

Henrique Tahan Novaes

**DA
UNIVERSIDADE
NECESSÁRIA
À UNIVERSIDADE
PARA
ALÉM DO
CAPITAL**

**DA UNIVERSIDADE NECESSÁRIA
À UNIVERSIDADE PARA
ALÉM DO CAPITAL**

Henrique Tahan Novaes

Henrique Tahan Novaes

**DA UNIVERSIDADE NECESSÁRIA
À UNIVERSIDADE PARA
ALÉM DO CAPITAL**

Marília/Oficina Universitária
Marília/Lutas Anticapital
São Paulo/Cultura Acadêmica

2022


LUTAS ANTICAPITAL

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC / UNESP
- campus de Marília

Diretor

Prof. Dr. Marcelo Tavella Navega

Vice-Diretor

Dr. Pedro Geraldo Aparecido Novelli

Conselho Editorial:

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)
Adrián Oscar Dongo Montoya
Célia Maria Giacheti
Cláudia Regina Mosca Giroto
Marcelo Fernandes de Oliveira
Marcos Antonio Alves
Neusa Maria Dal Ri
Renato Geraldi (Assessor Técnico)
Rosane Michelli de Castro

Copyright © 2022, Faculdade de Filosofia e Ciência

Editora LUTAS ANTICAPITAL

Editor: Julio Hideyshi Okumura

Conselho Editorial: Andrés Ruggeri (Universidad de Buenos Aires - Argentina), Bruna Vasconcellos (UFABC), Candido Giraldez Vieitez (UNESP), Claudia Sabia (UNESP), Dario Azzellini (Cornell University - Estados Unidos), Edi Benini (UFT), Fabiana de Cássia Rodrigues (UNICAMP), Henrique Tahan Novaes (UNESP), Julio Cesar Torres (UNESP), Lais Fraga (UNICAMP), Mariana da Rocha Corrêa Silva, Mauricio Sardá de Faria (UFRPE), Neusa Maria Dal Ri (UNESP), Paulo Alves de Lima Filho (FATEC), Renato Dagnino (UNICAMP), Rogério Fernandes Macedo (UFVJM), Tania Brabo (UNESP).

Parceirista: Prof.^a Dr.^a Erika Porceli Alaniz (Docente dos cursos de graduação de Pedagogia e Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande/MS, Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da UEMS).

Projeto Gráfico e Diagramação: Mariana da Rocha Corrêa Silva e Renata Tahan Novaes

Capa: Mariana da Rocha Corrêa Silva

Impressão: Renovagraf

N935d Novaes, Henrique Tahan.
Da universidade necessária à universidade para além do capital / Henrique
Tahan Novaes. – Marília : Lutas Anticapital, 2022.
203 p.

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-274-1 (Impresso)
ISBN 978-65-5954-275-8 (Digital)
DOI <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-275-8>

1. Ensino superior e Estado. 2. Neoliberalismo. 3. Democracia e educação.
4. Liberdade de ensino. 5. Liberdade intelectual. I. Título.

CDD 379.81

Ficha elaborada por André Sávio Craveiro Bueno
CBR 8/8211 FFC – UNESP – Marília

1ª edição: maio de 2022
Editora Lutas Anticapital - Marília – SP
editora@lutasanticapital.com.br
www.lutasanticapital.com.br


Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Sumário

Nota.....7

Introdução.....11

1 - A crise estrutural do capital e a implantação
da universidade neocolonial: implicações
na precarização do trabalho docente.....23

2 - Da Universidade necessária à Universidade para
além do capital.....63

3- O fim da república brasileira e a urgência da
educação para além do capital.....149

Referências.....185

Sobre o autor.....203

Nota

O Brasil vive um dos momentos mais difíceis da sua história. Como nos lembra Florestan Fernandes, o golpe fulminante de 1964, que completou 57 anos, transfigurou-se, nos anos 1980, em “institucionalização da ditadura”. Nos anos 1980, houve uma transição lenta, gradual, segura, sem rupturas e acerto de contas com a ditadura empresarial-militar.

Fernando Collor de Melo e sua ira farsesca venceram a eleição de 1989, depois de uma grande manipulação da TV Globo no 2º turno. Fernando Henrique Cardoso aprofundou nosso neoliberalismo, com sua reforma do Estado e um grande ciclo de privatizações, aprimorando a ditadura do capital financeiro.

Depois de um curto período de ascensão do lulismo, dentro de uma estratégia de conciliação de classes e algumas concessões à classe trabalhadora (política de melhoria do salário mínimo, geração de emprego, cotas, direito das empregadas domésticas etc.) tivemos um golpe de novo tipo em 2016, e em 2018, a prisão política de Lula, que abriu espaço para eleição de um novo Collor, com suas soluções

meteóricas de inspiração na ultradireita supostamente para “corrigir” os males o país.

As classes proprietárias declaram guerra aos trabalhadores. No caso brasileiro, interromperam as parcas vitórias da “Nova República”, deram um golpe e enterraram a possibilidade de conciliar as classes sociais ao ejetar o lulismo do poder. Hoje elas estão promovendo a destruição das bases da “Nova República” num ritmo mais acelerado.

