber, como trabajador de la cultura, ciudadano e intelectual; así, hubo aportes desde diferentes perspectivas y experiencias, constituyéndose en un movimiento plural

en donde las universidades públicas, movimientos sociales, culturales, maestros de base, intelectuales, investigadores, entre otros, hicieron parte de este cambio.

El movimiento pedagógico fue un llamado a los maestros colombianos para colectivizar los esfuerzos aislados por una mejor educación, que a partir de sus reflexiones permitieran reinventar al maestro, a la escuela, y renovar sus prácticas pedagógicas, logrando así en el magisterio unidad en contra de las políticas del gobierno.

Fue entonces como en 1981 se realizó el primer Simposio Nacional sobre la enseñanza de las ciencias, liderado por un grupo de investigación de la Universidad Nacional, y siendo el profesor Antanas Mockus el coordinador de dicho evento. Este simposio fue un espacio de reflexión científica y teórica en el que se confrontó la reforma curricular, se recuperó el espacio crítico de la pedagogía y sirvió para dar paso a nuevas propuestas que serían presentadas en el XII Congreso de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, FECODE, junto con el frente de educadores “Nueva Escuela” y la “Escuela Nacional Sindical”, realizado en la ciudad de Bucaramanga, en 1982, y en el cual se formularon reflexiones y sugerencias sobre el campo pedagógico-cultural, desde las cuales se crearon tareas y actividades que lograron vincular y comprometieron a los docentes con los objetivos claros de su movimiento. Algunas de las conclusiones de este congreso se centraron en:

- Generar reflexiones colectivas sobre la labor docente.
- El mejoramiento de la educación por medio de una transformación al

quehacer pedagógico.

- La reivindicación de las condiciones laborales.
- Las funciones del docente y la participación de este en la construcción de la Ley General de Educación.
- El reconocimiento del profesor como sujeto intelectual, político y social.
- El rompimiento con la izquierda autoritaria.
- La conquista del estatuto docente.
- La implantación de la reforma curricular.
- El encuentro del sindicalismo de izquierda con los intelectuales e investigadores de la pedagogía. (FECODE, 1984, p. 43)

Además de sus ejes fundamentales:

- La urgencia de realizar una reforma curricular, ya que el Ministerio de Educación Nacional (MEN), quería imponer un modelo educativo que solo se centraba en la producción.
- El surgimiento de diferentes movimientos sociales que intentaban construir proyectos alternativos sobre la educación y sus prácticas.
- La emergencia de un grupo de pedagogos que luchaban contra los modelos educativos que se venían desarrollando.
- La necesidad de dar sentido al quehacer pedagógico en la escuela, entre otros.

Fue así como en este XII Congreso se instituyó el Movimiento Pedagógico como

política de FECODE, recogiendo debates y procesos que venían haciendo presencia en la escuela colombiana. Este acontecimiento, que situó a la educación y al movimiento sindical magisterial en la perspectiva de la lucha política, pedagógica y cultural, por la construcción de un proyecto político y ético de país contra la reforma curricular de la tecnología educativa, el diseño instruccional y el mapa educativo, se fundó en la esperanza y la posibilidad de forjar una sociedad democrática, de derechos y con justicia social, en la que el desarrollo de las ciencias, los saberes, las artes, la pedagogía, la educación física y la cultura ocupasen el lugar que les corresponde en la escuela.

Entonces, con los objetivos y tareas claras, se buscaba optimizar la calidad de vida por medio de una mejor educación del saber propio del maestro, para devolverle su identidad como trabajador de la cultura y empoderarlo desde allí como profesional, con el fin de generar alternativas para el mejoramiento de la calidad y del quehacer pedagógico.

Esta calidad de educación supondría la formación del pensamiento crítico para apoyar las reformas sociales y políticas de 1984, definiéndose así los fundamentos y propósitos del mismo (Valencia, 2006, p. 104):

- Adelantar una reflexión colectiva sobre la identidad, el papel cultural del educador y sobre el conjunto de relaciones en las que este se encuentra involucrado.
- Aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del magisterio y sus esfuerzos aislados. Hacer más vigorosa la búsqueda de

alternativas pedagógicas.

- Incidir en el cambio educativo siguiendo criterios fundamentados a través del estudio y la discusión colectiva a dos niveles: pedagógico y político.
- El fortalecimiento de la educación pública.
- Luchar por mejores condiciones de trabajo.
- Contribuir a fundamentar y orientar la cualificación de los docentes.

Este movimiento logró consolidar a nivel nacional el *Centro de Estudios e Investigaciones Docentes* (CEID), que reunió investigadores y dirigentes sindicales en la reflexión sobre las problemáticas de la educación, la enseñanza, y que tiene como misión la investigación, la promoción, la organización y la difusión del movimiento pedagógico, dando paso a la creación de la *Revista Educación y Cultura*, de FECODE, publicación que surgió de la necesidad del magisterio colombiano de contar con un espacio de reflexión, análisis y debate de su quehacer.

En su primera entrega, en 1984, el tema central fue el movimiento pedagógico; en este número se analizaban las características, fundamentos y propósitos de este, defendiendo las líneas de acción y reflexión para lograr una nueva escuela, una nueva pedagogía y una nueva imagen de maestro. Se presentaron los antecedentes históricos e ideológicos del movimiento, que dan cuenta de los esfuerzos de diversos núcleos de maestros e investigadores que, desde diversas posiciones ideológicas, hicieron posible el surgimiento del movimiento. Se presentó una defensa de

la dimensión política sobre la lucha por las transformaciones de las orientaciones y prácticas del sistema educativo, dándole gran importancia a la pedagogía como el espacio natural y central, tanto ideológico como político del maestro, su función y formación como docente. Evidenciaba algunas experiencias regionales en donde el movimiento pedagógico había tomado fuerza como práctica pedagógica y en la contribución de la transformación de la educación y del rol del maestro.

En esta primera entrega de la revista se especificó que este movimiento estaba pensado en dos campos de acción:

1. Frente al Estado: en el que se busca el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo del docente.

- Lograr un modelo educativo oficial, coherente y enfocado en el quehacer pedagógico.
- Lograr la ampliación de cobertura del sistema y financiación total por parte del Estado.

2. El quehacer del maestro y de la escuela: librando la batalla por la democracia, la libertad de enseñanza o de cátedra.

- Lograr la autonomía del maestro con independencia respecto al control y orientación de los programas y sus contenidos.
- El correcto aprovechamiento de todos los espacios en favor del

cambio educativo.

- La reflexión crítica del grado de autonomía alcanzada.

Por esto, en el congreso de Bucaramanga de 1982, cada uno de los grupos asistentes asumieron posturas y generaron debates que finalmente lograron un compromiso de cada uno de estos sectores con el movimiento pedagógico, como la alternativa para transformar las prácticas educativas y el rol del maestro.

Fue así como el “proyecto de investigación (interuniversitario) acerca de la historia de la práctica pedagógica colombiana” – del que hacían parte la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Antioquia y la Universidad del Valle – se preocupó por lograr la recuperación crítica del saber pedagógico y la creación de un nuevo discurso que diera cuenta, históricamente, de la práctica pedagógica, y aunque este no tuviera mucha relación con el magisterio, sí era muy importante que la pedagogía fuera el eje fundamental del movimiento.

Este grupo propuso crear un archivo pedagógico en el que se señalaran los contenidos y las modalidades pedagógicas, las transformaciones del contenido y de la práctica, con el fin de recuperar la pedagogía como saber, como un discurso histórico con una relación cognoscitiva y en el que el maestro fuese el centro de la práctica. El segundo grupo de investigación fue el dirigido por Carlo Federici, en el que su trabajo se desarrolló en la formación de una actitud científica en primaria. Este le dedicó especial atención a la reforma curricular y a las responsabilidades que tiene el magisterio frente a esta y a la recuperación

del poder real que le confiere su presencial social y el carácter de su oficio. Se trata de retomar la autoridad intelectual y moral del maestro para asumir un compromiso frente a la penetración cultural extranjera. Al desarrollo de una cultura e identidad nacional y al poder de los medios masivos de comunicación [...] sugiere un vigoroso movimiento pedagógico, que debe restituir al magisterio su poder sobre la educación y sus posibilidades de incidir en los procesos de cambio cultural, es la condición de la recuperación, por parte de los educadores, del papel de sujetos conscientes de su propia historia. (Gantiva, 1984, p. 15)

El tercer grupo fue el Centro de Promoción Ecuémica y Comunicación Social (CEPECS), que inició reflexiones con maestros, dirigentes sindicales y de base, sobre la política educativa, sus fundamentos filosóficos, sus alcances políticos e ideológicos y el proyecto pedagógico alternativo. Sus aportes se enfocaron en que el magisterio colombiano no ha prestado la suficiente atención al problema pedagógico como una parte fundamental de la lucha sindical y política, además de la discusión en torno al proyecto pedagógico alternativo y a la lucha por forjar un proyecto pedagógico-político en cuanto a la emancipación del proletariado y del pueblo trabajador, el cual “contribuya a establecer vínculos transformadores entre los intelectuales y las masas, entre la teoría y la práctica, entre la reflexión y la acción transformadora” (Gantiva, 1984, p. 15). Además, hizo un llamado a FECODE para que asumiera esta responsabilidad, tanto en lo pedagógico como en lo político-sindical.

Otro aporte importante fue el del primer Simposio Nacional sobre la Enseñanza de las Ciencias Exactas y

Naturales, en 1981, en el que se concluyó que era importante suspender la aplicación de los programas experimentales y someter al análisis los programas curriculares, además de fomentar y estudiar la investigación, la reflexión pedagógica y la didáctica; formular un plan nacional de capacitación, formación, actualización y profesionalización por medio de la universidad colombiana; apoyar las iniciativas de diferentes grupos que apunten a la experimentación de nuevos programas; estimular las publicaciones pedagógicas y didácticas (Gantiva, 1984, p. 16).

Estos aportes permitieron entender que el “*movimiento pedagógico se fundamenta en las dos expresiones que le dan su nombre. Movimiento porque supone la atracción de los maestros hacia una corriente de pensamientos y de acción en el campo de la cultura y más específicamente en la educación y la pedagogía*” (Gantiva, 1984, p. 16). Otros aspectos se enfatizaron en que debía ser un movimiento por una nueva pedagogía con contenido democrático y popular en el que a su vez dignifique la profesión docente, se rescate el papel de la cultura y el del maestro por la hegemonía política y cultural.

Cabe resaltar el Primer Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública (1984), y el Primer Congreso Pedagógico Nacional (1987). Estas miradas permiten contextualizar en la historia del movimiento pedagógico la lucha del magisterio colombiano por una educación contrahegemónica a la impuesta por los organismos multilaterales, apoyada y ejecutada por los gobernantes de turno, ante la violenta e impositiva arremetida de las políticas mediante el acercamiento con los movimientos sociales, populares, de izquierda y sectores democráticos en

general comprometidos con la defensa de la educación pública y bien común.

Desde sus inicios, el movimiento pedagógico pugna por la construcción de un proyecto político, económico y cultural alternativo que contemple el desarrollo de las ciencias, los saberes, las artes y la cultura en la formación de una nacionalidad intercultural, democrática, humana, autónoma, con libertad y justicia social. Tanto FECODE como los movimientos sociales desarrollaron propuestas que apuntaban a su fortalecimiento, con distintos niveles de desarrollo, coordinación, dinámicas y matices; todos unidos en el punto de lucha por una educación con sentido latinoamericano, pensada desde el Sur, contra las desigualdades sociales, el empobrecimiento de los pueblos, la homogenización cultural y política, y contra la violencia.

Por esto es importante luchar para que la división social del trabajo, la sociedad de clases y el conocimiento no se conviertan en algo fragmentado, sino que, por el contrario, logre generar conciencia de su entorno con miras a su liberación y transformación.

Concuerdan con Gantiva, Alberto Martínez Boom y Felipe Rojas Moncriff en que “otra escuela, otros maestros” deben ser necesarios y replanteados, dada la precaria imagen que tiene la educación frente a la sociedad y las condiciones tan abrumadoras en la que se encuentra, ya que el Estado – que es quien la administra – no invierte eficientemente los recursos, por el contrario, los racionaliza en procesos administrativos y, sobre todo, deja ver a la educación como un servicio público que se reduce solamente a poner los cimientos de una “escuela” y dotarla de pupitres para

que se “enseñe” lo que el Estado diga, sin importar las necesidades de los estudiantes.

Es necesario pensar que un espacio físico no es suficiente para que se dé el proceso educativo enfocado en el sujeto; levantar o mantener un espacio determinado no garantiza la educación, va más allá de unas simples paredes, ya que este no es el único espacio en donde se educa; el conocimiento debe ser trabajado, elaborado y aprendido dentro y fuera del salón de clase: el espacio para el ocio educa, la biblioteca educa, los pasillos, el encuentro con el otro enseña, por esto no es suficiente encerrarse en un espacio sin ir más allá e interactuar con otras posibilidades educativas.

El Estado solamente enfatiza en generar una buena administración, como si la escuela fuera una empresa; la ha organizado de manera tal que su único eje central es la producción de sujetos diseñados para una misma forma de actuar; se enseña cómo hablar, amar, hasta caminar, centrándose en la educación como instrucción y su entorno es aprender un oficio; por esto la escuela no debe reducirse solamente a la instrucción e información, debe brindar formación, conocimiento, conocer sus necesidades, entre otras, con el único fin de formar sujetos críticos y reflexivos de su realidad.

En este sentido, se debe centrar el debate educativo en cuanto a lo político y lo social, en fijar una posición que defienda la educación como eje central de formación de un sujeto reflexivo, consciente de sus derechos y deberes.

El movimiento pedagógico le dio fuerza a las propuestas educativas alternativas, los debates políticos e ideológicos en torno a la educación y al sistema económico y

social, reconociendo que el ejercicio de la enseñanza está orientado por la pedagogía y las nuevas formas de enseñar.

La escuela y el currículo se vieron altamente influenciados, ya que estos conformaban el “sistema dinámico” en el que se debía tener en cuenta los objetivos a largo y corto plazo, los cuales debían evidenciarse por medio de “conductas observables” en las que las actividades y el material didáctico debían reflejar el alcance de los indicadores de evaluación, por medio de la “tecnología educativa”, que se definía bajo los parámetros para sistematizar, planificar, implementar y evaluar el proceso en objetivos específicos según la instrucción dada. Entonces, la escuela se convierte en un mecanismo instrumental en donde el maestro recibe un paquete de auto-instrucción que administrará a los estudiantes con técnicas especiales dadas por el Estado.

Este modelo se enfocó en el diseño instruccional o de la educación por objetivos, la concepción y práctica del currículo girará en torno al aprendizaje y al rendimiento escolar, despojando cada vez al maestro de la palabra, de la posibilidad de pensar, de reflexionar sobre sí mismo, sobre sus acciones, sobre su identidad, y así poco a poco iría perdiendo el horizonte de su quehacer pedagógico y de su función como maestro.

El currículo se plantea de forma administrativa y con un enfoque tecnológico orientado a una planificación formal, sistemática, y la aplicación de diferentes actividades, con el fin de lograr que los objetivos planteados sean evaluados, medibles, con revisiones constantes que permitan obtener conductas observables y

una instrucción más efectiva.

La escuela había abandonado los propósitos culturales y sociales, pues se dedicó a responder a las “pruebas objetivas” o “pruebas nacionales”, que han trasmutado el criterio de calidad, evaluándola por medio de escalas de resultados y puntajes, convirtiendo al sujeto en una cifra más, solo para evidenciar estadísticas con el fin de dictaminar el quehacer escolar, el cual tendría en cuenta el resultado mas no el proceso, los datos de “la información y no sobre la formación, sobre la repetición y no sobre la invención, sobre lo evidente y no sobre la búsqueda” (Boom; Moncriff, 1984, p. 10).

Esto generó una “crisis mundial de la educación”¹, durante los años setenta, en la que la organización escolar y la enseñanza eran tradicionales, obsoletos, ineficaces e improductivos; según estos resultados se evidenciaba la “baja calidad” de la educación, por esto se planteó la necesidad de generar grandes transformaciones hacia la modernización del sistema educativo, en el que los objetivos y la redistribución de los recursos sirvieran para mejorar el rendimiento de la educación. Fue entonces como Colombia participó de varios eventos en los que se presentaban diferentes experiencias institucionales que le estaban haciendo frente a esta crisis. En 1974, y como parte del proyecto de reestructuración de la educación, se adoptó la “tecnología educativa – tecnología instruccional” como renovación curricular impulsada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y en el que centraban los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera global en la que lo importante era optimizar el rendimiento, la efectividad y eficiencia del sistema con

miras a mejorar la calidad.

La tecnología instruccional es una forma sistemática de planificar, implementar y evaluar el proceso total de aprendizaje y de instrucción en términos de objetivos específicos, basados en las investigaciones sobre el aprendizaje y la comunicación humana, empleando una combinación de recursos y materiales, con el objeto de obtener una instrucción más efectiva. (Boom; Noguera; Castro, 2003, p. 123)

Además de esto incluía: un enfoque sistémico para lograr el diseño, la implantación y/o conducción y la evaluación del proceso de instrucción; la relación entre los objetivos y la conducta o comportamiento y el análisis de tareas; los aspectos internos y externos se tienen en cuenta en un modelo conductista; su objetivo es transformar las conductas de los estudiantes por medio del aprendizaje en una evaluación constante como una manera de revisión, medición y control del proceso, tanto formativa como sumativa; este no actúa como un conjunto aislado, pues posee una racionalidad propia con una dependencia jerárquica y con una teleología propia.

Entendiendo así, que el modelo básico del sistema instructivo es concebido

Como un proceso que transforma insumos en productos, en el que los insumos son los estudiantes, docentes, comunidad y currículo [...]; el proceso, las interacciones de los objetivos con las prioridades de los estudiantes y su aprendizaje, la administración y la tecnología; la finalidad u objeto principal del

proceso, el aprendizaje. (Boom; Noguera; Castro, 2003, p. 131)

Es importante resaltar que al tiempo que se implementaba este modelo se generó un álgido debate y resistencia para su implementación por parte de los maestros y grupos de investigadores, oposición que se concentró en el movimiento pedagógico, el cual enfatizó en que era necesario ir en contra de la aplicación de este enfoque, ya que implicaba la transferencia del conocimiento por medio de organismos multinacionales y de productos tecnológicos desarrollados, en cuanto al diseño y la programación de la enseñanza de manera instruccional.

Esto permitió resaltar la importancia del Movimiento Pedagógico, ya que siempre defendió el papel de la pedagogía como eje central de la educación, puso al maestro en un escenario reivindicativo en que la palabra y su experiencia fuera el frente para la enseñanza, y además lo posicionó como el actor esencial del proceso educativo, proporcionándole otras miradas sobre lo que hace y piensa.

El Movimiento Pedagógico aterrizó en el debate pedagógico las diferencias existentes entre la educación y la pedagogía, de la enseñanza y el aprendizaje, que pedían urgentemente la transformación de la visión del maestro, de la escuela y del proceso educativo, en el que la autonomía estuviera por encima de los esquemas metodológicos, curriculares o disciplinares. Este movimiento “es la prueba más contundente que los maestros pueden pensarse de otro modo y reconocerse como sujetos que piensan, que actúan e inciden colectivamente sobre los problemas de la educación” (Boom *et al.*, 1999, p. 18)

De allí que surgieran preguntas sobre ¿cuál es la escuela que se desea? y el ¿para

qué se quiere? La escuela debe pensarse como un espacio colectivo, que fomente el encuentro cultural y social, en el que las necesidades del entorno se hagan evidentes, para que en la escuela impacte y responda a estas y que a su vez pueda abrirse al mundo y a la reflexión de otras culturas.

Pero la escuela no puede hacerlo sola, necesita del *maestro*, y este, a su vez, debe ser reivindicado frente a unas políticas estatales que lo dejaban ver como un funcionario más, el cual reclama su condición de sujeto de saber, en medio de las más diversas interpretaciones y una acérrima oposición por parte de la Iglesia, los partidos y el Estado; fue entonces como este movimiento le dio paso a un maestro que es portador de un saber, que piensa, que puede transformar y que es capaz de producir conocimiento en sus estudiantes; rescatar la condición intelectual del maestro fue un avance significativo y sobre todo se logró convertir a la escuela en un objeto de investigación.

Sin embargo, el papel del maestro también se ve limitado, pues la enseñanza se enfoca en ser repetitiva e instrumental; el método de la “enseñanza” pasó a ser reemplazado por el método del “aprendizaje”, enfatizando en la importancia de la teoría y el conocimiento que se da solo de manera operativa. Por esto, el maestro es tenido en cuenta como un administrador tanto de la escuela como del currículo, “es un simple intermediario entre los diseñadores del currículo (tecnólogos educativos) y sus alumnos. Se dedica ahora a realizar “diagnósticos” como los médicos y los psicólogos clínicos. Administra. Diagnostica. Prescribe. Pero ¿cuándo enseña?” (Boom; Moncriff, 1984, p. 8). Y esta fue la pregunta que incentivó a que el

Movimiento Pedagógico pensara en ese sujeto dinamizador del proceso educativo y no simplemente el gerente y trabajador asalariado del Estado, pues este es más que eso, ya que posee el saber pedagógico.

El maestro debe tomar conciencia de su práctica educativa con el fin de lograr la transformación constante de esta, en la que la voluntad colectiva sea el eje principal para así generar múltiples proyectos de acción que creen y transformen al sujeto, a la comunidad educativa y a su entorno inmediato, con proyectos alternativos en los que se sabe dónde comienzan, pero no cuando terminan; de esta manera, el movimiento pedagógico busca rescatar la condición del maestro como el trabajador de la cultura y de procesos sociales éticos y políticos. “Todo educador tiene como principio la voluntad de hacer bien su trabajo, [...] quien enseña se preocupa por mejorar su quehacer e intenta realizar cambios y poner a prueba nuevas ideas” (FECODE, 1984, p. 37).

Trabajo que no se hace fácil por las múltiples demandas estatales existentes, pero con un trabajo colectivo se logrará llegar lejos, preguntándose constantemente sobre lo que hace y lo que debe hacer; además, depende mucho del compromiso del maestro con su labor. “El movimiento pedagógico surge como respuesta consciente, constructiva y creativa, de los educadores y de las clases populares, a las nuevas políticas educativas que tienen un fuerte acento en lo pedagógico y que pretenden determinar en absoluto detalle el qué y cómo se enseña” (FECODE, 1984, p. 41). Así, el maestro es concebido como esa parte fundamental de estos procesos, el cual debe construir proyectos que permitan intervenir la escuela, que propicie

el diálogo como única vía de pensamiento, que la escuela le enseñe al niño a hablar y a pensar críticamente; que forme ciudadanos conocedores y arraigados a su cultura, que dé apertura al debate, que cree y transforme sus prácticas pedagógicas.

Y junto al maestro está el *sujeto*, como el eje fundamental del proceso educativo. El movimiento pedagógico permitió un replanteamiento de todo lo que vivía el niño en la escuela y cómo este era pensado desde el gobierno. El niño no era solo un sujeto de procesos mentales, sino un sujeto que se relaciona con otros, con la cultura, con la lúdica, con el conocimiento y con todas las dinámicas que se desarrollan dentro y fuera de la escuela.

Reconoce un sujeto desde lo colectivo, desde una política de la solidaridad y de la liberación de los requerimientos impuestos por un Estado opresor que no lo tiene en cuenta y que le vulnera sus derechos. Pugna por su liberación constante, en la que puede realizar sueños mediante el desarrollo de comunidades de confianza y de crecimiento mutuo.

El sujeto debe configurarse en lo social, en lo colectivo, relacionarse y aprender con los otros, con la cultura, con la experiencia, con el conocimiento y con todas las dinámicas en la que se desenvuelve en su cotidianidad.

Estos planteamientos permiten preocuparse por un sujeto que está en formación, que configura su identidad tanto en lo personal como en lo colectivo, que forma subjetividades gracias a los agentes que tiene a su alrededor, que tiene una historia y que busca reconfigurarse en utopías, tanto en lo

social como en su cotidianidad.

Tanto la escuela como el currículo, el maestro y el sujeto son los ejes que permiten que el proceso educativo se lleve a cabo, pero en relaciones mancomunadas, en la formación de un tejido social en el que cada uno aporta para que la producción de conocimiento no sea desde relaciones jerárquicas, sino desde relaciones de aprendizaje mutuo. El movimiento pedagógico reivindicó y reivindica cada una de estas, en la medida en que permite pensar en que otra educación es posible, con maestros que luchan por la defensa de su profesión y por la educación pública, en la que la pedagogía, proyectos alternativos, el diálogo y el reconocimiento constante con sus estudiantes les permitan crecer y avanzar juntos.

El Movimiento Pedagógico desde el ámbito sindical

El nacimiento del movimiento pedagógico en 1982 dio fuerza a las propuestas educativas alternativas, los debates políticos e ideológicos en torno a la educación, al sistema económico y social; la educación en Colombia, ha vivido grandes luchas con el fin de dignificar la labor del maestro y de lograr posicionar a la educación como un eje fundamental de la sociedad, sin embargo, estas luchas siempre han demostrado que a pesar de lo abandonada que pueda estar por el Estado, ha logrado configurarse como un escenario indispensable para la formación de sujetos.

En sus primeras décadas, la precaria condición en la que se encontraba la escuela, y aún más el maestro, evidenciaban las condiciones de la sociedad, la cual se

caracterizaba por problemas de pobreza, salubridad, miseria y el orden social; frente a esta realidad, el maestro se encontraba sin importancia, desconocido y abandonado en todos los sentidos por el Estado, un maestro marcado por la pobreza, el desarraigo y desclasado, con una “urgencia llorada”² que antepuso las necesidades del maestro sobre su saber, sus cualidades pedagógicas, en donde sus miserias denunciaban los grandes vacíos del sistema educativo y que, por lo tanto, estas debían ser denunciadas con el fin de propiciar los cambios necesarios para reconocer al maestro y a la escuela.

El surgimiento de este sujeto nació de la necesidad de llenar el vacío institucional que había en las escuelas para finales del siglo XVIII, fue entonces como los docentes continuaron gestando desafíos por defender su profesión, una de estas grandes luchas fue la gloriosa “Marcha del hambre”, realizada en 1966, la más grande, contundente y representativa movilización por la defensa de los derechos laborales y que además permitió denunciar el abandono en el que se encontraba la educación pública en Colombia.

Este histórico recorrido de los maestros desde Santa Marta hasta Bogotá, de 45 días de camino, con el único motivo de denunciar que llevaban más de seis meses sin recibir salarios, situación que se repetía en todo el país. Hay que recordar que, durante muchos años a los docentes nacionales, que eran una minoría, se les pagaba de manera puntual; sin embargo, a los docentes que se pagaban con recursos departamentales, su salario dependía del impuesto de las ventas de licor y del tabaco, y muchos aseguran que en ocasiones les daban las cajas de aguardiente, de ron o de tabaco para que estas fueran vendidas y así obtener su

mensualidad. No obstante, venderlas no era un tarea fácil y podían pasar entre seis y hasta doce meses sin recibir ningún tipo de pago; por esto, esta gran movilización permitió demostrar las dificultades en las que se ejercía la labor docente, la precaria situación laboral, salarial, prestacional y de salubridad que se vivía en la época, unas condiciones indignas y que fueron el detonante para cimentar las iniciativas de la naciente organización magisterial, que con grandes movilizaciones, marchas y protestas se instalarían como formas de lucha por la dignificación y profesionalización docente, el mejoramiento de las condiciones educativas y el acompañamiento de la comunidad para el logro de las metas propuestas.

Los maestros de entonces entendieron que solo por medio de la lucha se lograría avanzar en la solución a los problemas sociales, y así comenzaron a manifestarse por sus derechos y a conformar la organización política y sindical que hoy es representativa del magisterio colombiano, FECODE.

En la década del 1970, y con los derroteros bien claros, el magisterio emprendió grandes gestas hacia estas conquistas. FECODE convocó una huelga que duró más de 70 días y un paro cívico nacional que hizo ceder al Gobierno y lo llevó a concertar unas bases de negociación, que a su vez lograron la unificación de salarios por categorías, la jornada laboral de cinco días, la aprobación y conquista de un estatuto laboral, el Decreto Ley 2.277 de 1979 o estatuto de la profesión docente, que garantizó estabilidad, formación, ascensos y régimen disciplinario para los docentes de esa época.

Este estatuto privilegió a quienes tuvieran la formación de ser maestros

(normalistas, licenciados), estableciendo así el escalafón nacional docente para lograr regular su pago, en el que se tuviese en cuenta el tiempo de servicio, su título docente y los cursos de capacitación y actualización para lograr el ascenso de un grado a otro.

Este estatuto también contempló los derechos de los educadores para afiliarse sindicalmente, con el fin de formular reclamos y solicitudes ante el gobierno nacional para exigir oportunamente sus pagos, ascender y capacitarse, obtener además bienestar institucional, vacaciones y el reconocimiento y pago de las prestaciones sociales de ley, logrando así calidad de vida, su bienestar y el de sus familias.

Así mismo, hizo parte este proceso de dignificación docente la Asamblea Nacional Constituyente (1990-1991), en donde se establecieron criterios para que el Estado colombiano cumpliera con los derechos individuales y se dieran garantías para los mismos.

FECODE recuerda que su misión como organización es luchar contra las desigualdades sociales, por la defensa de los derechos laborales, pensionales y prestacionales del magisterio colombiano, por la democracia, por una verdadera paz con justicia social, por el derecho y respeto a la vida e integridad física, por fortalecer la unidad del magisterio para así consolidar propuestas que conlleven a una mayor financiación y defensa de la educación pública, porque la educación es una responsabilidad de todos.

Hay que resaltar que el Movimiento Pedagógico transformó las luchas magisteriales que pasaron de una confrontación salarial y contestataria a

otros intereses de luchas como el saber, la pedagogía, el quehacer docente y la formación de un sujeto ético y político.

En la década de los noventa, mediante el paro y la negociación, FECODE gestó una importante reforma educativa: la Ley 60 de 1993, relacionada con la financiación de la educación pública por parte de la Nación, y la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, que recoge el debate ideológico, político, pedagógico y disciplinar en el marco del movimiento pedagógico sobre el papel de los maestros y la naturaleza de la educación pública. Esta Ley surge en el contexto de las luchas sociales de finales de la década de los 80, se enmarca en los principios de la constitución de 1991 y en los cambios políticos, económicos y sociales de finales del siglo XX.

La Ley 115/1994 es una de las conquistas más importantes del magisterio, un hecho sin precedentes en la educación colombiana durante el siglo XX y lo corrido del siglo XXI. Por un lado, la Ley enfrentó la política de apertura educativa del gobierno de turno y, por otro, le quita a la Iglesia el control del currículo y dota a la comunidad educativa de herramientas para la construcción del PEI y el currículo escolar. Pero no se puede olvidar que el gobierno dejó su impronta con la evaluación y la apertura a la privatización de la educación pública.

Esta Ley establece principios estratégicos para la educación colombiana: la autonomía escolar, el gobierno escolar, los fines para la educación nacional, la universalización del preescolar de tres grados, los objetivos para cada nivel educativo y las áreas obligatorias y fundamentales, incluyendo la enseñanza de una lengua extranjera, los foros educativos

y las Juntas de educación nacional, departamental, distrital y municipal.

La autonomía escolar y el gobierno escolar le otorgan a la comunidad educativa, en cabeza del consejo directivo y del consejo académico, la definición del currículo escolar y del Proyecto Educativo Institucional conforme a la realidad social y cultural de la institución educativa y a los avances alcanzados en los campos de la ciencia, las humanidades y las artes. De esta manera, la comunidad tiene la responsabilidad de construir los PEI marcando el rumbo de las instituciones, y así enfrentar la política educativa desde el campo de la resistencia y la alternatividad.

Con los fines de la educación, los objetivos para cada nivel educativo y las áreas obligatorias y fundamentales, se apunta a que la formación de los niños y jóvenes de Colombia sea integral con base en una conciencia crítica de la realidad de la soberanía nacional y del medio ambiente, partiendo de una educación que involucre los principios más avanzados de la ciencia, las humanidades y las artes, fijando criterios orientadores para cada nivel educativo y disciplina del conocimiento, y respetando las tradiciones y autonomías étnicas de las comunidades indígenas y pueblos afrodescendientes.

Ante los avances de la Ley General de Educación, el gobierno nacional reaccionó con la desfinanciación de la educación pública. El recorte del gasto público en educación es el eje central de la contrarreforma educativa, ajustando la política educativa a las exigencias del sector financiero internacional, sometiendo los diferentes componentes del sistema educativo a la doctrina de ajuste fiscal y a las

dinámicas de la economía de mercado. En ese orden de ideas, esta doctrina se convirtió en la reguladora de la gestión y administración del sistema educativo, modificó el rol del Estado y sus responsabilidades, siendo la columna vertebral de las modificaciones al currículo y la evaluación por medio de la promoción automática, los indicadores de logro, los estándares y derechos básicos de aprendizaje, el currículo por competencias, las mallas curriculares, las pruebas nacionales, entre otras, que desarrollan la teoría del capital humano y que despoja de lo más avanzado a la educación de los colombianos para cumplir con las necesidades del mercado laboral impuestas por organismos internacionales multilaterales.