Meses atrás o capitão reformado, atualmente na presidência da república, esteve nos EUA para anexar o Brasil como novo protetorado do império estado-unidense.

Preparados para este novo ciclo de lutas sociais, em que vai vigorar um longo período de resistência histórica, a Editora Lutas anticapital e nós – coordenadores do Curso Técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, com ênfase em agroecologia e agroflorestal –, colocamo-nos contra o desmonte da nação e nos comprometemos a publicar livros de qualidade acessíveis ao público brasileiro, que tem “sede” de conhecimento crítico.

O curso é fruto de uma demanda dos movimentos sociais do campo tendo em vista a escolarização e a qualificação da população dentro de um projeto de reforma agrária agroecológica.

Somos partidários do estudo da história na perspectiva materialista e dialética. Temos partido, o partido da ciência, e somos comprometidos com as lutas emancipatórias da classe trabalhadora.

Combatendo novamente nas trevas, optamos por convidar algumas autoras e autores a se pronunciar sobre diversos temas candentes que serão imprescindíveis para as alunas, alunos e demais interessados.

Estamos montando uma série de Livros de Bolso, de caráter introdutório. Já publicamos “Sobre o óbvio” de Darcy Ribeiro, “Quem é o povo no Brasil?”, de Nelson Werneck Sodré, “A conspiração contra a escola pública”, de Florestan Fernandes, “Exército Nacional Libanês”, de Karime Cheaito, “A cidadania burguesa e os limites da democracia”, de Claudia Bernava Aguillar, “Autogestão Comunal”, de Claudio Nascimento, “A tragédia educacional brasileira no século XX: diálogos com Florestan Fernandes”, de Henrique Tahan Novaes e Julio Hideyshi Okumura, “As guerras mundiais”, de Lincoln Secco, “A revolução chinesa – até onde vai a força do dragão”, de José Rodrigues Mao Jr e Lincoln Secco e “Sobre economia” de Theo Martins Lubliner.

Neste livro, Henrique Tahan Novaes debate a função da Universidade pública num país dependente como o Brasil. Ela pode realizar pesquisas conectadas com as demandas dos movimentos sociais? O perfil de alunos formados pode ser outro? A extensão pode assumir um caráter não paternalista e radical? A universidade pública conseguirá sobreviver num contexto de asfixia orçamentária? Essas são algumas das perguntas feitas pelo autor, que permitem ao leitor engajado uma compreensão introdutória deste debate.

Marília e Iaras, 29 de janeiro de 2021

Angelo Diogo Mazin, Daniela Bittencourt

Blum, Henrique Tahan Novaes, João

Henrique Pires, Joice Aparecida Lopes, Editha

Lisbet Julca Gonza e Rogério Gomes

Coordenadores do Curso Técnico em Agropecuária,
com ênfase em agroecologia e agrofloresta,
integrado ao ensino médio

Convênio UNESP - Centro Paula Souza – PRONERA

Bruno Michel da Costa Mercurio, Claudia Maria

Bernava Aguillar, Luiz Carlos Roman, Natalia

Dorini de Oliveira e Theo Martins Lubliner

Produtores de Material Didático do Curso Técnico
em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

Introdução

Depois do Golpe de 1964, Darcy Ribeiro foi obrigado a ir pro exílio no Uruguai. Lá ele escreveu o livro “A Universidade Necessária”, nos anos 1966-67, portanto, antes do endurecimento da ditadura brasileira e com uma certa expectativa de rápida superação do golpe.

Darcy Ribeiro foi Ministro da Casa Civil de João Goulart e um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UnB), junto com o grande liberal Anísio Teixeira.

A proposta da UnB, que está na moldura do livro “A Universidade Necessária”, é a criação de uma universidade conectada à independência nacional e à resolução dos problemas nacionais.

Darcy dizia que na UnB os professores teriam liberdade para pensar e pesquisar, independentemente da sua posição política e da sua religião.

O fim trágico da UnB todos sabem. Em outubro de 1965, cerca de 80% dos professores pediram demissão frente às investidas da ditadura.

Ao que tudo indica, o projeto de universidade necessária era distinto do projeto da ditadura empresarial-militar (DEM) para o Complexo Público de

Ensino Superior e Pesquisa (CPESP). Apesar da fachada nacionalista, muitos estudos têm demonstrado o entreguismo dos militares e a ascensão das corporações transnacionais no período.

Do famoso tripé Empresa Estatal-Empresa Nacional-Empresa Transnacional que levaria ao “progresso da nação”, as corporações transnacionais saíram com o “pé” mais forte (CAMPOS, 2013).

A “institucionalização da ditadura”, nos termos de Florestan Fernandes (1986), ou o que ficou conhecido como “redemocratização” trouxe um certo arejamento ao CPESP. As “faxinas” ideológicas realizadas na ditadura foram interrompidas, porém, contraditoriamente, os grupos de pesquisa já traziam no seu seio o produtivismo da política científica e tecnológica traçada na DEM.