Ante este escenario es indispensable que el magisterio colombiano continúe movilizándose y luchando por el rescate de los principios más avanzados de la Ley General de Educación, con el fin de que los defienda y desarrolle por medio de su ejercicio en las instituciones educativas, fortaleciendo la autonomía, el gobierno escolar, los PEI, las experiencias alternativas y el movimiento pedagógico.

Después de exponer el devenir histórico del movimiento pedagógico, sus objetivos, fines y grandes conquistas, es necesario hacer un recorrido 25 años después. En el número 77 de la Revista Educación y Cultura se evidencia el estado de este movimiento, sus perspectivas, las dificultades, sus desafíos y su vigencia; además, se presentan los ajustes realizados a las tesis elaboradas en 1985 por el CEID, pero que para el año 2001 y 2007 fueron replanteadas en las asambleas federales de FECODE; estas incluyen su historia,

balance y perspectivas para su desarrollo y continuidad.

Primera tesis: hace referencia a los inicios, logros y cómo este movimiento en la actualidad continúa, trabajando con los maestros y con el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo.

Segunda tesis: enfatiza en que este es un movimiento vigente con miras a transformar a la educación, en el que la relación del maestro debe ser con la pedagogía, la enseñanza, el conocimiento y la cultura, además del compromiso con la defensa de la educación pública.

Tercera tesis: fundamenta a los maestros como la base de este movimiento; su tarea debe ser la enseñanza y la formación de la niñez y de la juventud, labor que debe dar cuenta de la elaboración del currículo y de los planes de estudio bajo la autonomía escolar.

Cuarta tesis: defiende a la educación pública, la cual debe ser financiada por el Estado, en términos de gratuidad, accesibilidad para todos, sin discriminación; por esto FEEDCODE y este movimiento se oponen a la privatización, a las concesiones, a la empresa privada y al desvío de los recursos de la educación.

Quinta tesis: considera la reforma educativa como una de sus grandes realizaciones consignadas en la Ley 115 de 1994; se propone defenderla ante los gobiernos neoliberales.

Sexta tesis: reconoce que este movimiento no es solo de FEEDCODE, sino que involucra a todas las personas, organizaciones y movimientos sociales e instituciones educativas en todas las

modalidades, que defienden la educación pública, la libertad de cátedra, la libertad de expresión y la autonomía escolar.

Séptima tesis: relaciona al movimiento pedagógico con los intelectuales de la educación, en la vinculación de proyectos educativos y pedagógicos en el aula de clase y en los procesos de enseñanza, siempre dándole importancia a la pedagogía como base fundamental de la práctica educativa.

Octava tesis: desarrolla y refleja la conciencia de los maestros y los estudiantes sobre la problemática del país.

Novena tesis: exige que la escuela no puede ser concebida como una empresa de producción, ni como una mercancía; tampoco se puede convertir a los rectores en gerentes y a los maestros en simples instrumentos de gestión empresarial; por esto enfatiza en que el movimiento pedagógico debe afrontar el neoliberalismo con sus propuestas gerenciales. Propone, además, generar una conciencia de que la ciencia y la tecnología deben estar al servicio del desarrollo nacional.

Décima tesis: el movimiento pedagógico considera la Revista Educación y Cultura como su órgano de difusión y lucha por la reforma educativa y la defensa de la educación pública, el mejoramiento permanente de la educación, la formación de la conciencia de los maestros, la expresión del pensamiento y de la creatividad de los educadores y la posición de FEEDCODE sobre la problemática educativa de país. (CEID, 2007, p. 33)

El movimiento pedagógico se fundamenta en estas tesis, las cuales permiten conocerlo, trabajarlo y mantenerlo vigente.

Tres décadas después...

Para el año 2012 la Revista Educación y Cultura publicó la edición número 97, en

la que conmemora 30 años del movimiento pedagógico (1982-2012). Este número trata temas como los avances, retrocesos y la trayectoria de este movimiento, hace gran énfasis en el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, PEPA, como un proyecto que fortalece y lo mantiene vigente por medio de los círculos pedagógicos y la socialización de las Experiencias Alternativas Pedagógicas, EPA, en la que los docentes organizados en grupos, redes, comisiones pedagógicas y desde su escuela utilizan espacios para defender, discutir, analizar, transformar y consolidar un pensamiento reflexivo y crítico frente a su entorno escolar, la condición docente, las políticas neoliberales y de privatización de la educación pública, con el fin de contrarrestarlas con una educación diferente a la de las competencias, a la de los estándares y a lo que pretende articular el Ministerio de Educación Nacional con las necesidades del mercado.

Para diciembre de 2012 se realizó el 1er Encuentro “Hacia un Movimiento Pedagógico latinoamericano por la defensa de la educación pública”, el cual sirvió para el intercambio, la discusión y una oportunidad para continuar impulsando la discusión y las propuestas pedagógicas desde los diferentes sectores magisteriales y de la academia colombiana para la construcción de una política educativa alternativa que haga real el derecho a una educación en condiciones de calidad y que dignifique la profesión docente. (CEID, 2012, p. 21)

Además, brindó la posibilidad de que el movimiento pedagógico se expandiera a otros lugares de Latinoamérica.

Conjuntamente se realizaron seminarios regionales y el seminario nacional del CEID – FEEDCODE, con el objetivo

de socializar y analizar los avances del PEPA y las EPA de diferentes regiones de Colombia, con el fin de conocer el trabajo alternativo que desarrollan los docentes, y en el que la investigación y el análisis de las escuelas abriera espacios de debate y discusión para movilizar a la sociedad en la defensa de la educación pública y de proyectos que buscan impactar a la comunidad educativa para lograr su transformación emancipadora.

Esta revista documenta algunas de las experiencias presentadas en estos seminarios, destacando el compromiso, el saber, la experiencia y el trabajo de los docentes regionales con el PEPA, las EPA y el movimiento pedagógico, recalcando su vigencia y la contribución al carácter político, pedagógico y a la lucha por la defensa de la educación pública. Después de tres décadas, el Movimiento Pedagógico se reconoce desde múltiples proyectos contruidos por los maestros desde la creatividad y el compromiso, resaltando la labor docente, el sujeto y la comunidad educativa con procesos alternativos que le permitan pensarse desde otros ámbitos dentro y fuera de la escuela; a pesar de los cambios de época, la globalización, las nuevas tecnologías, las políticas educativas que no tiene en cuenta al sujeto, se piensa en un movimiento que permita empoderar al maestro y a los sujetos desde el PEPA, los círculos pedagógicos y las EPA, para hacer resistencia y luchar por la defensa de la autonomía escolar y de la educación pública con miras a su transformación y emancipación.

Los PEPA buscan salirse de la lógica del proyecto educativo oficial; por esto, los círculos pedagógicos o semilleros de investigación deben agenciar currículos

de resistencia al currículo oficial, creados por los propios maestros, basados en un saber desde la perspectiva local, la relación de la escuela con el maestro, teniendo en cuenta la cultura, la narración oral, un saber específico pedagógico y un saber construido desde lo local.

Se requiere partir de ideas, propuestas y experiencias, que, recuperando la tradición del pensamiento crítico, mantiene desde las aulas procesos legítimos de oposición y resistencia; es decir, el proceso no inicia de cero, sino de la acción de hacer visibles experiencias ya existentes en el magisterio que, en el contexto de las innovaciones y las investigaciones pedagógicas, le han apostado a una visión contra hegemónica de la escuela. (Murcia, 2012, p. 30)

Es necesario asumir una actitud crítica que nos convoque a repensar las prácticas investigativas y ejercer otras experiencias que den cuenta de la investigación como práctica de libertad.

Buscan, además, afectar nuestras prácticas, nuevas formas de pensar y ejercer el acto educativo, que ponga en diálogo nuestros saberes, cosmovisiones, que integren la cultura con el fin de construir otros caminos.

Sin embargo, existe una diferencia entre la pedagogía y la didáctica, ya que esta última tiene que ver con los métodos y procedimientos para facilitar la enseñanza, y puede ser entendida como una “técnica”. Es concebida como la disciplina o subdisciplina de la pedagogía, apuntando al desarrollo de teorías o modelos comprobables desde el punto de vista lógico y/o argumentativo. Apunta a la reconstrucción, categorización y sistematización de las prácticas de enseñanza, con el fin de evidenciar experiencias significativas y al ejercicio

crítico en su orientación de una didáctica crítica.

En este sentido, la pedagogía se preocupa por orientar y otorgarle sentido a las prácticas educativas, entendida como un conjunto de saberes propios del oficio del educador, como el conjunto de enunciados filosóficos que la orientan y la delimitan de las formas legítimas de ejercerla.

Ahorabien, se debe tener en cuenta que las instituciones y universidades formadoras de docentes se han preocupado por cumplir las exigencias diarias de la praxis educativa, pero no para que tomen distancia, piensen y reflexionen científica y sistemáticamente más allá de su cotidianidad y en su transcurrir histórico. Por esto es necesario la reconstrucción de la práctica docente, que debe trabajar el conocimiento extraescolar y cuestionar las fronteras de la escuela, con un saber orientado a la acción. El maestro debe auto negarse y auto deslegitimarse desde el punto de vista pedagógico, pues su constante reflexión lo llevara más allá del “saber cómo” a um “saber qué”.

Durante estos treinta años sobresale la importancia de seguir trabajando con el movimiento pedagógico desde FECODE, los CEID, los movimientos sociales nacionales e internacionales y desde diferentes campos del saber, para que nuevas generaciones, proyectos y propuestas pedagógicas, éticas y políticas permitan conformar una sociedad más justa, solidaria, más equitativa y humana a través de la educación.

Actualidad del movimiento pedagógico

Como expresión de organización y participación para la transformación de la educación, el movimiento pedagógico

colombiano ha ganado legitimidad y proyección en América Latina. En su nueva etapa hace énfasis en la defensa de las conquistas logradas en la Ley General de Educación, en la construcción del PEPA – cuyo horizonte es la defensa del derecho a la educación pública –, la dignificación de la profesión docente y la comprensión de la educación para la formación de lo humano, el conocimiento científico y la construcción de sociedad y cultura.

Promueve una pedagogía alternativa, transformadora, emancipadora, liberadora, de resistencia, que involucra todas las dimensiones del ser humano. Sin embargo, es necesario analizar sus tesis, continuar con la formulación y socialización de Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPA), el estudio y la sistematización de las prácticas escolares, su fundamentación pedagógica y las diferentes formas para la concreción, organización y movilización de los círculos pedagógicos, equipos de trabajos y dinámicas de reflexión, investigación y trabajo colectivo. Además, analizar las características, fundamentos y propósitos del movimiento, defender las líneas de acción y reflexión para lograr la transformación de la escuela, de la pedagogía

y de la imagen de maestro.

Se debe tener presente los antecedentes históricos e ideológicos del movimiento, los cuales dan cuenta de los esfuerzos de diversos núcleos de maestros e investigadores que desde diversas posiciones ideológicas hicieron posible el surgimiento de este. Además, realizar una defensa de la dimensión política sobre la lucha por las transformaciones de las orientaciones y prácticas del sistema educativo, dándole gran importancia a la pedagogía como el espacio natural y central – ideológico y político del maestro –, su función y formación como docente.

El movimiento pedagógico debe generar procesos de participación en la construcción de propuestas de conciencia crítica y transformadora, para enfrentar las políticas neoliberales que pretender coartar la libertad de cátedra, la autonomía escolar, la democracia, la justicia y la movilización social. Propone, igualmente, una educación integral, democrática y cualitativa con el fin de lograr el perfeccionamiento de esta y, sobre todo, que tenga en cuenta al sujeto, en donde la pedagogía social, crítica y transformadora sea el centro del acto educativo. ^{US}

Referências

BOOM, Alberto Martínez *et al.* El Movimiento Pedagógico: balance y perspectivas. *Revista Educación y Cultura* (FECODE), Bogotá, n. 50, p. 6-21, agosto 1999. Disponível em: <https://fecode.edu.co/biblioteca-revista-educacion-y-cultura/>.

BOOM, Alberto Martínez; MONCRIFF, Felipe Rojas. Movimiento Pedagógico: Outra Escola Outros maestros. *Revista Educación y Cultura* (FECODE), Bogotá, n. 1, p. 4-12, julio 1984. Disponível em: <https://fecode.edu.co/biblioteca-revista-educacion-y-cultura/>.

BOOM, Alberto Martínez; NOGUERA, Carlos E.; CASTRO, Jorge Orlando. *Currículo y Modernización: cuatro décadas de educación en Colombia. 2. ed. rev. atual. Segunda edición corregida y actualizada*. Bogotá: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica; Universidad Pedagógica Nacional; Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. El proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo (PEPA) y las experiencias pedagógicas alternativas. *Revista Educación y Cultura* (FECODE), Bogotá, n. 97, p. 21-27, diciembre 2012. Disponível em: <https://fecode.edu.co/biblioteca-revista-educacion-y-cultura/>.

CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Reconstitución del Movimiento Pedagógico: diez tesis. *Revista Educación y Cultura* (FECODE), Bogotá, n. 77, p. 33-34, diciembre 2007. Disponível em: <https://fecode.edu.co/biblioteca-revista-educacion-y-cultura/>.

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. Fundamentos y propositos del movimiento pedagogico. *Revista Educación y Cultura* (FECODE), Bogotá, n. 1, p. 36-42, julio 1984. Disponível em: <https://fecode.edu.co/biblioteca-revista-educacion-y-cultura/>.

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. Por um movimento pedagogico democratico y popular. *Revista Educación y Cultura* (FECODE), Bogotá, n. 1, p. 43-44, julio 1984. Disponível em: <https://fecode.edu.co/biblioteca-revista-educacion-y-cultura/>.

GANTIVA, Jorge Octavio. (1984). Orígenes del Movimiento Pedagógico. *Revista Educación y Cultura* (FECODE), Bogotá, n. 1, p. 13-17, julio 1984. Disponível em: <https://fecode.edu.co/biblioteca-revista-educacion-y-cultura/>.

HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. La reforma curricular: cientifismo y taylorización. *Revista Educación y Cultura* (FECODE), Bogotá, n. 2, p. 35-42, septiembre 1984. Disponível em: <https://fecode.edu.co/biblioteca-revista-educacion-y-cultura/>.

MURCIA, Víctor Manuel Rodríguez. Aportes del Movimiento Pedagógico para la construcción de Proyectos Pedagógicos Alternativos. *Revista Educación y Cultura* (FECODE), Bogotá, n. 97, p. 28-32, diciembre 2012. Disponível em: <https://fecode.edu.co/biblioteca-revista-educacion-y-cultura/>.

VALENCIA, Alfonso Tamayo. El movimiento pedagógico en Colombia: un encuentro de los maestros con la pedagogía. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 24, p. 102-113, dez. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4953/art09_24.pdf.

Notas

1. Entendida en las relaciones tanto internas como externas, en la que el problema de la educación era estructural; tenía que ver con lo social, con lo económico, con la enseñanza, con el maestro y con la población. Además de la ausencia de correlación entre la educación, las exigencias y las demandas sociales, su desarticulación con la producción y con el empleo, el desbordamiento estudiantil, la aguda escasez de recursos, aumento de los costos de la educación, inadecuación del producto de la educación y la inercia e ineficacia de los sistemas educativos. (Boom; Noguera; Castro, 2003, p. 133-134)
2. Término utilizado en la segunda parte del texto Crónica del desarraigo, publicado en 2012 por Alberto Martínez Boom, Jorge O. Castro y Carlos E. Noguera, en el que se evidencia la injusta situación laboral en la que se encontraba el maestro como un mendigo de su salario, solicitando un “socorro de limosna”, además de las precarias condiciones en las que se desempeñaba como maestro de escuela.

O MOVIMENTO PEDAGÓGICO NACIONAL

Diana Katherine Tobón Vera

Edição 145 Revista Educação e Cultura (p. 19-30)

Muitas iniciativas foram apresentadas à sociedade e ao Estado na busca de uma educação alternativa, a partir da necessidade incessante de transformar as práticas educacionais dentro e fora da escola, além de reivindicar o papel do professor. Por isso, este artigo abordará a transformação histórica, dos objetivos, das conquistas e dos antecedentes do *movimento pedagógico* na Colômbia.