Nos anos 1980, muitos grupos de pesquisa tentaram – e em alguma medida conseguiram – se vincular com as demandas seculares da classe trabalhadora, mas rapidamente veio o neoliberalismo de Collor e de Fernando Henrique Cardoso, que questionaram a função da Universidade Pública na sociedade e ao mesmo tempo deram grande impulso à educação enquanto mercadoria lucrativa. Se é verdade que a educação como um mercado lucrativo é obra da ditadura, também é verdade que é nos anos 1990-2000 a sua fase de expansão desenfreada.

Saímos então de um pequeno “suspiro” dado à Universidade Necessária no pré-golpe, vivemos a refuncionalização do papel do CPESP ao projeto da DEM e, desde os anos 1990, entramos na fase da “Universidade Desnecessária”.

Nos anos 2000, como se sabe, o lulismo abriu as portas para uma nova expansão das universidades privadas, abdicação de impostos em troca de vagas (PROUNI). O financiamento – via Estado – do pagamento das mensalidades (FIES) ganha novos ares¹.

O REUNI retirou as universidades públicas o fundo do poço neoliberal, mas não alterou significativamente o que se ensina e como se ensina, muito menos a precarização do trabalho. As cotas tiveram um impacto gigantesco, principalmente ao permitir que as parcelas dos filhos das classes trabalhadoras escolarizadas tivessem o seu lugar ao sol.

¹ Em 1975, foi criado o Programa de Crédito Educativo (CREDUC) pelo Governo Ernesto Geisel. Em 1999, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, foi reformulado. Foi ampliado posteriormente no Governo Lula em 2010. Naquele ano, sua taxa de juros foi ajustada de 6,5% para 3,4% a.a. (abaixo da SELIC) e também foi estabelecido um prazo de carência de 18 meses após a conclusão do curso para o início dos pagamentos por parte do estudante beneficiado. (WIKIPEDIA, 2020).

No entanto, depois de esgotado o ciclo lulista em 2013, e com um golpe de Estado de novo tipo em 2016, chegamos a 2020 com o pior cenário para o CPESP. Em 2019, a mídia anunciou o corte de 45% das verbas do CNPq, e o diretor dessa entidade afirmava que as bolsas de pesquisa só chegariam até julho. Da mesma forma, uma nova ofensiva contra o CPESP entrou na agenda do Estado: cobrança de mensalidades, Escola Sem Partido, extinção de cargos de chefia nas universidades públicas federais, intervenções etc. Até mesmo a existência - cientificamente comprovada - da DEM está sendo questionada pelos Ministros da Educação, que exigem uma revisão do tema nos materiais didáticos.

Contrapondo-se a esse projeto, em janeiro de 2019, o reitor da UFPR declarou que não ficaria calado frente a esse processo, o que levou um jornalista a criar a manchete “A UFPR vai à guerra”.

Da mesma forma que o reitor da UFPR, inúmeras entidades científicas têm questionado a agenda bolsonarista para o CPESP. O reitor da USP, num gesto importante, declarou que “na USP não haverá Escola Sem Partido”.

O direito a ser cientista vem sendo questionado. O direito à educação pública vem sendo questionado. Ao que tudo indica, o irracionalismo é a base que fundamenta a nova expansão do capitalismo financeirizado. Ele é imprescindível para amalgamar a

sociedade da barbárie. Para nós, a produção de ignorância é fundamental para fazer avançar a agenda do capital monopolista.

Se isso é verdade, uma nova inquisição e uma nova faxina teórica ganharão impulso. As fogueiras para queimar todos aqueles que dizem a verdade serão acionadas. A Universidade Pública será colocada na fogueira. Aliás, essa fogueira já existe. Uma rápida pesquisa na internet permitirá ao leitor verificar que inúmeros professores da Educação Básica e do Ensino Superior foram expulsos ou perseguidos nos últimos anos. Reitores eleitos não foram indicados.

Quanto a isso, o bolsonarismo é bem claro. Se a mídia e a universidade pública questionam o seu projeto, é preciso “limpar o terreno”, eliminar os inimigos.

Mas é preciso lembrar também que a questão de fundo, como coloca o professor Dermeval Saviani, é a histórica luta entre o público e o privado. Ao fim e ao cabo, todas as condenações que afirmam que “na escola pública e na universidade pública há um bando de comunistas” têm como propósito expandir o sistema privado de educação. Essa é a questão fundamental.

Em nossa tese de doutorado (NOVAES, 2012), procuramos mostrar a atuação de parcelas da comunidade científica que tentaram resistir ao avanço do neoliberalismo. Observamos a atuação dos

pesquisadores-extensionistas que se aliaram aos movimentos sociais, através de ações no campo da pesquisa e da extensão, que certamente tiveram “impacto” no ensino.

Muitas das conclusões a que ali chegamos foram retomadas neste Livro de Bolso. Passados 10 anos da defesa da tese de doutorado, temos atuado em lutas por dentro e por fora da Universidade Pública, tentando, ao mesmo tempo, resistir ao seu desmonte e criando cursos de extensão, aperfeiçoamento e cursos pós-médio e médio integrado junto aos movimentos sociais da região de Marília desde quando entramos na UNESP, como docente da graduação e pós-graduação.

No ano de 2017, nos tornamos Presidente da ADUNESP Seção Sindical Marília, o que nos trouxe mais inquietações e desafios para resistir ao desmonte das Universidades Públicas.

Nós, professores, estamos remando no “barco” UNESP como se nada estivesse acontecendo. Há uma segmentação cada vez maior da comunidade científica das três universidades públicas paulistas. No topo dessa pirâmide, docentes que não estão muito preocupados com a defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade. Precisam do selo da Universidade Pública, que lhes dá prestígio, mas não irão se engajar na defesa das mesmas. Ganham rios de dinheiro em consultorias, consultórios, cursos de

especialização pagos etc. Uma camada intermediária quer que a Universidade Pública lhes dê as condições de desenvolvimento de pesquisa e de ensino (laboratórios, fundos de pesquisa, bolsas etc.) como nos países centrais. Percebem que isso não está acontecendo, mas não conseguem ligar essa demanda à necessidade de uma luta mais profunda pela defesa da universidade pública e seu sentido social.

Lá embaixo, professores com jornadas de trabalho cada vez mais extensas, com uma vida precarizada (sem reposição salarial, plano de carreira, dando cada vez mais aulas, assumindo inúmeras tarefas de gestão etc.). Os últimos estão acompanhados de uma nova tendência – os professores substitutos e, no caso da UNESP, bolsistas.

A velha questão levantada por José Carlos Mariátegui no final dos anos 1910 ainda é atual: é possível mudar a universidade pública por dentro? Se sim, como deve se dar essa luta?

Qual o papel das universidades populares, autônomas ao Estado no que se refere ao controle dos conteúdos, forma escolar, avaliação etc.?

Nos dias de hoje, é muito difícil acreditar que a universidade pública possa se converter em universidade para além do capital (UPAC). Se é verdade que no curto prazo essa luta é impossível, isso não quer dizer que não tenhamos uma ponta de esperança na “conversão” da universidade pública em

UPAC. Isso dependerá, como tentamos mostrar em nossa tese (NOVAES, 2012), de um programa revolucionário na sociedade e de uma profunda aliança dos setores mais avançados da universidade com os movimentos sociais anticapital. Alguns poderão pensar que isso não passa de uma utopia, principalmente num momento no qual devemos nos perguntar: vai haver universidade pública em 2022?

Na nossa tese de doutorado (NOVAES, 2012), defendemos as lutas “por fora” das universidades públicas, isto é, a criação de Universidades Populares, universidades em que o Estado não consegue interferir.

Lá observamos que, na América Latina, uma das mais importantes Universidades Populares é a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). A ENFF partiu de uma visão estratégica do MST, sobre a necessidade de criar um centro de formação política para militantes da América Latina, num primeiro momento, e mais recentemente, para militantes do mundo inteiro.

A ENFF abriga cursos com grande autonomia e cursos com autonomia intermediária. Sobre os últimos, foram feitos convênios e alianças com as universidades públicas, na verdade, convênios puxados pelas alas republicanas e de esquerda das universidades públicas para oferecer cursos de graduação, especialização e mestrado para membros

de movimentos sociais. Aqui é possível notar os movimentos sociais puxando parcelas da Universidade Pública e, ao mesmo tempo, parcelas da Universidade Pública se aliando com os movimentos sociais. Uma chave fundamental para a criação desses cursos, que no momento está praticamente extinta em função das ações de Temer e de Bolsonaro, é o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).

No que se refere aos cursos autônomos, fomos professores de dois cursos na ENFF, o “latinão”, para militantes da América Latina, e o Curso Florestan Fernandes, para a compreensão desse grande intelectual que dá nome à escola. Mais recentemente ofertamos ali o Minicurso Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia para professores da educação básica.

A multiplicação de Universidades Populares na América Latina é algo imprescindível neste momento histórico de profunda regressão social.

Mas em nossa tese de doutorado também propomos uma agenda de lutas que poderia “salvar” a universidade pública, partindo da aliança entre os setores mais avançados da universidade pública com os movimentos sociais (NOVAES, 2012).

Este Livro de Bolso foi estruturado em três capítulos. No primeiro, analisamos a precarização do trabalho docente como parte da crise estrutural do capital e do avanço da universidade neocolonial. Ele é o resultado de uma palestra que dei na Anped Sudeste, realizada na UNICAMP em 2018, e da minha palestra dada na Universidade de Córdoba, também em 2018, em homenagem aos 100 anos da Reforma Universitária de Córdoba.

No segundo capítulo, procuro demonstrar, a partir de algumas experiências práticas, a relação estabelecida entre pesquisadores-extensionistas e movimentos sociais, para então teorizar a universidade para além do capital. Ele resgata as principais conclusões da minha tese de doutorado (NOVAES, 2012).

No terceiro capítulo, fazemos um balanço da nossa atuação como pesquisador e extensionista, para então defender a necessidade da UPAC.

No nosso entender, a questão fundamental do CPESP continua sendo o sentido da universidade na sociedade de classes, ou melhor, o sentido do trabalho na universidade num país de capitalismo dependente. A universidade deve servir aos exploradores ou aos explorados? Deve ser fábrica de *papers* para melhorar os rankings internacionais ou deve fazer pesquisa e extensão tendo em vista seu papel na superação do sociometabolismo do capital? Deve ser fonte de

enriquecimento de alguns poucos pesquisadores e consultores ou deve servir ao seu povo?