O *movimento pedagógico* nasceu durante os anos 1970 e 1980 do século XX, já que naquela época a educação era desenvolvida com base no modelo behaviorista, com clara influência norte-americana e do taylorismo; esse conceito foi postulado pelo americano Frederick W. Taylor, um economista e engenheiro que, em 1911, afirmou que, para obter um trabalho produtivo, a produção deveria ser programada e rigorosamente controlada para garantir um movi-

mento mais eficiente de cada trabalhador; dessa forma, a produtividade aumentaria e o trabalhador mais adequado para cada tarefa poderia ser escolhido e colocado em um trabalho organizado e em um ritmo calculado.

A característica essencial do taylorismo é uma separação radical entre concepção e execução, entre pensamento e ação:

Os gerentes concebem, os trabalhadores executam (de forma semelhante a como os programadores educacionais agora concebem e os professores executam) [...] o homem deve dar o melhor de si, ou seja, deve ser o mais eficiente, no trabalho que a empresa lhe atribui, e nisso consiste sua realização [...]. (Hernández, 1984, p. 39)

Foi então que o taylorismo teve lugar no âmbito educacional, tecnificando-o por

meio do design instrucional, no qual o professor era concebido como um instrumento a serviço de uma atividade, na qual ele deveria ser treinado para que pudesse realizar com eficiência o trabalho que lhe era atribuído e no qual seu comportamento e sua conduta deveriam ser adaptados a objetivos claros e à sua execução com a máxima responsabilidade de não se desviar dos parâmetros estabelecidos, uma vez que, sendo um trabalhador passivo e eficiente, ele não estaria ciente do processo, mas do resultado; as atividades escolares se limitavam a atingir o objetivo, o que se refletiria em uma nota.

Nesse contexto dos anos setenta do século XX, o professor tornou-se um trabalhador controlado, subqualificado, substituível, executor de instruções específicas, perdendo assim sua autonomia e controle sobre o processo educacional. Ele foi transformado em um administrador do currículo,

despossuído de seu próprio trabalho, alienado do sentido social, um qualificador de comportamentos, em que seu trabalho foi concebido para desqualificá-lo, privá-lo de sua palavra e dispensar seu conhecimento; ele não precisava pensar, nem ter iniciativa, pois estava submetido à ideologia da avaliação com sentido mercantilista.

Por essa razão, a pedagogia colombiana vinha de um longo período em que a escola era vista com uma visão corporativista devido ao determinismo econômico e, por isso, era necessário que a sociedade mudasse para mudar a educação; foi assim que se pensou fazer uma ruptura com uma proposta social, humana, histórica, cultural, de mobilização e organizada em que o professor fosse reconhecido como sujeito do conhecimento, como trabalhador cultural, cidadão e intelectual; assim, houve contribuições de diferentes perspectivas e experiências, constituindo um movimento plural



em que universidades públicas, movimentos sociais e culturais, professores de base, intelectuais, pesquisadores, entre outros, fizeram parte dessa mudança.

O movimento pedagógico foi um apelo aos professores colombianos para que coletivizassem esforços isolados em prol de uma educação melhor, o que, com base em suas reflexões, lhes permitiria reinventar o professor, a escola e renovar suas práticas pedagógicas, alcançando assim a unidade pedagógica contra as políticas do governo.

Foi então que, em 1981, foi realizado o primeiro Simpósio Nacional sobre educação científica, liderado por um grupo de pesquisa da Universidade Nacional, e sendo o professor Antanas Mockus o coordenador do evento. Esse simpósio foi um espaço de reflexão científica e teórica no qual a reforma curricular foi confrontada, o espaço crítico da pedagogia foi recuperado e serviu para dar lugar a novas propostas que seriam apresentadas no XII Congresso da Federação Colombiana de Trabalhadores da Educação, FECODE, juntamente com a frente de educadores “Nueva Escuela” e a “Escuela Nacional Sindical”, realizado na cidade de Bucaramanga em 1982, e no qual foram formuladas reflexões e sugestões no campo pedagógico-cultural, a partir das quais foram criadas tarefas e atividades que conseguiram vincular e comprometer os docentes com os objetivos claros de seu movimento. Algumas das conclusões desse congresso se concentraram em:

- ▶ Gerar reflexões coletivas sobre o trabalho docente.
- ▶ A melhoria da educação por meio da transformação do trabalho peda-

gógico.

- ▶ A reivindicação das condições de trabalho.
- ▶ As funções do docente e sua participação na construção da Lei Geral de Educação.
- ▶ O reconhecimento do professor como um sujeito intelectual, político e social.
- ▶ O rompimento com a esquerda autoritária.
- ▶ A conquista do estatuto docente.
- ▶ A implementação da reforma curricular.
- ▶ O encontro do sindicalismo de esquerda com intelectuais e pesquisadores da pedagogia. (FECODE, 1984, p. 43)

Além de seus eixos fundamentais:

- ▶ A urgência de realizar uma reforma curricular, pois o Ministério da Educação Nacional (MEN) queria impor um modelo educacional que se concentrasse apenas na produção.
- ▶ O surgimento de diferentes movimentos sociais que tentaram construir projetos alternativos sobre a educação e suas práticas.
- ▶ O surgimento de um grupo de pedagogos que lutou contra os modelos educacionais que estavam sendo desenvolvidos.
- ▶ A necessidade de dar significado ao trabalho pedagógico na escola, entre outros.

Foi dessa forma que neste XII Congresso o Movimento Pedagógico foi instituído como uma política do FECODE, retomando debates e processos que vinham ocorrendo

nas escolas colombianas. Esse evento, que colocou a educação e o movimento sindical dos professores na perspectiva da luta política, pedagógica e cultural pela construção de um projeto político e ético de país contra a reforma curricular da tecnologia educacional, baseou-se na esperança e na possibilidade de se forjar uma sociedade democrática, com direitos e justiça social, na qual o desenvolvimento da ciência, do conhecimento, das artes, da pedagogia, da educação física e da cultura ocuparia seu lugar de direito na escola.

Assim, com objetivos e tarefas claros, o objetivo era otimizar a qualidade de vida por meio de uma melhor educação do conhecimento próprio do professor, para devolver sua identidade como trabalhador cultural e empoderá-lo desde aí como profissional, a fim de gerar alternativas para a melhoria da qualidade e do trabalho pedagógico.

Essa qualidade da educação implicaria a formação de um pensamento crítico para apoiar as reformas sociais e políticas de 1984, definindo assim seus fundamentos e propósitos (Valencia, 2006, p. 104):

- ▶ Promover uma reflexão coletiva sobre a identidade, o papel cultural do educador e sobre o conjunto de relações nas quais ele está envolvido.
- ▶ Reunir e elaborar as preocupações profissionais do magistério e seus esforços isolados. Tornar a busca por alternativas pedagógicas mais vigorosas.
- ▶ Influenciar a mudança educacional seguindo critérios fundamentados

através do estudo e da discussão coletiva em dois níveis: pedagógico e político.

- ▶ O fortalecimento da educação pública.
- ▶ Lutar por melhores condições de trabalho.
- ▶ Contribuir para informar e orientar a qualificação dos docentes.

Esse movimento conseguiu consolidar o *Centro de Estudios e Investigaciones Docentes* (CEID) a nível nacional, que reuniu pesquisadores e líderes sindicais para refletir sobre os problemas da educação e do ensino, e cuja missão é a pesquisa, promoção, organização e divulgação do movimento pedagógico, dando espaço para a criação da *Revista Educación y Cultura* da FECODE, uma publicação que surgiu da necessidade dos professores colombianos de ter um espaço para reflexão, análise e debate sobre seu trabalho.

Em sua primeira edição, em 1984, o tema central foi o movimento pedagógico; nessa edição, foram analisadas as características, os fundamentos e os propósitos desse movimento, defendendo as linhas de ação e reflexão para alcançar uma nova escola, uma nova pedagogia e uma nova imagem do professor. Foram apresentados os antecedentes históricos e ideológicos do movimento, que dão conta dos esforços de vários grupos de professores e pesquisadores que, a partir de diferentes posições ideológicas, tornaram possível o surgimento do movimento. Foi apresentada uma defesa da dimensão política da luta por transformações nas orientações e práticas do sistema educacional, dando grande importância à

pedagogia como o espaço ideológico e político natural e central do professor, seu papel e sua formação como docente. Evidenciava algumas experiências regionais em que o movimento pedagógico ganhou força como prática pedagógica e na contribuição para a transformação da educação e do papel do professor.

Nessa primeira edição da revista, foi especificado que esse movimento foi planejado em dois campos de ação:

1. Frente ao Estado: cujo objetivo é melhorar as condições de vida e de trabalho do docente.

- ▶ Obter um modelo educacional oficial, coerente e com foco no trabalho pedagógico.
- ▶ Conseguir a extensão da cobertura do sistema e o financiamento total do estado.

2. O trabalho do professor e da escola: travando a batalha pela democracia e pela liberdade acadêmica.

- ▶ Alcançar a autonomia do professor com independência em relação ao controle e à orientação dos programas e seus conteúdos.
- ▶ O aproveitamento adequado de todos os espaços a favor da mudança educacional.
- ▶ A reflexão crítica sobre o grau de autonomia alcançado.

Por esse motivo, no congresso de Bucaramanga, em 1982, cada um dos grupos presentes assumiu posições e geraram debates que, finalmente, conseguiram o compromisso de cada um desses setores com o

movimento pedagógico como uma alternativa para transformar as práticas educacionais e o papel do professor.

Assim, o “projeto de pesquisa (interuniversitário) sobre a história da prática pedagógica colombiana” - que incluía a Universidade Nacional da Colômbia, a Universidade Pedagógica Nacional, a Universidade de Antioquia e a Universidade do Valle - estava preocupado com a recuperação crítica do conhecimento pedagógico e com a criação de um novo discurso que fizesse um relato histórico da prática pedagógica e, embora isso não tivesse muita relação com a profissão de professor, era muito importante que a pedagogia fosse o eixo fundamental do movimento.

Esse grupo propôs a criação de um arquivo pedagógico no qual seriam registrados os conteúdos e as modalidades pedagógicas, as transformações do conteúdo e da prática, a fim de recuperar a pedagogia como conhecimento, como um discurso histórico com uma relação cognitiva e no qual o professor seria o centro da prática. O segundo grupo de pesquisa foi liderado por Carlo Federici, no qual seu trabalho se concentrou na formação de uma atitude científica na escola primária. Ele dedicou atenção especial à reforma curricular e às responsabilidades do magistério nesse sentido, e à recuperação do poder real conferido por sua presença social e pela natureza de sua profissão. Trata-se de retomar a autoridade intelectual e moral do professor, a fim de assumir um compromisso diante da penetração cultural estrangeira. O desenvolvimento de uma cultura e identidade nacionais e o poder da mídia de massa [...] sugerem um movimento pedagógico vigoroso, que deve devolver à profissão de professor seu poder sobre a educação e suas possibilidades de

influenciar os processos de mudança cultural, é a condição para a recuperação, por parte dos educadores, do papel de sujeitos conscientes de sua própria história. (Gantiva, 1984, p. 15).

O terceiro grupo foi o Centro de Promoção Ecumênica e Comunicação Social (CEPECS), que iniciou reflexões com professores, líderes sindicais e populares sobre a política educacional, seus fundamentos filosóficos, seu escopo político e ideológico e o projeto pedagógico alternativo. Suas contribuições se concentraram no fato de que a profissão docente colombiana não tem dado atenção suficiente ao problema pedagógico como parte fundamental da luta sindical e política, além da discussão do projeto pedagógico alternativo e da luta para forjar um projeto político-pedagógico para a emancipação do proletariado e do povo trabalhador, que “contribua para estabelecer vínculos transformadores entre os intelectuais e as massas, entre a teoria e a prática, entre a reflexão e a ação transformadora” (Gantiva, 1984, p. 15). Além disso, conclamou a FECODE para assumir essa responsabilidade, tanto no pedagógico quanto no político-sindical.

Outra contribuição importante foi o do primeiro Simpósio Nacional sobre o Ensino das Ciências Exatas e Naturais, em 1981, no qual se concluiu que era importante suspender a aplicação dos programas experimentais e submeter à análise os programas curriculares, além de fomentar e estudar a pesquisa, a reflexão pedagógica e a didática; formular um plano nacional de capacitação, formação, atualização e profissionalização por meio da universidade colombiana; apoiar as iniciativas de diferentes grupos com o objetivo de experimentar novos programas; estimular as publicações

pedagógicas e didáticas (Gantiva, 1984, p. 16).

Essas contribuições permitiram compreender que o “*movimento pedagógico se baseia nas duas expressões que lhe dão nome. Movimento porque envolve a atração de professores para uma corrente de pensamento e ação no campo da cultura e, mais especificamente, na educação e na pedagogia*” (Gantiva, 1984, p. 16). Outros aspectos foram enfatizados, como o fato de que deveria ser um movimento por uma nova pedagogia com conteúdo democrático e popular, no qual a profissão docente seria dignificada, o papel da cultura e o papel do professor para a hegemonia política e cultural seriam resgatados.

Cabe ressaltar o Primeiro Fórum Nacional pela Defesa da Educação Pública (1984) e o Primeiro Congresso Pedagógico Nacional (1987). Essas perspectivas nos permitem contextualizar na história do movimento pedagógico a luta dos professores colombianos por uma educação contra-hegemônica àquela imposta pelas organizações multilaterais, apoiada e executada pelos governos no poder, diante da investida violenta e impositiva das políticas políticas e econômicas que foram impostas ao sistema educacional colombiano, por meio da aproximação com movimentos sociais, populares, de esquerda e democráticos comprometidos com a defesa da educação pública e do bem comum.

Desde o seu princípio, o movimento pedagógico vem lutando pela construção de um projeto político, econômico e cultural alternativo que contemple o desenvolvimento da ciência, do conhecimento, das artes e da cultura na formação de uma nacionalidade intercultural, democrática, humana,

autônoma, livre e socialmente justa. Tanto o FECODE quanto os movimentos sociais desenvolveram propostas para fortalecê-los, com diferentes níveis de desenvolvimento, coordenação, dinâmica e nuances; todos eles unidos na luta por uma educação latino-americana, concebida a partir do Sul, contra as desigualdades sociais, o empobrecimento dos povos, a homogeneização cultural e política e contra a violência.

Por isso, é importante lutar para que a divisão social do trabalho, a sociedade de classes e o conhecimento não se fragmentem, mas, ao contrário, consigam gerar consciência de seu entorno com vistas à sua libertação e transformação.

Concordam com Gantiva, Alberto Martínez Boom e Felipe Rojas Moncriff que “outra escola, outros professores” devem ser necessários e repensados, dada a imagem precária que a educação tem na sociedade e as condições avassaladoras em que se encontra, uma vez que o Estado - que administra - não investe recursos de forma eficiente; ao contrário, racionaliza-os em processos administrativos e, acima de tudo, permite que a educação seja vista como um serviço público que se reduz apenas a lançar as bases de uma “escola” e fornecer-lhe carteiras para que possa “ensinar” o que o Estado diz, independentemente das necessidades dos estudantes.

É necessário pensar que um espaço físico não é suficiente para que o processo educacional voltado para o sujeito aconteça; erguer ou manter um espaço específico não garante a educação, ela vai além de meras paredes, pois esse não é o único espaço onde a educação acontece; o conhecimento deve ser trabalhado, elaborado e aprendido dentro e fora da sala de aula: o espaço de

lazer educa, a biblioteca educa, os corredores, o encontro com o outro ensina, portanto, não basta encerrar-se em um espaço sem ir além e interagir com outras possibilidades educacionais.

O Estado enfatiza apenas a geração de uma boa administração, como se a escola fosse uma empresa; organizou-a de tal forma que seu único eixo central é a produção de sujeitos destinados a uma mesma forma de agir; ensina como falar, a amar, até mesmo andar, enfocando a educação como instrução e seu ambiente é o de aprender um ofício; por essa razão, a escola não deve se resumir apenas à instrução e à informação, deve proporcionar formação, conhecimento, conhecer suas necessidades, entre outros, com o único objetivo de formar sujeitos críticos e reflexivos de sua realidade.

Nesse sentido, o debate educacional deve se concentrar nos aspectos políticos e sociais, no estabelecimento de uma posição que defenda a educação como eixo central para a formação de um sujeito reflexivo, consciente de seus direitos e deveres.

O *movimento pedagógico* deu força a propostas educacionais alternativas, debates políticos e ideológicos sobre a educação e o sistema econômico e social, reconhecendo que o exercício do ensino é orientado pela pedagogia e pelas novas formas de ensinar.