Como todos os Livro de Bolso, este livro tem caráter introdutório. O aprofundamento do debate poderá ser feito através da leitura das referências no final do livro e de outros textos de nossa autoria.

Em tempos sombrios como os que temos vivido, só nos resta desejar uma boa Leitura!

Marília, 29 de janeiro de 2021

Henrique Tahan Novaes

hetanov@gmail.com

A crise estrutural do capital e a implantação da universidade neocolonial: implicações na precarização do trabalho docente

Introdução

Cem anos atrás, na cidade de Córdoba (Argentina), eclodiu a Reforma Universitária de Córdoba, em junho de 1918. Uma ala dos estudantes e professores defendia que a Universidade deveria se libertar do domínio secular da Igreja Católica e se adequar ao capitalismo de bases industriais e nacionais. Outra ala defendia a retirada da Universidade do controle do Estado, dos Governadores e da Igreja, sendo colocada a serviço dos explorados. O debate e as ações dos professores e estudantes de Córdoba balizaram os debates sobre a reforma universitária na América Latina e também ajudaram a difundir inúmeras propostas de Universidades Populares, principalmente no Peru e em Cuba.

No Brasil, a partir dos anos 1930, as Universidades foram criadas tendo em vista a formação de quadros para a Empresa Estatal e para

as Empresas privadas dentro do Projeto *Nacional Desenvolvimentista*. Dentro dessa luta, havia setores republicanos e laicos que queriam arrancar da igreja o controle da Educação e assim formar nosso sistema público de educação, para as maiorias trabalhadoras.

Os pioneiros da educação – que assinaram o Manifesto dos Pioneiros, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, dentre outros, defenderam a formação de um sistema público de educação, evidentemente na perspectiva liberal (FERNANDES, 2020). Nos dias de hoje, seriam tachados de *comunistas*, pois defendiam a escola pública, gratuita e laica.

A destruição de uma república que mal havia sido construída se dá fundamentalmente em 1964, principalmente através da expansão precarizada da educação básica e da mercantilização do ensino superior. Mas os pioneiros da educação já haviam sofrido uma amarga derrota na LDB de 1961 (FERNANDES, 2020).

A Universidade de Brasília (UnB), símbolo do projeto de capitalismo mais autônomo e com livre determinação da ciência, perde 80% dos seus professores numa demissão coletiva impulsionada pelos próprios docentes, em função das investidas da ditadura. Em outras universidades, tivemos perseguições, demissões, aposentadorias forçadas de professores que não estavam em sintonia com a ditadura. A reversão da universidade só não foi total

em função do projeto industrializante (*Brasil Grande Potência*) dos militares. Nesse período, é possível destacar importantes centros de pesquisa vinculados às estatais (Eletrobras, Petrobras, por exemplo).

A partir dos anos 1980, o Brasil, depois de cerca de 40 anos de industrialização, volta a ser colônia, e a universidade pública é destruída num ritmo mais acelerado.

Este capítulo pretende abordar a implantação da universidade neocolonial em curso e as implicações na precarização do trabalho docente. Essa análise se dá no quadro da mundialização do capital, de sua crise estrutural e das particularidades desse processo de mundialização no Brasil. Na última seção, retomamos rapidamente o debate da Reforma Universitária de Córdoba bem como assinalamos os traços mais gerais de uma universidade para além do capital.

A crise estrutural do capital, a implantação da universidade neocolonial e o colapso do sistema educacional público

István Mészáros (2002) observa que, desde os anos 1970, estamos diante de uma “crise estrutural do capital”. Ela pode ser caracterizada resumidamente a) pelo colapso ambiental, b) pelo desemprego crônico e pelo subemprego crônico, c) pelo crescimento

econômico baixíssimo ou a estagnação, e d) por uma crise civilizacional.

No Brasil, a crise estrutural do capital tem características mais dramáticas, podendo ser caracterizada como uma tragédia grega. Octávio Ianni (2000, p. 1) faz a seguinte síntese:

ESTA É A IRONIA da história: o Brasil nasce no século XVI como província do colonialismo e ingressa no século XXI como província do globalismo. Depois de uma longa e errática história, através do mercantilismo, colonialismo e imperialismo, ingressa no globalismo como modesto subsistema da economia global. A despeito dos surtos de nacionalismo e das realizações propriamente nacionais, como ocorre principalmente na época do populismo, isto é, do projeto e realizações do capitalismo nacional, ingressa no século XXI como simples província do capitalismo global; revelando-se um caso de dependência perfeita.

Nosso capitalismo de matriz colonial não tem mais ferrovias, mas tem muitas estradas malconservadas. Ele não tem mais indústrias e é altamente dependente da exportação de produtos primários, “revelando-se um caso de dependência

perfeita”. Ele mata 60 mil pessoas por ano e é o campeão de assassinatos no campo. Metade da população não tem saneamento básico e vive em casebres ou cortiços. Metade dos jovens está fora do Ensino Médio e os que estão dentro mal sabem ler e escrever. Apenas 2 de cada 10 jovens estão no Ensino Superior. O que é isso, senão uma tragédia grega?