A escola e o currículo foram altamente influenciados, pois formaram o “sistema dinâmico” no qual os objetivos de longo e curto prazo tiveram que ser levados em conta, o que teve que ser evidenciado por “comportamentos observáveis” nos quais as atividades e o material didático tiveram que refletir o escopo dos indicadores de avaliação, por meio da “tecnologia educa-

cional”, que foi definida sob os parâmetros para sistematizar, planejar, implementar e avaliar o processo em objetivos específicos de acordo com a instrução dada. A escola então se torna um mecanismo instrumental em que o professor recebe um pacote de autoinstrução que ele administrará aos estudantes com técnicas especiais fornecidas pelo Estado.

Esse modelo se concentrava no design instrucional ou na educação por objetivos, a concepção e a prática do currículo giravam em torno da aprendizagem e do desempenho escolar, privando cada vez mais o professor da palavra, da possibilidade de pensar, de refletir sobre si mesmo, sobre suas ações, sobre sua identidade e, assim, perdendo gradualmente o horizonte de seu trabalho pedagógico e de seu papel como professor.

O currículo é elaborado de forma administrativa e com uma abordagem tecnológica orientada para o planejamento formal, sistemático e para a aplicação de diferentes atividades, com o objetivo de garantir que os objetivos definidos sejam avaliados, mensuráveis, com revisões constantes que permitam a obtenção de comportamentos observáveis e uma instrução mais efetiva.

A escola havia abandonado seus propósitos culturais e sociais, pois se dedicou a responder a “provas objetivas” ou “provas nacionais”, que transmutaram o critério de qualidade, avaliando-a por meio de escalas de resultados e pontuações, transformando o sujeito em apenas mais um número, apenas para mostrar estatísticas a fim de ditar o trabalho escolar, que levaria em conta o resultado, mas não o processo, os dados da “informação e não sobre a formação, sobre a repetição e não sobre a invenção, sobre o

evidente e não sobre a busca” (Boom; Moncriff, 1984, p. 10).

Isso gerou uma “crise mundial da educação”¹, durante os anos setenta, em que a organização escolar e o ensino eram tradicionais, obsoletos, ineficazes e improdutivos; segundo esses resultados, a “baixa qualidade” da educação era evidente e, por essa razão, era necessário gerar grandes transformações para a modernização do sistema educacional, em que os objetivos e a redistribuição de recursos serviriam para melhorar o desempenho da educação. Foi então que a Colômbia participou de vários eventos nos quais foram apresentadas diferentes experiências institucionais que estavam enfrentando essa crise. Em 1974, como parte do projeto de reestruturação da educação, a “tecnologia educacional - tecnologia instrucional” foi adotada como uma renovação curricular promovida pelo Ministério da Educação Nacional (MEN) e na qual os processos de ensino-aprendizagem estavam centrados em uma forma global em que o importante era otimizar o desempenho, a eficácia e a eficiência do sistema com o objetivo de melhorar a qualidade.

A tecnologia instrucional é uma forma sistemática de planejar, implementar e avaliar o processo total de aprendizagem e de instrução em termos de objetivos específicos, baseados nas pesquisas sobre aprendizagem e comunicação humana, empregando uma combinação de recursos e materiais, com o objetivo de obter uma instrução mais eficaz. (Boom; Noguera; Castro, 2003, p. 123)

Além disso, incluía: uma abordagem sistêmica para alcançar o projeto, a implementação e/ou a condução e a avaliação do processo de instrução; a relação entre os

objetivos e o comportamento ou o comportamento e a análise da tarefa; os aspectos internos e externos são levados em conta em um modelo behaviorista; seu objetivo é transformar o comportamento dos estudantes por meio da aprendizagem em uma avaliação constante como forma de revisar, medir e controlar o processo, tanto formativo quanto sumativo; não atua como um conjunto isolado, pois tem sua própria racionalidade com uma dependência hierárquica e sua própria teleologia.

Assim, entende-se que o modelo básico do sistema de instrução é concebido como um processo que transforma insumos em produtos, em que os insumos são os estudantes, docentes, comunidade e currículo [...]; o processo, as interações dos objetivos com as prioridades dos estudantes e sua aprendizagem, a administração e a tecnologia; a finalidade ou objeto principal do processo, a aprendizagem. (Boom; Noguera; Castro, 2003, p. 131)

É importante ressaltar que, enquanto esse modelo estava sendo implementado, um debate acalorado e a resistência à sua implementação foram gerados por professores e grupos de pesquisadores, oposição que se concentrou no movimento pedagógico, que enfatizou que era necessário ir contra a aplicação dessa abordagem, pois ela implicava a transferência de conhecimento por meio de organizações multinacionais e de produtos tecnológicos desenvolvidos, em termos de design e a programação do ensino de forma instrucional.

Isso evidenciou a importância do Movimento Pedagógico, já que sempre defendeu o papel da pedagogia como eixo central

da educação, colocou o professor em um cenário reivindicatório em que a palavra e sua experiência eram a linha de frente do ensino e o posicionou como ator essencial no processo educacional, proporcionando-lhe outras visões sobre o que ele faz e pensa.

O Movimento Pedagógico trouxe para o debate pedagógico as diferenças entre educação e pedagogia, ensino e aprendizagem, que pediam urgentemente a transformação da visão do professor, da escola e do processo educacional, em que a autonomia estaria acima de esquemas metodológicos, curriculares ou disciplinares. Esse movimento “é a prova mais forte de que os professores podem pensar de outro modo e se reconhecer como sujeitos que pensam, agem e influenciam coletivamente os problemas educacionais” (Boom *et al.*, 1999, p. 18).

Isso levantou questões sobre qual é a escola desejada? e para que ela é desejada? A escola deve ser pensada como um espaço coletivo que incentiva encontros culturais e sociais, nos quais as necessidades do ambiente se tornam evidentes, para que a escola tenha impacto e responda a essas necessidades e possa, por sua vez, abrir-se para o mundo e para a reflexão de outras culturas.

Mas a escola não pode fazer isso sozinha, ela precisa do *professor*, e o professor, por sua vez, deve ser reivindicado diante das políticas de Estado que permitiram que ele fosse visto como apenas mais um funcionário público, que reivindica sua condição de sujeito do conhecimento, em meio às mais diversas interpretações e à oposição ferrenha da Igreja, dos partidos e do Estado; foi então que esse movimento deu lugar a um professor portador de conhecimento,

que pensa, que pode transformar e que é capaz de produzir conhecimento em seus estudantes; resgatar a condição intelectual do professor foi um avanço significativo e, sobretudo, foi capaz de transformar a escola em um objeto de pesquisa.

No entanto, o papel do professor também é limitado, pois o ensino é focado em ser repetitivo e instrumental; o método de “ensinar” foi substituído pelo método de “aprender”, enfatizando a importância da teoria e do conhecimento que só é dado de forma operacional. Assim, o professor é visto como um administrador da escola e do currículo, “é um mero intermediário entre os projetistas do currículo (tecnólogos educacionais) e seus alunos”. Agora, ele se dedica a realizar “diagnósticos” como os médicos e os psicólogos clínicos. Administra. Diagnostica. Prescreve. Mas quando ensina?” (Boom; Moncriff, 1984, p. 8). E foi essa questão que incentivou o Movimento Pedagógico a pensar nesse sujeito como o dinamizador do processo educacional e não simplesmente o gerente e trabalhador assalariado do Estado, já que este é mais do que isso, pois possui conhecimento pedagógico.

O professor deve tomar consciência de sua prática educativa a fim de conseguir sua constante transformação, na qual a vontade coletiva é o eixo principal para gerar múltiplos projetos de ação que criem e transformem o sujeito, a comunidade educativa e seu entorno imediato, com projetos alternativos nos quais se sabe onde começam, mas não quando terminam; dessa forma, o movimento pedagógico busca resgatar a condição do professor como trabalhador da cultura e dos processos sociais éticos e políticos. “Todos os educadores têm como princípio a vontade de fazer bem o seu trabalho, [...] aqueles que ensinam

estão preocupados em melhorar seu trabalho e tentam fazer mudanças e testar novas ideias” (FECODE, 1984, p. 37).

Não é um trabalho fácil devido às múltiplas demandas do Estado existentes, mas com o trabalho coletivo, ele percorrerá um longo caminho, perguntando-se constantemente o que faz e o que deveria fazer; além disso, depende muito do compromisso do professor com seu trabalho. “O movimento pedagógico surge como uma resposta consciente, construtiva e criativa dos educadores e das classes populares às novas políticas educacionais que têm uma forte ênfase no pedagógico e que pretendem determinar em absoluto detalhe o que e como ensinar” (FECODE, 1984, p. 41). Assim, o professor é concebido como parte fundamental desses processos, que deve construir projetos que permitam à escola intervir, que incentivem o diálogo como única forma de pensar, que a escola ensine a criança a falar e a pensar criticamente, que forme cidadãos com conhecimento enraizado em sua cultura, que esteja aberta ao debate, que crie e transforme suas práticas pedagógicas.

E, ao lado do professor, está o *sujeito*, como eixo fundamental do processo educacional. O movimento pedagógico permitiu repensar o que a criança vivenciava na escola e como ela era considerada pelo governo. A criança não era apenas um sujeito de processos mentais, mas um sujeito que se relaciona com os outros, com a cultura, com o jogo, com o conhecimento e com todas as dinâmicas que se desenvolvem dentro e fora da escola.

Ele reconhece um sujeito do coletivo, de uma política de solidariedade e libertação das exigências impostas por um Estado opressor que não o leva em conta

e viola seus direitos. Ele busca a libertação constante, em que pode realizar sonhos por meio do desenvolvimento de comunidades de confiança e crescimento mútuo.

O sujeito deve se configurar no social, no coletivo, relacionar-se e aprender com os outros, com a cultura, com a experiência, com o conhecimento e com todas as dinâmicas em que se desenvolve em sua vida cotidiana.

Essas abordagens permitem que nos preocupemos com um sujeito que está em formação, que molda sua identidade tanto no pessoal quanto no coletivo, que forma subjetividades graças aos agentes ao seu redor, que tem uma história e que busca reconfigurar-se em utopias, tanto socialmente quanto em sua vida cotidiana.

Tanto a escola como o currículo, o professor e o sujeito são os eixos que permitem a realização do processo educacional, mas em relações conjuntas, na formação de um tecido social em que cada um contribui para que a produção do conhecimento não se baseie em relações hierárquicas, mas em relações de aprendizado mútuo. O movimento pedagógico reivindicou e reivindica cada um deles, na medida em que nos permite pensar que outra educação é possível, com professores que lutam pela defesa de sua profissão e pela educação pública, na qual a pedagogia, os projetos alternativos, o diálogo e o reconhecimento constante com seus estudantes permitem que eles cresçam e avancem juntos.

O Movimento Pedagógico a partir do âmbito sindical

O surgimento do movimento pedagógico em 1982 deu força a propostas edu-

cacionais alternativas, debates políticos e ideológicos em torno da educação, o sistema econômico e social; a educação na Colômbia passou por grandes lutas para dignificar o trabalho do professor e posicionar a educação como um eixo fundamental da sociedade, no entanto, essas lutas sempre mostraram que, apesar de poder ser abandonada pelo Estado, ela conseguiu se tornar um cenário indispensável para a formação dos sujeitos.

Em suas primeiras décadas, a condição precária em que se encontrava a escola, e mais ainda o professor, evidenciavam as condições da sociedade, que se caracterizava por problemas de pobreza, saúde, miséria e ordem social; diante dessa realidade, o professor era desimportante, desconhecido e abandonado em todos os sentidos pelo Estado, um professor marcado pela pobreza, desenraizamento e desclassificação, com uma “urgência chorosa”² que colocava as necessidades do professor à frente de seus conhecimentos, de suas qualidades pedagógicas, onde suas misérias denunciavam as grandes lacunas do sistema educacional e que, portanto, deviam ser denunciadas visando propiciar as mudanças necessárias para o reconhecimento do professor e da escola.

O surgimento desse sujeito nasceu da necessidade de preencher o vazio institucional que existia nas escolas no final do século XVIII, e foi nessa época que os professores continuaram a enfrentar desafios para defender sua profissão, uma dessas grandes lutas foi a gloriosa “Marcha da Fome”, realizada em 1966, a maior, mais contundente e representativa mobilização em defesa dos direitos trabalhistas, que também denunciou o abandono em que se encontrava a

educação pública na Colômbia.

Essa viagem histórica dos professores de Santa Marta a Bogotá, de 45 dias de jornada, com o único objetivo de denunciar o fato de que eles não recebiam salários há mais de seis meses, uma situação que se repetia em todo o país. Deve-se lembrar que, durante muitos anos, aos docentes nacionais, que eram minoria, seus salários eram pagos em dia; no entanto, os professores que eram pagos com recursos departamentais, seus salários dependiam do imposto sobre vendas de bebidas alcoólicas e tabaco, e muitos alegam que às vezes recebiam caixas de aguardente, rum ou tabaco para vender a fim de obter seu subsídio mensal. No entanto, vendê-los não era uma tarefa fácil e eles podiam ficar de seis a doze meses sem receber qualquer tipo de pagamento; portanto, essa grande mobilização permitiu demonstrar as dificuldades em que o trabalho docente era exercido, a situação precária de trabalho, salário, benefícios e saúde que existia na época, condições indignas e que foram o estopim para consolidar as iniciativas da nascente organização de professores, que, com grandes mobilizações, passeatas e protestos, se transformaria em uma forma de luta pela dignidade e profissionalização docente, pela melhoria das condições educacionais e pelo apoio da comunidade na conquista dos objetivos propostos.

Os professores da época entenderam que somente por meio da luta poderiam avançar na solução dos problemas sociais e, assim, começaram a se manifestar por seus direitos e a formar a organização política e sindical que hoje representa o sindicato dos professores colombianos, o FECODE.

Na década de 1970, e com uma direção clara, os professores empreenderam

grandes ações em direção a essas conquistas. O FECODE convocou uma greve que durou mais de 70 dias e uma paralisação cívica nacional que fez o Governo ceder e o levou a concordar com uma base de negociação que, por sua vez, conseguiu a unificação dos salários por categorias, uma jornada de trabalho de cinco dias, a aprovação e a conquista de um estatuto trabalhista, o Decreto Lei 2.277 de 1979 ou estatuto da profissão docente, que garantiu estabilidade, formação, promoções e um regime disciplinar para os docentes naquela época.

Esse estatuto privilegiou aqueles que tinham formação para se tornarem professores (normalistas, licenciados), estabelecendo, assim, a carreira nacional docente para regular seus pagamentos, na qual o tempo de serviço, seu título docente e os cursos de capacitação e atualização eram levados em consideração para conseguir a promoção de um grau para outro.

Esse estatuto também contemplou os direitos dos educadores de se filiarem ao sindicato, a fim de formular reivindicações e solicitações perante o governo nacional para exigir seus pagamentos em dia, promoção e capacitação, obter, além disso, bem-estar institucional, férias e o reconhecimento e pagamento de benefícios sociais da lei, obtendo assim qualidade de vida, bem-estar para si e suas famílias.

Além disso, a Assembleia Nacional Constituinte (1990-1991) também fez parte desse processo de dignificação docente, em que foram estabelecidos critérios para que o Estado colombiano cumprisse os direitos individuais e oferecesse garantias a eles.

O FECODE recorda que sua missão como organização é lutar contra as desigualdades sociais, pela defesa dos direitos

trabalhistas, previdenciários e de benefícios dos professores colombianos, pela democracia, pela paz verdadeira com justiça social, pelo direito e respeito à vida e à integridade física, pelo fortalecimento da unidade dos professores para assim consolidar propostas que levem a um maior financiamento e defesa da educação pública, porque a educação é uma responsabilidade de todos.

Deve-se ressaltar que o Movimento Pedagógico transformou as lutas dos professores que passaram de um confronto salarial e de protesto para outros interesses em lutas como o conhecimento, a pedagogia, o trabalho docente e a formação de um sujeito ético e político.

Na década dos anos noventa, mediante a greve e as negociações, o FECODE promoveu uma grande reforma educacional: a Lei 60 de 1993, relacionada ao financiamento da educação pública pela Nação, e a Lei 115 de 1994 ou Lei Geral de Educação, que reflete o debate ideológico, político, pedagógico e disciplinar dentro do movimento pedagógico sobre o papel dos professores e a natureza da educação pública. Essa Lei surge no contexto das lutas sociais dos finais da década dos anos 80, se enquadra nos princípios da constituição de 1991 e das mudanças políticas, econômicas e sociais do final do século XX.