Na citação abaixo, Florestan Fernandes (2016) faz uma bela síntese da mundialização do capital e da tragédia neocolonial brasileira nos anos 1980. Atuando como deputado constituinte naquele momento, ele tinha uma certa esperança nas ações institucionais da esquerda:

A autonomia das nações não é uma dádiva da natureza e da história. Ela é conquistada numa luta sem trégua contra várias modalidades de colonialismo, neocolonialismo e dependência. Em uma era de internacionalização acelerada e impiedosa do capitalismo monopolista e de expansão agressiva do imperialismo econômico, cultural, político e militar das nações capitalistas hegemônicas e de sua superpotência, os Estados Unidos, é matéria de vida ou de morte introduzir na carta magna medidas constitucionais de proteção de nossos recursos materiais e humanos e de forte incentivo ao desenvolvimento do Brasil

como nação independente (FERNANDES, 2016, p. 22).

Sabemos hoje que não tivemos grandes vitórias em relação à “proteção de nossos recursos materiais e humanos e de forte incentivo ao desenvolvimento do Brasil como nação independente”. O Governo Sarney institucionalizou a ditadura e Collor, com sua ira antifuncionalismo público, privatizou e dilapidou o país.

Com a vitória de Fernando Henrique Cardoso e seu projeto liberal, o destino da Universidade Pública foi colocado em risco. Sucateamento crescente e arrocho salarial passam a fazer parte da vida universitária. Em função das privatizações da telefonia, energia elétrica, gás, abertura das ações da Petrobras e Banco do Brasil, os centros de pesquisa e institutos de pesquisa ficam à deriva. Na outra ponta, um crescimento exponencial do Ensino superior privado que forma quadros intermediários e gestores do capital interessados na reprodução do capital em um país neocolonial.

Com o projeto “melhorista” de Lula, houve uma certa expansão do Ensino Superior Público, através da criação de cerca de 50 novas Universidades Federais e dos Institutos Federais. Em contrapartida, surgiu o Minha Casa Minha Vida da Educação,

chamado Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)². Destinando somas significativas dos fundos públicos

² De acordo com informações obtidas no site do MEC (2018), “O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Em 2010, o FIES passou a funcionar em um novo formato: a taxa de juros do financiamento passou a ser de 3,4% a.a., o período de carência passou para 18 meses e o período de amortização para 3 (três) vezes o período de duração regular do curso + 12 meses. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa para contratos formalizados a partir de 2010. Além disso, o percentual de financiamento subiu para até 100% e as inscrições passaram a ser feitas em fluxo contínuo, permitindo ao estudante o solicitar do financiamento em qualquer período do ano. A partir do segundo semestre de 2015, os financiamentos concedidos com recursos do Fies passaram a ter taxa de juros de 6,5% ao ano com vistas a contribuir para a sustentabilidade do programa, possibilitando sua continuidade enquanto política pública perene de inclusão social e de democratização do ensino superior. O intuito é de também realizar um realinhamento da taxa de juros às condições existentes no cenário econômico e à necessidade de ajuste fiscal”. Sobre a financeirização da educação, ver Leher (2014) e

para as corporações educacionais, o FIES “turbinou” a educação privada e evidentemente drenou somas vultosas dos fundos públicos para o mercado educacional. Ao seu lado, o PROUNI, uma espécie de programa de isenção de impostos para os empresários da educação, no qual o Estado brasileiro deixa de arrecadar cerca de 1 bilhão por ano para que as universidades privadas recebam alunos sem condições de pagar a faculdade³.

Com o golpe de 2016, o Brasil aprofunda o neoliberalismo, levando autores como Leher (2019) a afirmar que entramos na fase do ultraliberalismo.

Tudo indica que a universidade pública está passando por uma nova adequação. O ilegítimo presidente Temer coloca o país em liquidação⁴,

Galzerano (2016). Nas linhas abaixo, iremos observar outras dimensões da financeirização, como as fusões e aquisições de corporações educacionais bem como de corporações editoriais.

³ Concordamos com Lalo Minto (2018) quando afirma que não é possível traçar um “antes e depois” do lulismo. Ao que tudo indica, houve mercantilização da educação nesse período. Ademais, em termos relativos, a proporção de universidades públicas-privadas permaneceu muito parecida ao período anterior. Isso não significa dizer que não haja diferenças nas fases da universidade neocolonial, contradições e diferenças ao longo do tempo.

⁴ O Brasil foi colocado à venda. Como nos mostra a belíssima e atual música de Raul Seixas, “Aluga-se”, a

promove mudanças substantivas como a *PEC do Teto*, Reforma Trabalhista etc. que certamente terão impacto na educação nos próximos 20 anos. A destruição consciente e planejada do setor público se realiza como parte de um projeto ultraliberal, num ritmo mais intenso que nos governos anteriores, mas mantendo a mesma tendência mercantilizadora.

Lima Filho (2018) observa que estamos diante da 5ª etapa da contrarrevolução prolongada. A 1ª evidentemente é a que vai de 1964-1985. A 2ª etapa vai de 1985 a 1994. A 3ª vai de 1994-2002 e a 4ª vai de 2003-2016.

Para ele, para compreender o Brasil, é preciso realizar análises de longa duração. Sua interpretação sugere que há uma tendência geral de mercantilização da vida, com distintas intensidades e nuances, de 1964 para cá.