A Lei 115/1994 é uma das conquistas mais importantes dos professores, um acontecimento sem precedentes na educação colombiana durante os séculos XX e XXI. Por um lado, a Lei enfrentou a política de abertura educacional do governo atual e, por outro lado, tirou o controle do currículo da Igreja e forneceu à comunidade educacional ferramentas para a construção do PEI e do currículo escolar. Mas não se pode es-

quecer que o governo deixou sua marca com a avaliação e a abertura para a privatização da educação pública.

Essa Lei estabelece princípios estratégicos para a educação colombiana: autonomia escolar, governança escolar, metas para a educação nacional, universalização da pré-escola de três séries, objetivos para cada nível educacional e áreas obrigatórias e fundamentais, incluindo o ensino de um idioma estrangeiro, fóruns educacionais e os Conselhos de Educação nacional, departamental, distrital e municipal.

A autonomia e a governança escolar conferem à comunidade educacional, liderada pelo conselho diretor e pelo conselho acadêmico, a definição do currículo escolar e do Projeto Educacional Institucional, de acordo com a realidade social e cultural da instituição de ensino e com os avanços obtidos nos campos da ciência, das humanidades e das artes. Dessa forma, a comunidade tem a responsabilidade de construir os PEIs, definindo o rumo das instituições e, assim, confrontando a política educacional a partir do campo da resistência e da alternativa.

Com as finalidades da educação, os objetivos para cada nível educacional e as áreas obrigatórias e fundamentais, pretende-se que a formação das crianças e dos jovens da Colômbia seja integral, baseada em uma consciência crítica da realidade da soberania nacional e do meio ambiente, a partir de uma educação que envolva os princípios mais avançados da ciência, das humanidades e das artes, estabelecendo critérios orientadores para cada nível educacional e disciplina do conhecimento, e respeitando as tradições e a autonomia étnica das comunidades indígenas e dos po-

vos afrodescendentes.

Diante dos avanços da Lei Geral de Educação, o governo nacional reagiu com a redução do financiamento da educação pública. O corte dos gastos públicos na educação está no centro da contrarreforma educacional, ajustando a política educacional às exigências do setor financeiro internacional, submetendo os diferentes componentes do sistema educacional à doutrina do ajuste fiscal e às dinâmicas da economia de mercado. Nessa ordem de ideias, essa doutrina se tornou a reguladora da gestão e da administração do sistema educativo, modificou o papel do Estado e suas responsabilidades, sendo a coluna vertebral das modificações no currículo e na avaliação por meio da aprovação automática, dos indicadores de aproveitamento, dos padrões e direitos básicos de aprendizagem, do currículo por competências, das grades curriculares, das provas nacionais, entre outros, que desenvolvem a teoria do capital humano e retiram dos colombianos os aspectos mais avançados de sua educação para atender às necessidades do mercado de trabalho impostas pelas organizações internacionais multilaterais.

Diante desse cenário, é indispensável que os professores colombianos continuem a se mobilizando e lutando pelo resgate dos princípios mais avançados da Lei Geral de Educação, a fim de defendê-los e desenvolvê-los por meio de seu trabalho nas instituições educacionais, fortalecendo a autonomia, a governança escolar, os PEIs, as experiências alternativas e o movimento pedagógico.

Depois de descrever a transformação histórica do movimento pedagógico, seus objetivos, metas e principais conquistas, é necessário olhar para trás 25 anos depois. Na edição número 77 da Revista Educación

y Cultura evidencia-se o estado desse movimento, suas perspectivas, as dificuldades, seus desafios e vigência; além disso, apresentam os ajustes realizados às teses elaboradas em 1985 pelo CEID, mas que para o ano 2001 e 2007 foram redefinidas nas assembleias federais do FECODE; estas incluem sua história, balanço e perspectivas para seu desenvolvimento e continuidade.

Primeira tese: refere-se aos inícios, às conquistas e a como esse movimento continua até hoje, trabalhando com professores e com o Projeto Educacional e Pedagógico Alternativo.

Segunda tese: enfatiza que se trata de um movimento vigente que visa transformar a educação, em que a relação do professor deve ser com a pedagogia, o ensino, o conhecimento e a cultura, além do compromisso com a defesa da educação pública.

Terceira tese: estabelece os professores como a base desse movimento; sua tarefa deve ser o ensino e a formação da infância e da juventude, trabalho que deve ser responsável pela elaboração do currículo e dos programas de estudo sob a autonomia escolar.

Quarta tese: defende a educação pública, que deve ser financiada pelo Estado, em termos de educação gratuita, acessível a todos, sem discriminação; por isso o FECODE e esse movimento se opõem à privatização, às concessões, à iniciativa privada e ao desvio de recursos da educação.

Quinta tese: considera a reforma educacional como uma de suas grandes conquistas, consagrada na Lei 115 de 1994; se propõe a defendê-la contra os governos neoliberais.

Sexta tese: reconhece que esse movimento não é apenas do FECODE, mas

envolve todas as pessoas, organizações e movimentos sociais e instituições de ensino de todas as modalidades, que defendem a educação pública, a liberdade acadêmica, a liberdade de expressão e a autonomia escolar.

Sétima tese: relaciona o movimento pedagógico com os intelectuais da educação, na vinculação de projetos educacionais e pedagógicos na sala de aula e nos processos de ensino, sempre dando importância à pedagogia como base fundamental da prática educacional.

Oitava tese: desenvolve e reflete a conscientização dos professores e estudantes sobre os problemas do país.

Nona tese: exige que a escola não seja concebida como uma empresa de produção, nem como uma mercadoria; nem os reitores podem ser transformados em gerentes e os professores em meros instrumentos de gestão empresarial; por essa razão, enfatiza que o movimento pedagógico deve confrontar o neoliberalismo com suas propostas gerenciais. Ele também propõe a conscientização de que a ciência e a tecnologia devem estar a serviço do desenvolvimento nacional.

Décima tese: O movimento pedagógico considera a Revista Educación y Cultura como seu órgão de divulgação e de luta pela reforma educacional e pela defesa da educação pública, pela melhoria permanente da educação, pela formação da consciência dos professores, pela expressão do pensamento e da criatividade dos educadores e pela posição do FECODE sobre os problemas educacionais do país. (CEID, 2007, p. 33)

O movimento pedagógico fundamenta-se nessas teses, que possibilitam conhe-

cê-lo, trabalhá-lo e mantê-lo vigente.

Três décadas depois...

Para o ano de 2012, a Revista Educación y Cultura publicou a edição número 97, comemorando os 30 anos do movimento pedagógico (1982-2012). Este número trata de questões como avanços, retrocessos e a trajetória desse movimento, com grande ênfase no Projeto Educacional e Pedagógico Alternativo, PEPA, como um projeto que fortalece e o mantém vigente por meio dos círculos pedagógicos e da socialização das Experiências Pedagógicas Alternativas, EPA, em que os docentes organizados em grupos, redes, comissões pedagógicas e de sua escola utilizam espaços para defender, discutir, analisar, transformar e consolidar o pensamento reflexivo e crítico sobre seu ambiente escolar, a condição docente, as políticas neoliberais e de privatização da educação pública, com o objetivo de contrapor-se a essas políticas com uma educação diferente daquela das competências, dos padrões e do que o Ministério da Educação Nacional pretende articular com as necessidades do mercado.

Para dezembro de 2012, foi realizado o 1º Encontro “Rumo a um Movimento Pedagógico Latino-Americano para a defesa da educação pública”, que serviu como um fórum de intercâmbio, discussão e uma oportunidade para continuar promovendo a discussão e as propostas pedagógicas dos diferentes setores do magistério e da academia colombiana para a construção de uma política educacional alternativa que torne realidade o direito à educação de qualidade e dignifique a profissão docente. (CEID, 2012, p. 21)

Além disso, proporcionou a possibilidade de que o movimento pedagógico se

espalhasse para outras partes da América Latina.

Os seminários regionais e o seminário nacional do CEID - FECODE foram realizados conjuntamente com o objetivo de socializar e analisar os avanços do PEPA e das EPAs em diferentes regiões da Colômbia, a fim de conhecer o trabalho alternativo que está sendo desenvolvido pelos docentes, e em que a pesquisa e a análise das escolas abririam espaços de debate e discussão para mobilizar a sociedade em defesa da educação pública e de projetos que buscam impactar a comunidade educacional para alcançar sua transformação emancipatória.

Esta revista documenta algumas das experiências apresentadas nesses seminários, destacando o compromisso, o conhecimento, a experiência e o trabalho dos docentes da região com o PEPA, as EPAs e o movimento pedagógico, enfatizando sua relevância e contribuição para o caráter político, pedagógico e a luta pela defesa da educação pública. Depois de três décadas, o Movimento Pedagógico é reconhecido a partir de múltiplos projetos construídos pelos professores a partir da criatividade e do compromisso, destacando o trabalho docente, do sujeito e da comunidade educativa com processos alternativos que lhes permitem pensar a partir de outros âmbitos dentro e fora da escola; apesar das mudanças da época, da globalização, das novas tecnologias, das políticas educativas que não levam em conta a disciplina, pensa-se em um movimento que permita empoderar o professor e os sujeitos a partir do PEPA, dos círculos pedagógicos e dos EPAs, para resistir e lutar pela defesa da autonomia da escola e da educação pública visando à sua

transformação e emancipação.

Os PEPAs buscam romper com a lógica do projeto educacional oficial; por isso, os círculos pedagógicos ou grupos de pesquisa devem desenvolver currículos de resistência ao currículo oficial, criados pelos próprios professores, com base no conhecimento da perspectiva local, na relação entre a escola e o professor, levando em consideração a cultura, a narração oral, o conhecimento pedagógico específico e o conhecimento construído em nível local.

É preciso partir de ideias, propostas e experiências que, recuperando a tradição do pensamento crítico, mantenham legítimos os processos de oposição e resistência da sala de aula; ou seja, o processo não parte do zero, mas da ação de tornar visíveis experiências já existentes na profissão docente que, no contexto das inovações e pesquisas pedagógicas, apostaram em uma visão contra-hegemônica da escola. (Murcia, 2012, p. 30)

É necessário assumir uma atitude crítica que nos chame a repensar as práticas de pesquisa e a exercitar outras experiências que deem conta da pesquisa como uma prática de liberdade.

Eles também buscam afetar nossas práticas, novas formas de pensar e exercer o ato de educar, de trazer nossos conhecimentos e visões de mundo para o diálogo, de integrar a cultura para construir outros caminhos.

No entanto, há uma diferença entre pedagogia e didática, pois esta última se preocupa com métodos e procedimentos para facilitar o ensino e pode ser entendida como uma “técnica”. É concebida como a disciplina ou subdisciplina da pedagogia, visando ao desenvolvimento de teorias ou modelos comprováveis do ponto de vista lógico e/ou argumentativo. Seu objetivo é a reconstrução, a categorização e a sistematização.

zação das práticas de ensino, com o objetivo de evidenciar experiências significativas e o exercício crítico em sua orientação de uma didática crítica.

Nesse sentido, a pedagogia se preocupa em orientar e dar significado às práticas educacionais, entendidas como um conjunto de conhecimentos específicos da profissão do educador, como um conjunto de enunciados filosóficos que a orientam e a delimitam a partir das formas legítimas de exercê-la.

No entanto, deve-se ter em mente que as instituições e as universidades formadoras de docentes têm se preocupado em atender às demandas diárias da práxis educacional, mas não em se distanciar, pensar e refletir científica e sistematicamente além de suas vidas cotidianas e em seu decorrer histórico. Por isso, é necessário reconstruir a prática docente, que deve trabalhar o conhecimento extracurricular e questionar os limites da escola, com um conhecimento orientado para a ação. O professor deve se auto negar e auto deslegitimar-se do ponto de vista pedagógico, pois sua reflexão constante o levará além do “saber como” para o “saber o quê”.

Durante esses trinta anos, destaca-se a importância de continuar trabalhando com o movimento pedagógico a partir do FECODE, dos CEIDs, dos movimentos sociais nacionais e internacionais e de diferentes áreas do conhecimento, para que novas gerações, projetos e propostas pedagógicas, éticas e políticas nos permitam moldar uma sociedade mais justa, solidária, equitativa e

humana por meio da educação.

Atualidade do movimento pedagógico

Como uma expressão de organização e participação para a transformação da educação, o movimento pedagógico colombiano ganhou legitimidade e projeção na América Latina. Em sua nova fase, enfatiza a defesa das conquistas alcançadas na Lei Geral da Educação, na construção do PEPA - cujo horizonte é a defesa do direito à educação pública -, a dignificação da profissão docente e a compreensão da educação para a formação do ser humano, o conhecimento científico e a construção da sociedade e cultura.

Promove uma pedagogia alternativa, transformadora, emancipadora, libertadora e resistente que envolve todas as dimensões do ser humano. No entanto, é necessário analisar suas teses, dar continuidade à formulação e à socialização das Experiências Pedagógicas Alternativas (EPA), ao estudo e à sistematização das práticas escolares, sua fundamentação pedagógica e as diferentes formas de implementação, organização e mobilização dos círculos pedagógicos, equipes de trabalho e das dinâmicas de reflexão, pesquisa e trabalho coletivo. Além disso, analisar as características, os fundamentos e os objetivos do movimento, defender as linhas de ação e reflexão para alcançar a transformação da escola, da pedagogia e da imagem do professor.

Os antecedentes históricos e ideológicos do movimento devem ser levados em conta, pois refletem os esforços de vários grupos de professores e pesquisadores que, a partir de diferentes posições ideoló-

gicas, tornaram possível o surgimento do movimento. Além disso, defender a dimensão política da luta por transformações nas orientações e práticas do sistema educacional, dando grande importância à pedagogia como o espaço natural e central - ideológico e político - do professor, seu papel e sua formação como docente.

O movimento pedagógico deve gerar processos de participação na construção de propostas de consciência crítica e

transformadora, a fim de enfrentar as políticas neoliberais que buscam restringir a liberdade acadêmica, a autonomia escolar, a democracia, a justiça e a mobilização social. Também propõe uma educação integral, democrática e qualitativa para alcançar a melhoria da educação e, acima de tudo, uma educação que leve em conta o sujeito, em que a pedagogia social, crítica e transformadora esteja no centro do ato educacional. **US**

Referências

- BOOM, Alberto Martínez *et al.* El Movimiento Pedagógico: balance y perspectivas. *Revista Educación y Cultura* (FECODE), Bogotá, n. 50, p. 6-21, agosto 1999. Disponível em: <https://fecode.edu.co/biblioteca-revista-educacion-y-cultura/>.
- BOOM, Alberto Martínez; MONCRIFF, Felipe Rojas. Movimiento Pedagógico: Otra Escuela Otros maestros. *Revista Educación y Cultura* (FECODE), Bogotá, n. 1, p. 4-12, julio 1984. Disponível em: <https://fecode.edu.co/biblioteca-revista-educacion-y-cultura/>.
- BOOM, Alberto Martínez; NOGUERA, Carlos E.; CASTRO, Jorge Orlando. *Currículo y Modernización: cuatro décadas de educación en Colombia. 2. ed. rev. atual. Segunda edición corregida y actualizada.* Bogotá: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica; Universidad Pedagógica Nacional; Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.
- CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. El proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo (PEPA) y las experiencias pedagógicas alternativas. *Revista Educación y Cultura* (FECODE), Bogotá, n. 97, p. 21-27, diciembre 2012. Disponível em: <https://fecode.edu.co/biblioteca-revista-educacion-y-cultura/>.
- CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES. Reconstitución del Movimiento Pedagógico: diez tesis. *Revista Educación y Cultura* (FECODE), Bogotá, n. 77, p. 33-34, diciembre 2007. Disponível em: <https://fecode.edu.co/biblioteca-revista-educacion-y-cultura/>.
- FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. Fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico. *Revista Educación y Cultura* (FECODE), Bogotá, n. 1, p. 36-42, julio 1984. Disponível em: <https://fecode.edu.co/biblioteca-revista-educacion-y-cultura/>.
- FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. Por un movimiento pedagógico democrático y popular. *Revista Educación y Cultura* (FECODE), Bogotá, n. 1, p. 43-44, julio 1984. Disponível em: <https://fecode.edu.co/biblioteca-revista-educacion-y-cultura/>.

Referências

GANTIVA, Jorge Octavio. (1984). Orígenes del Movimiento Pedagógico. *Revista Educación y Cultura* (FECODE), Bogotá, n. 1, p. 13-17, julio 1984. Disponível em: <https://fecode.edu.co/biblioteca-revista-educacion-y-cultura/>.

HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. La reforma curricular: cientifismo y taylorización. *Revista Educación y Cultura* (FECODE), Bogotá, n. 2, p. 35-42, septiembre 1984. Disponível em: <https://fecode.edu.co/biblioteca-revista-educacion-y-cultura/>.

MURCIA, Víctor Manuel Rodríguez. Aportes del Movimiento Pedagógico para la construcción de Proyectos Pedagógicos Alternativos. *Revista Educación y Cultura* (FECODE), Bogotá, n. 97, p. 28-32, diciembre 2012. Disponível em: <https://fecode.edu.co/biblioteca-revista-educacion-y-cultura/>.

VALENCIA, Alfonso Tamayo. El movimiento pedagógico en Colombia: un encuentro de los maestros con la pedagogía. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 24, p. 102-113, dez. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4953/art09_24.pdf.

Notas

1. Entendida tanto nas relações internas quanto nas externas, em que o problema da educação era estrutural; tinha a ver com o social, o econômico, o ensino, o professor e a população. Além da falta de correlação entre a educação e as exigências e demandas sociais, sua desarticulação com a produção e com o emprego, o excesso de estudantes, a escassez aguda de recursos, o aumento dos custos da educação, a inadequação dos resultados educacionais e a inércia e ineficácia dos sistemas educacionais. (Boom; Noguera; Castro, 2003, p. 133-134)

2. Termo usado na segunda parte do texto Crônica del desarraigo, publicado em 2012 por Alberto Martínez Boom, Jorge O. Castro e Carlos E. Noguera, em que se evidencia a injusta situação profissional em que o professor se encontrava como um mendigo de seu salário, solicitando "ajuda com esmolas", além das precárias condições em que trabalhava como professor da escola.

Convite

25 ANOS DA AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA

1º de setembro a 9 de outubro de 2025



A Auditoria Cidadã da Dívida (ACD) tem a alegria de convidar para as atividades comemorativas de 25 anos de luta pela auditoria integral da dívida pública, com participação social, e muitas lutas mais, em defesa dos direitos sociais, da democracia e da soberania nacional.

Comemoramos a constante e coerente denúncia da atuação do Sistema da Dívida, um dos principais eixos que dirige o modelo econômico produtor de escassez em nosso rico país; a dedicação para fortalecer as lutas da classe trabalhadora e dos movimentos sociais com dados e argumentos que provam que temos muito dinheiro no Brasil, e as inúmeras realizações no Brasil, Equador, Grécia e diversos países mundo afora.

Serão 8 eventos virtuais, 2 presenciais e mais 2 mobilizações, conforme a programação.

Programação

EVENTOS VIRTUAIS (sempre às 19 horas)

01/09/2025 - O Sistema da Dívida no Brasil e a trajetória da Auditoria Cidadã.

04/09/2025 - O Sistema da Dívida no Equador e na Grécia e a importância da participação da Auditoria Cidadã da Dívida nas investigações institucionais.

08/09/2025 - O Sistema da Dívida e a reiterada ameaça à Previdência Social.

11/09/2025 - O Sistema da Dívida e a insuficiência de recursos para Direitos Sociais fundamentais como Saúde e Educação.

ANDES
SINDICATO NACIONAL

Programação

- 15/09/2025 - O Sistema da Dívida e o desmonte da gestão socioambiental.
- 18/09/2025 - O Sistema da Dívida e o desmonte do Estado, apesar dos recordes de arrecadação tributária.
- 22/09/2025 - Atuação nociva do Banco Central e sua relação com o Sistema da Dívida.
- 29/09/2025 - O Sistema da Dívida nos Estados.

EVENTOS PRESENCIAIS E MOBILIZAÇÕES:

- 07/09/2025 - Mobilização presencial para divulgar a Campanha Nacional por Direitos Sociais e convidar para as lives dos dias 8, 11, 15 e 18 de setembro, que irão mostrar a relação do Sistema da Dívida com os ataques aos direitos sociais e o desmonte do Estado.
(no horário e locais das atividades sociais do 7 de setembro em cada localidade)
- 21/09/2025 - Mobilização presencial para divulgar a Campanha Nacional pelo Limite dos Juros no Brasil e para convidar para a live do dia 22/09/2025, que irá tratar da nociva atuação do Banco Central: juros exorbitantes e Bolsa-banqueiro.
às 10 horas em Brasília, no Eixão do Lazer, próximo ao Banco Central
- 09/10/2025 - Reunião presencial do Conselho Político da ACD em conjunto com a Frente Parlamentar pelo limite dos juros e auditoria da dívida pública com participação social
às 9 horas, na Câmara dos Deputados Federais
- 09/10/2025 - Evento presencial: A Centralidade do Sistema da Dívida e a necessidade de Auditoria e mobilização social
- Momento ecumênico de reflexão e gratidão
 - Breve fala de Maria Lucia Fattorelli, coordenadora nacional da ACD desde o ano 2000, seguida de confraternização e exposição de peças de arte relacionadas à ACD: músicas, poesias, charges etc.
- às 18:30 horas em Brasília, local a ser definido

ANDES

SINDICATO NACIONAL



Cordel da perseverança docente

Paulo Rubem Santiago Ferreira
(2025)

Vou lhes contar uma história, que acabo
de escrever, pra vir foi distância grande,
não posso aqui me esquecer, meu primeiro
seminário, marcado no calendário, muito
aqui pude aprender.

Pois depois de cada mesa, cada
contribuição, meu coração só batia, sempre
em aceleração.
Via estradas sendo abertas, claridade
a cada passo, construção de unidades,
caminhos feitos com abraço.

Toda luta é exigente, são imensos desafios,
os que temos pela frente, caudalosos
como os rios, por isso voltemos fortes,
com pautas de grandes portes, sigamos
tecendo os fios.

As lutas anticapitalistas no contexto da COP 30: em defesa da vida, da Amazônia e dos povos originários/tradicionais

Na atual etapa de desenvolvimento da história da humanidade estamos no limiar de uma transição planetária que implica na manutenção da existência ou na completa destruição da própria humanidade, considerando que isto, por si só, já se configura como algo extremamente danoso.

O ano de 2025 ficará marcado pela luta dos povos indígenas contra o governo do estado do Pará que resolveu, da noite para o dia, modificar toda a legislação da educação estadual a partir, estritamente, dos seus interesses, portanto, sem qualquer consulta e escuta dos movimentos sociais, populares e sindicais, sequestrando diversos direitos dos/as trabalhadores/as em educação no estado, assim como a totalidade da política de educação escolar indígena.

A ocupação por mais de 30 povos indígenas na sede da Secretaria de Educação do estado do Pará, no dia 14 de janeiro, demonstrou para o mundo que os povos originários permanecem em luta do Brasil, mesmo após mais de 500 anos de exploração, perseguição e genocídio, pelos colonizadores, pelo estado e, na conjuntura recente,

pelos representantes do capital.

Esta luta, em unidade com os/as trabalhadores/as em educação, conseguiu reverter o desmonte na educação básica no estado do Pará, e demonstrou a força da unidade dos movimentos sociais e sindicais na defesa da educação pública e gratuita.

Este mesmo governo de estado é o que tem bradado ao mundo a realização de ações para sediar a 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (COP30), contudo, em bases a ampliação do desmatamento, incluindo áreas de reserva ambiental, avançando sobre territórios indígenas e quilombolas, assim como realizando obras que meramente maquiagem os problemas sociais presentes na capital paraense, na cidade de Belém, sem atacar o problema primordial do acesso ao saneamento básico, no estado que passou a ser manchete ao figurar nas últimas posições da lista de cidades com saneamento básico, já que o estado do Pará carrega o registro de 91% da população sem coleta de esgoto.

O ANDES-SN tem construído uma agenda de lutas no âmbito da política agrá-



30 de maio de 2023_Ato contra o Marco Temporal Manifestação realizada no Centro de Manaus, contra o Projeto de Lei 490
Crédito: Daisy Melo

► Foto: Daisy Melo

ria, urbana e ambiental que perpassa pela denúncia de como o agronegócio avança sobre os territórios, com a crescente apropriação privada da terra e incêndios criminosos, da expropriação e crimes ambientais promovidos pela mineração, assim como pelas ações de madeireiros promovendo desmatamento e, consequentemente, o conjunto destas ações, como principal combustível para o colapso climático.

Nos últimos anos, o ANDES-SN aprofundou as relações com os movimentos sociais que atuam no âmbito das políticas agrárias, urbanas e ambientais. A relação do sindicato com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), com o Movimento Pela Soberania Popular na Mineração (MAM), com a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e demais movimentos dos povos indígenas, quilombolas, agrários e ribeirinhos tem sido o grande impulsionador das ações em am-

pla unidade de ação nas lutas em defesa da reforma agrária, das lutas dos povos ribeirinhos, das bandeiras históricas dos povos originários em ampla articulação com a defesa da educação pública e gratuita.

Esta unidade se expressa nas ações realizadas pelas Seções Sindicais do ANDES-SN, em espaços locais e nacionais. **A Associação dos Docentes da Universidade Federal do Amazonas (ADUA)** é uma das principais Seções Sindicais que atua em conjunto com os povos indígenas, uma instituição pública que figura entre aquelas com o maior número de estudantes indígenas do país.

A ADUA participou da luta histórica contra o Projeto de Lei 490/07, que ficou nominado como Marco Temporal em relação ao reconhecimento, a demarcação, ao uso e a gestão de terras indígenas, com prazo inicial assentado em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da atual Constituição Federal, portanto, a legalização do esbulho



Dia dos povos indígenas Manaus

► Foto: Raphael Alves



Dia Internacional de Luta das Mulheres III Marcha das Mulheres Indígenas de Manaus...

► Foto: Sue Anne Ascon ADUA



Dia dos povos indígenas

► Foto: Sue Anne Ascon ADUA



Professora Danielle na Marcha no ATL 2025

► Foto: Adolfo Tapiuna Saterê-Mawê.

Marco temporal, não!

Caminhar e lutar junto aos povos indígenas – que são povos da resistência – renova nossa força e esperança de uma Amazônia Outra, de um Brasil Outro, possível, urgente e necessário.

Nestes tempos de esperança, mas também de permanência da violência institucionalizada e dos ataques a todas as formas de vida, insistimos em viver e defender a vida!

Nós, professoras e professores da ADUA (Associação dos Docentes da Universidade Federal do Amazonas) nos juntamos aos povos indígenas e movimentos sociais na Amazônia para nos mantermos atentos e mobilizados na defesa dos Direitos Indígenas.

das terras dos povos indígenas que são, legitimamente, os verdadeiros donos das terras brasileiras.

Em grande ato realizado no Largo de São Sebastião, no centro da capital do Amazonas, durante a tarde do dia 30 de maio de 2023, a ADUA participou com a presença da sua base e realizou a leitura da Carta de Apoio à luta dos povos indígenas contra o Marco Temporal.

Mudar é preciso! E este é um momento histórico fundamental para isso! Basta de ataques e retrocessos. Esta terra tem dono! Vocês, povos indígenas, sempre estiveram aqui. Não é de ontem... não é de hoje, não é de 1988, as terras indígenas são imemoriais, e são nutridas e conservadas por forças ancestrais! Juntas e juntos gritamos: NÃO AO MARCO TEMPORAL!

O Brasil é terra indígena, SIM!

Manaus (Largo de São Sebastião), 30 de maio de 2023

Na noite do dia do ato era aprovado o PL 490/07 na Câmara dos Deputados e encaminhado ao Senado Federal. Em outubro de 2023 foi sancionada a Lei 14.701/2023, com um conjunto de vetos presidenciais

que retiravam os elementos essenciais que sustentam a tese do Marco Temporal, em sintonia com a rejeição da tese pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em setembro de 2023, com 9 votos favoráveis a sua rejeição e 2 votos contrários, contudo, nos últimos dias de 2023 o Congresso Nacional votou a rejeição dos vetos presidenciais e fez publicar a íntegra do texto.

O Dia dos Povos Indígenas foi palco de grande ato, no dia 19 de abril de 2024, em ampla unidade com indígenas e entidades que atuam em defesa dos direitos dos povos originários. Flautas e maracás ressoaram durante a caminhada iniciada na Praça da Saudade até o Largo de São Sebastião, com ocupação da fachada do Teatro Amazonas, demarcando o pré-acampamento Terra Livre no Amazonas.

Entre as pautas levantadas na manifestação esteve o repúdio contra a oficialização da licença para exploração de potássio em Território Mura, no município de Autazes, pelo Instituto de Proteção Ambiental do Amazonas (IPAAM), para as atividades da mineradora Potássio do Brasil que, apesar do nome, foi criada pelo grupo canadense Forbes & Manhattan e possui acionistas de fundos de investimentos internacionais, tornando-se objeto de denúncia do Ministério Público Federal.

A ADUA esteve presente no ato de luta pela demarcação, proteção de terras e dos corpos indígenas. O presidente da ADUA, Jacob Paiva (2022-2024), em seu discurso afirmou que “Os povos indígenas resistem há mais de 500 anos, sendo exemplo de luta contra a exploração e a dominação das classes dominantes, desde a colônia até os dias de hoje”.

Engajada na defesa dos direitos das



Coordenadora da Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Amapá e Norte do Pará (APOIANP), Luene Karipuna

► Foto: Caina Castanha / ADUnB S.Sind

mulheres, a ADUA participou do 8 de março, em 2025, das manifestações pelo Dia Internacional de Luta das Mulheres Trabalhadoras, em Manaus e Parintins, em conjunto com a Marcha das Mulheres Indígenas de Manaus e Entorno.

Com palavras de ordem como “A nossa luta é todo dia. Somos mulheres e não mercadoria” e “Criança não é mãe e estuprador não é pai”, manifestantes foram às ruas na área central da capital amazonense. A concentração ocorreu na Praça do Relógio e o ato saiu em caminhada até o Largo de São Sebastião, a ADUA participou do ato com o mote “O medo não vai nos parar! Mulheres da Amazônia pela Vida e por Direitos!”, organizado pelo Fórum Permanente das Mulheres de Manaus (FPM), composto por mais de 40 entidades e coletivos.

O encontro com a Marcha das Mulheres Indígenas de Manaus e Entorno ocorreu no cruzamento das Avenidas Eduardo Ribeiro e 7 de Setembro, com o tema “Nosso



Coordenadora da Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Amapá e Norte do Pará (APOIANP), Luene Karipuna

► Foto: Caina Castanha / ADUnB S.Sind

corpo, nosso território: somos as guardiãs do planeta pela cura da terra”, organizada pela Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME) e reuniu representantes de povos como Apurinã, Kokama e Munduruku.

Seguindo as deliberações realizadas por delegadas e delegados presentes no

43º Congresso do ANDES-SN, a ADUA esteve presente no 21º Acampamento Terra Livre (ATL), realizado entre os dias 7 e 11 de abril de 2025, com grande ato em Brasília convocado e realizado pela APIB. A professora Danielle Munduruku (IEAA/UFAM), que é integrante do Grupo de Trabalho de Políticas de Classe para as Questões Étnico-raciais, de Gênero e Diversidade Sexual (GTPCGEDS) da Seção Sindical, foi uma das presentes no 21º ATL.

O ATL contou, ainda, com a presença de outras Seções Sindicais do ANDES-SN e da sua Diretoria Nacional. A Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (ADUnB) esteve presente e realizou registros de lideranças dos povos indígenas, assim como os espaços de debates dos grandes temas que mobilizaram a realização do ATL, tais como: os conflitos em territórios indígenas, a luta por direitos e demarcação de territórios, a criação da Comissão Nacional da Verdade Indígena, o funcionamento da Câmara de Conciliação do Supremo Tribunal Federal (STF), a transição energética justa e o reconhecimento da autoridade cli-



Cacique Jonas Mura, do Amazonas, representando a Articulação dos Povos Indígenas do Amazonas (APIAM).

► Foto: Caina Castanha / ADUnB S.Sind



Imagens da plenária “O Acordo sem Voz: A Câmara de Conciliação no STF e a Reconfiguração da Política Indigenista no Brasil”, com intervenção do líder indígena do povo Potiguara.

► Foto: Caina Castanha / ADUnB S.Sind

mática dos povos indígenas.

A Coordenadora da Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Amapá e Norte do Pará (APOIANP), Luene Karipuna, esteve presente no debate sobre transição energética justa para todos os povos e enfatizou que a transição não pode se resumir ao abandono do uso dos combustíveis fósseis e a exploração de energias eólica, solar e hídrica sem o devido cuidado para com os territórios dos povos indígenas e seus saberes tradicionais, como foi o desfecho no processo de construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, que alagou o território do povo Asurini do Trocará, e da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, afetando diversos povos indígenas e ribeirinhos da região, ambas no estado do Pará.