Nesta nova etapa, isto é, com o golpe de 2016, o controle dos fundos públicos torna-se ainda mais decisivo. Nessa luta pelos fundos públicos, Bolsonaro diminuiu drasticamente os recursos da CAPES, do CNPq e das Universidades Públicas.

Para caracterizar essa luta pelos fundos públicos, podemos lembrar que, em maio de 2018, na “greve dos caminhoneiros”, numa ponta estava o

solução é alugar o Brasil: ele tem vista pro mar, a Amazônia é o nosso quintal.

poderoso setor de transportes barganhando o seu quinhão dos fundos públicos. Na outra, os trabalhadores “autônomos”, clamando pela diminuição do valor do diesel, pagamento pelo frete, pedágios, condições das estradas etc. que afetam seu “salário” mensal. Na esteira dos autônomos, movimentos sociais saíram às ruas contra a elevação do preço dos combustíveis e o aumento do custo de vida, resultado da política neocolonial que Temer representa, principalmente através da política da Petrobras.

Nas disputas pelos fundos públicos, escolas públicas, universidades públicas, SUS têm levado a pior. Seus trabalhadores, seus usuários e seus representantes no parlamento têm pouco poder nas negociações pelos fundos, frente ao enorme poder dos donos da dívida pública e das corporações transnacionais, com seus representantes diretos e indiretos no Executivo, no Legislativo e no Judiciário.

É preciso lembrar que, em momentos de crise do capitalismo, as disputas pelos fundos públicos se acirram. Com a crise estrutural do capital, como o avião está imbicado para baixo, não é possível tentar agradar gregos (todas as frações do capital) e troianos (todas as parcelas da classe trabalhadora). É aí que começam disputas fortíssimas para ver quem consegue abocanhar a maior parte da mais valia (mais valor) social. Para pegar apenas o período recente, as

disputas intercapitalistas aumentaram significativamente desde 2012.

Nesse cenário, a universidade da fase ultraliberal do capitalismo brasileiro é a universidade neocolonial. Ela forma gestores para o capital internacional, produz e reproduz ignorância cientificamente respaldada e se mercantiliza cada vez mais.

Plínio de Arruda Sampaio Jr. (2018) nos lembra que o país voltou a se transformar num grande fazendão produtor de soja, cana, eucalipto, carne de boi, de frango e de porco. Tornou-se um grande exportador de minério de ferro e outros minérios, cabendo à universidade pública adequar-se a este fazendão exportador de produtos primários⁵. Suas funções: a) formar quadros para a manutenção da dominação externa e a perpetuação da dominação neocolonial; b) fazer pesquisa de *quinta categoria* tendo em vista as inovações marginais das grandes corporações do agronegócio; c) produzir e reproduzir alienação e ignorância para que as massas suportem o sacrifício desse projeto; d) criar cursos de extensão pagos para atualizar teoricamente e praticamente os gestores do capital⁶.

⁵ Ver também Fábio Campos (2018) e Carlos Cordovano Vieira (2018) e Lubliner (2019).

⁶ Na UNESP está em curso uma grande transformação. O projeto ultraliberal para a UNESP pode ser visto na tentativa do reitor Sandro de estabelecer um teto para o

As consequências desse projeto de universidade neocolonial são nefastas para o povo brasileiro: a) bloqueio ao acesso à universidade pública; b) diferenciação entre os “centros de excelência” e o resto do sistema universitário, e aumento da diferenças regionais; c) subfinanciamento crônico da universidade pública e adoção de “novas formas” de financiamento; d) degradação do trabalho docente e do trabalho dos funcionários; e) impossibilidade de uma política republicana de permanência estudantil; f) mercantilização completa da educação, dentre outros que conduzem a uma degradação sistemática do serviço público; g) aprovação do teto de gastos nas universidades; h) reformas da graduação, tendo em

gasto com salários, tal como na USP. O seu novo sistema de avaliação, que segue o padrão toyotista de supervisão e acompanhamento de “desempenho”, é mais “descentralizado”. A Comissão Permanente de Avaliação (CPA) era até então um órgão “distante” numa estrutura verticalizada de avaliação. Agora cabe ao chefe de departamento e aos próprios pares serem “déspotas de si mesmos”, como diz o manual da toyota. Por sua vez, o reitor quer aprovar uma reforma da graduação baseada consciente ou inconscientemente na pedagogia das competências. O professor passa a ser “mentor”, “líder”, com aulas mais curtas, e se possível gravadas, para que os alunos vejam “antes”. Na pós graduação, um “tacão de ferro” invisível que obriga os professores a produzir mais e mais *papers* para que a UNESP “melhore sua posição nos rankings internacionais”.

vista a implementação da pedagogia das competências; i) aumento do produtivismo improdutivo na pós-graduação; j) extensão mais mercantilizada ou com caráter assistencialista; k) mudança nos sistemas de avaliação; l) destruição ou deslegitimação do papel dos sindicatos⁷.

É muito provável que estejamos diante de uma grande transformação nas universidades estatais brasileiras. Nossa tendência – como docentes – é ver as ondas de forma isolada, sem perceber o tsunami em curso.