Na mesma Plenária o Cacique Jonas Mura participou como representante da Articulação dos Povos Indígenas do Amazonas (APIAM) e destacou que a devastação promovida pelo agronegócio, pelas mineradoras e madeireiros sobre os territórios indígenas vive uma crescente exponencial. E isso se potencializa em virtude da ausência do estado na garantia do cumprimento das consultas prévias aos povos indígenas para

a realização da exploração das terras indígenas.

Por fim, a Plenária no 21º ATL que tratou do Marco Temporal e os enfrentamentos à tese obtusa trazida pela aprovação da Lei 14.701/2023, centrou no atual debate de tentativa de conciliação encabeçada pelo STF na reconfiguração da Política Indigenista no Brasil, a partir de possível proposição de ajuste do Marco Temporal, portanto, concili-



Universidade indígena Pluriétnica Aldeia Marakana.

► Fotos: Divulgação



Lembranças nas paredes dos massacres sofridos pelos povos originários

► Fotos: Divulgação

liar o inconciliável.

Após as falas dos presentes na Plenária que debateu a tese do Marco Temporal, intitulada “O Acordo sem Voz”, o líder indígena do povo Potiguara pediu a fala e destacou que a história dos povos indígenas, no Brasil, é uma história de luta permanente e, nos últimos, de ampla unidade entre as organizações indígenas. Demarcou, ainda, que a tentativa de conciliação é uma violação aos direitos dos povos indígenas e deve ser suspensa junto com a tese do Marco Temporal.

A Aldeia Maracanã, cravada no Coração urbano da cidade do Rio de Janeiro, ao lado do estádio Maracanã, é um espaço

pluriétnico e de preservação das culturas dos povos originários no qual cresce os sonhos dos primeiros habitantes do Brasil, e frequentemente registrado pela **Associação de Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ASDUERJ)**.

Criada em 2006, a Aldeia Maracanã, situada em um casarão ocupado pelos indígenas na antiga sede do extinto Serviço de Proteção aos Índios, é um lugar de acolhimento para os indígenas de passagem pela cidade e para descendentes em situação de risco ou exclusão social.

Este espaço, organizado para fazer frente ao descaso conferido aos povos indígenas, objetiva preservar o imenso patrimônio material e imaterial dos povos indígenas por meio da divulgação de seus idiomas, cosmologias, artes e medicina sagrada.

Este projeto encontra na Universidade



Cacique Urutau Guajajara - Líder da Aldeia Marakana

► Fotos: Divulgação



Benedito Dantas de Oliveira, de 82 anos, e dona Célia Abadia da Silva Oliveira, de 79, são casados há 63 anos e passaram os últimos 28 vivendo, trabalhando e cuidando da família no lote 9 do Assentamento Rio das Pedras, que agora é oficialmente do casal. Infelizmente, Dona Célia e Seu Benedito não sabem ler nem escrever, mas isso não impediu que recebessem o título de propriedade da sua terra.

► Fotos: Leticia_França

Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nã a preservação, estudo, pesquisa, ensino e difusão das culturas indígenas de nosso país e de outras partes da América. A defesa da educação indígena significa a produção de conhecimento autônomo, não mercadológico e comprometido com o res-

gate ancestral do espírito indígena que há no ser humano.

A Aldeia Maracanã tem resistido ante aos ataques dos interesses imobiliários, decorrentes dos impactos dos megaeventos esportivos que vieram a ocorrer no Rio de



Lourival Soares da Silva tem 77 anos e também está entre os primeiros moradores do Assentamento Rio das Pedras, tendo chegado no local em 14 de abril de 1997.

► Fotos: Leticia França



Não teve mata-burro nem muletas que pudessem impedir a formalização do sonho realizado, depois de quase 3 décadas de luta e resistência.

► Fotos: Leticia_França

Janeiro a partir dos anos 2000, e, mais fortemente, sobre as áreas do entorno do estádio de futebol, onde seria realizada a Copa do Mundo de 2014. Os indígenas da Aldeia Maracanã acabaram sendo violentamente removidos do local no início de 2013, contudo, por meio do movimento “Aldeia Maraka'nã Rexiste”, de caráter jurídico e político, um grupo de indígenas continua ocupando o espaço, com apoio de várias entidades sociais, dentre elas as Seções Sindicais do ANDES-SN.

Apesar da constante ameaça do poder público, os indígenas, criminalizados e perseguidos, continuam existindo e resistindo, sendo um símbolo da luta dos povos originários na cidade. É uma resistência política,

epistemológica, cultural, econômica e socioambiental.

Em Uberlândia (MG), nos dias 11 e 12 de abril de 2025, a Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia (ADUFU), participou da entrega dos títulos de propriedade das terras nos assentamentos José dos Anjos e Rio das Pedras, beneficiando diretamente 37 famílias depois de 28 anos de resistência e luta. Com os títulos, o sonho da terra se torna realidade e as famílias poderão ter segurança jurídica sobre suas terras, podendo usá-las como garantia de crédito rural.

Ao longo de sua história, o ANDES-SN tem lutado pela Reforma Agrária ao lado das trabalhadoras e trabalhadores que en-



O Evento de entrega dos 'termos de posse' contou com presença das e dos produtores rurais, de funcionária/os do Incra e de outras instituições públicas, membros do MTL e de outros movimentos de luta pela terra e com representantes de movimentos sociais, entidades sindicais, partidos e políticas/os eleitas/os.

► Fotos: Letícia_França

frentam diariamente a concentração de terras nas mãos de poucos, a grilagem e a violência no campo, lutando por justiça social e a distribuição mais equitativa da terra. A entrega desses títulos de propriedade pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) é fundamental para garantir o acesso à terra e a produção de alimentos saudáveis para a população.

A luta pela terra é parte fundamental da luta por direitos sociais e por um modelo de desenvolvimento mais justo e sustentável. A agricultura familiar é responsável por 70% dos alimentos que chegam à nossa mesa. Na agricultura familiar, agricultoras e agricultores familiares costumam adotar técnicas que preservam a biodiversidade e protegem os recursos naturais, contribuindo para a sustentabilidade socioambiental.

O uso irracional dos agrotóxicos, frequentemente pelo agronegócio com o objetivo de mover a produção de commodities para a exportação é responsável por intoxicações, além de expulsar os povos tradicio-

nais de suas terras e um dos principais promotores de violência e mortes no campo. Nosso país é um dos maiores consumidores de agrotóxicos, enquanto a agroecologia é deixada em segundo plano, apesar de promover a produção de alimento saudável,



As e os ex-assentados, agora proprietários/os, receberam todas e todos com um farto café da manhã, preparado prioritariamente com produtos produzidos por elas/eles.

► Fotos: Letícia_França



A celebração se encerrou com um grande e delicioso almoço servido pelas, agora, donas e donos oficiais dos lotes do Projeto Rio das Pedras.

► Fotos: Letícia_França

sem intoxicação ou contaminação.

O ANDES-SN, ao se fazer presente nesse momento de comemoração e festa, por meio da ADUFU, reafirma seu compromisso com as lutas das trabalhadoras e trabalhadores rurais pela propriedade da terra em defesa de um país mais justo, igualitário e sustentável, com a participação ativa de trabalhadores/as do campo e da cidade.

O conjunto desta Reportagem Fotográfica nos inspira para permanecer alinhado com as pautas dos movimentos do campo e da floresta, na defesa da reforma agrária popular para a garantia da soberania alimentar e dos territórios dos povos originários para manter viva a ancestralidade que percorre em nossos rios e florestas.

EXECUTIVA NACIONAL

PRESIDENTE

Gustavo Seferian Scheffer Machado (UFMG)

1ª VICE-PRESIDENTA

Raquel Dias Araujo (UECE)

2ª VICE-PRESIDENTE

Luis Eduardo Acosta Acosta (UFRJ)

3ª VICE-PRESIDENTA

Maria Lucia Lopes da Silva (UNB)

SECRETÁRIA GERAL

Francieli Rebelatto (UNILA)

1ª SECRETÁRIA

Caroline de Araújo Lima (UNEB)

2ª SECRETÁRIO

Alexandre Galvão Carvalho (UESB)

3ª SECRETÁRIA

Annie Schmaltz Hsiou (USP)

1ª TESOUREIRA

Jennifer Susan Webb (UFPA)

2ª TESOUREIRO

Fernando Lacerda Júnior (UFG)

3ª TESOUREIRO

Gisvaldo Oliveira da Silva (UESPI)

REGIONAL NORTE I

1ª VICE-PRESIDENTA

Ana Lúcia Silva Gomes (UFAM)

2ª VICE-PRESIDENTE

José Sávio da Costa Maia (UFAC)

1ª SECRETÁRIA

Marilsa Miranda de Souza (UNIR)

2ª SECRETÁRIA

Letícia Helena Mamed (UFAC)

1ª TESOUREIRA

Ceane Andrade Simões (UEA)

2ª TESOUREIRO

Solano da Silva Guerreiro (UFAM)

REGIONAL NORTE II

1ª VICE-PRESIDENTA

Andréa Cristina Cunha Matos (UFPA)

2ª VICE-PRESIDENTE

Emerson Duarte Monte (UEPA)

2ª SECRETÁRIA

Ananza Mara Rabello (UNIFESSPA)

1ª TESOUREIRA

Ruth Helena Cristo Almeida (UFRA)

REGIONAL NORDESTE I

1ª VICE-PRESIDENTE

Luiz Eduardo Neves dos Santos (UFMA)

2ª VICE-PRESIDENTA

Letícia Carolina Pereira do Nascimento (UFPI)

1ª SECRETÁRIA

Maria do Céu de Lima (UFC)

2ª SECRETÁRIA

Lila Cristina Xavier Luz (UFPI)

1ª TESOUREIRA

Sâmbara Paula Francelino Ribeiro (UECE)

2ª TESOUREIRA

Célia Soares Martins (UFMA)

REGIONAL NORDESTE II

2ª VICE-PRESIDENTE

Josevaldo Pessoa da Cunha (UFCG)

1ª SECRETÁRIA

Subênia Karine de Medeiros (UFERSA)

2ª SECRETÁRIO

Nelson Aleixo da Silva Júnior (UEPB)

1ª TESOUREIRA

Daniela Maria Ferreira (UFPE)

2ª TESOUREIRO

Márcio Bernadino da Silva (UFPB)

REGIONAL NORDESTE III

1ª VICE-PRESIDENTA

Nora de Cássia Gomes de Oliveira (UNEB)

2ª VICE-PRESIDENTE

Aroldo Félix de Azevedo Junior (UFRB)

1ª SECRETÁRIO

Lawrence Estivalet de Mello (UFBA)

2ª SECRETÁRIA

Marilene Lopes da Rocha (UEFS)

1ª TESOUREIRO

Arturo Rodolfo Samana (UESC)

2ª TESOUREIRA

Bartira Telles Pereira Santos (UFS)

REGIONAL PLANALTO

1ª SECRETÁRIA

Fernanda Ferreira Belo (UFCAT)

1ª TESOUREIRA

Gene Maria Vieira Lyra Silva (UFG)

2ª TESOUREIRO

Luís Augusto Vieira (UFG)

REGIONAL PANTANAL

1ª VICE-PRESIDENTE

Breno Ricardo Guimarães Santos (UFMT)

2ª VICE-PRESIDENTA

Ana Paula Salvador Werri (UFMS)

1ª SECRETÁRIA

Paula Pereira Gonçalves Alves (UFMT)

2ª SECRETÁRIA

Luciana Henrique da Silva (UEMS)

1ª TESOUREIRO

João Carlos Machado Sanches

(UNEMAT)

2ª TESOUREIRO

Bruno Passos Pizzi (UFGD)

REGIONAL LESTE

1ª VICE-PRESIDENTE

Mario Mariano Ruiz Cardoso (UFVJM)

2ª VICE-PRESIDENTA

Clarissa Rodrigues (UFOP)

2ª SECRETÁRIA

Jacyara Silva de Paiva (UFES)

1ª TESOUREIRA

Jorgetânia da Silva Ferreira (UFU)

2ª TESOUREIRA

Wilma Guedes de Lucena (UEMG)

REGIONAL RIO DE JANEIRO

1ª VICE-PRESIDENTA

Cláudia Lino Piccinini (UFRJ)

1ª SECRETÁRIA

Fernanda Maria da Costa Vieira (UFRJ)

2ª SECRETÁRIO

Pablo Bielschowsky (UFRRJ)

1ª TESOUREIRA

Maria Raquel Garcia Vega (UENF)

2ª TESOUREIRA

Joanir Pereira Passos (UNIRIO)

REGIONAL São PAULO

2ª VICE-PRESIDENTE

Helton Saragor de Souza (UNIFESP)

1ª SECRETÁRIA

Gabrielle Weber Martins (USP)

1ª TESOUREIRO

Jefferson Rodrigues Barbosa (UNESP)

2ª TESOUREIRA

Regina Célia da Silva (UNICAMP)

REGIONAL SUL

1ª VICE-PRESIDENTE

Gilberto Grassi Calil (UNIOESTE)

1ª SECRETÁRIO

Fernando Correa Prado (UNILA)

2ª SECRETÁRIA

Márcia Marzagão Ribeiro (UFPR)

2ª TESOUREIRA

Polyanna Morgana Duarte de Oliveira Rocha

(UNESPAR)

REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

1ª VICE-PRESIDENTE

César André Luiz Beras (FURG)

2ª VICE-PRESIDENTA

Maria Ceci Araujo Misoczky (UFRGS)

1ª SECRETÁRIO

Giovanni Felipe Ernst Frizzo (UFPEL)

1ª TESOUREIRA

Daniele Azambuja de Borba Cunha (UFRGS)

2ª TESOUREIRO

Claudio Enrique Fernández Rodríguez (IFRS)

SEDE NACIONAL

SCS (Setor Comercial Sul) Quadra 2 - Bloco C - Ed. Cedro II - 5º andar - Brasília - DF - CEP 70302-914
Tel.: (61) 3962-8400
E-mails - Secretaria: secretaria@andes.org.br / Tesouraria: tesouraria@andes.org.br
Imprensa: imprensa@andes.org

ESCRITÓRIOS REGIONAIS

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE I

Av. Djalma Batista, 1719 - Edifício Atlantic Tower - Torre Business - 6º andar - Sala 604
Chapada - Manaus - AM - CEP 69050-010
Tel.: (92) 3237-5189
E-mail: andesnorte1@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE II

Av. Augusto Corrêa, 1 - Campus Universitário da UFPA - Setor de Recreações
Altos - Guama - Belém - PA - CEP 66075-110
Tel.: (91) 98601-9732
E-mail: andesnorte2@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE I

Rua Tereza Cristina, 2266 - Salas 105 e 106 - Benfica - Fortaleza - CE - CEP 60015-038
Tel.: (85) 3283-8751 / (85) 3223-6198
E-mail: andesnordeste1@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE II

Rua Dr. José Luiz da Silveira Barros, 125 - Ap. 02 - Espinheiro - Recife - PE - CEP 52020-160
Tel.: (81) 3421-1636 / (81) 3037-6637
E-mail: andesnordeste2@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE III

Av. Oceânica, 551 - Ed. Barra Center - Sala 101 - Barra - Salvador - BA - CEP 40140-130
Tel.: (71) 3264-3063
E-mail: andesnordeste3@andes.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL LESTE

Av. Afonso Pena, 867 - Salas 1010 a 1011 - Centro - Belo Horizonte - MG - CEP 30130-002
Tel.: (31) 3224-8446
E-mail: andesleste@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PLANALTO

Rua Alameda Botafogo, 136 - Quadra A - Lt. 10 - Casa 01 - Setor Central
Goiânia - GO - CEP 74030-020
Tel.: (62) 3213-3880
E-mail: andesplanalto@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL RIO DE JANEIRO

Av. Rio Branco, 277 - Sala 1408 - Centro - Rio de Janeiro - RJ - CEP 20040-009
Tel.: (21) 2510-4242
E-mail: andesrj@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO

Rua Amália de Noronha, 308 - Pinheiros - São Paulo - SP - CEP 05410-010
Tel.: (11) 3061-0940
E-mail: andessp@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PANTANAL

Avenida Fernando Corrêa da Costa, 1.448 - Sala 04 (Galeria Xavier) - Pico do Amor - 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

MEMÓRIA VERDADE JUSTIÇA REPARAÇÃO

ANDES
SINDICATO NACIONAL

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.



SOU DOCENTE ANTIRRACISTA

ANDES
SINDICATO NACIONAL



ANDES

SINDICATO NACIONAL

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

www.andes.org.br