Tendo em vista os propósitos deste capítulo, destaquemos neste momento os itens c, d e e. A Contrarreforma do Estado determina uma nova forma de financiamento. A primeira delas é o congelamento dos gastos com as universidades estatais, considerado um luxo em tempos de crise e de reversão neocolonial. A segunda, decorrente em parte da primeira, advoga a necessidade de outras fontes, como cobrança de mensalidades, cursos de pós-graduação pagos, fundos de ex-alunos e intensificação da relação “universidade-empresa”.

A reforma da graduação pretende adaptar a universidade aos “tempos atuais”. Tem como base a

⁷ Para saber mais sobre o produtivismo improdutivo e a realização de pesquisas *bem comportadas* nos Estados Unidos, ver Jacoby (1990) e Giroux (2018).

pedagogia das competências (trabalhar em equipe, ligar teoria com a prática, ter atitudes pró-ativas, transformar os conhecimentos em inovação, ligar os conhecimentos com mudanças práticas, ser *interdisciplinar* etc.). Em termos mais gerais, inspira-se na Reforma de Bolonha, que pretende formar um jovem global para trabalhar em corporações globais, padronizando o conhecimento no mundo todo⁸. Nessa esteira, são faxinadas as disciplinas *críticas* e os professores *jurássicos* que ainda ensinam que este país pode ser autônomo, socialista ou que defendem o “desenvolvimentismo”. Com o avanço das ideias ultraliberais, prepara-se o terreno para perseguições de todo tipo, via Escola Sem Partido, Universidade Livre e Universidade Sem Partido⁹.

⁸ Os reitores e seus pró-reitores, com sua mentalidade neocolonial, tentam nos vender projetos vindos de fora, estranhos às necessidades do povo brasileiro. Não é raro se deparar com uma palestra de um reitor de universidade dizendo que esteve numa universidade, em geral dos EUA e Europa, e que pretende aplicar aqui o que lá viu.

⁹ No Brasil, desde a chegada dos colonizadores, qualquer proposta que fuja minimamente da sintonia da rádio 1964,8 é considerada coisa de “comunista”, “radical” ou “extremista”. Em junho de 2018, diante de uma greve dos estudantes da UNESP de Rio Preto, um *youtuber* do MBL entrou na universidade sem autorização e filmou, sem nenhuma permissão, jovens que estavam na assembleia,

No que se refere à pesquisa, diferencia radicalmente os docentes dos “Centros de Excelência”, especializados em produzir *papers* de alto impacto, ainda que irrelevantes para a resolução dos grandes problemas nacionais, dos docentes *aulistas*, substitutos, bolsistas, estagiários, que configuram a nova classe trabalhadora docente flexível e instável.

Trabalhando nas ruínas de universidades públicas, à medida que se aprofunda a reversão neocolonial, nós docentes das universidades estatais vamos deixando de ter as mínimas condições para o exercício do nosso trabalho educacional¹⁰.

A Mercantilização da Educação

A crise estrutural do capital preparou o terreno para a Contrarreforma do Estado. Na luta pelos fundos públicos, presidentes e governadores passam a drenar recursos para o pagamento da dívida

como se estes fossem banheiros. Para ele, como para muitos, a universidade pública é um centro de formação de militantes de “esquerda”.

¹⁰ Para saber sobre as lutas contra o desmonte da universidade pública e contra a precarização do trabalho docente, ver Andes (2008), Natália Oliveira (2018) e Bauer (2019).

ou para as corporações tendo em vista o *desenvolvimento regional*.

No caso brasileiro, há uma enorme pressão para que os Estados deixem de financiar o Ensino Superior Público. De acordo com os documentos do Banco Mundial, não cabe ao Estado oferecer Ensino Superior Público. Esta é uma típica função do “mercado” na sociedade, que preferimos chamar pelo nome de corporações educacionais. Ao mesmo tempo, novos empresários da educação pressionam o Estado pela criação das condições gerais de produção e reprodução da educação privada e, claro, para que privatize totalmente as universidades públicas.

Nunca é demais lembrar que o avanço do Ensino Superior Privado está levando ao endividamento dos jovens e das famílias trabalhadoras. Em outras palavras, há uma relação direta entre crise estrutural do capital, avanço do ensino superior privado e endividamento das famílias. No caso chileno, exemplo clássico de implantação dos preceitos neoliberais desde os anos 1970, como muitas famílias não estão conseguindo encontrar emprego (e quando encontram é de baixa remuneração), não conseguem pagar a faculdade dos seus filhos e caem no endividamento. Acreditamos que a relação entre crise estrutural do capital, privatizações diretas e indiretas, desemprego e endividamento das famílias deve merecer maior

atenção dos pesquisadores da área¹¹. Nos Estados Unidos, como nos mostra reportagem da BBC (2016):

Formada e pós-graduada em duas das melhores universidades americanas, Carolyn Chimeri imaginava que teria uma vida mais confortável que a de seus pais, que jamais foram para a faculdade. Após completar o ensino superior, porém, ela acumulou uma dívida de US\$ 238 mil (R\$ 754 mil) e hoje rala para quitar as prestações com um salário de professora, aos 29 anos de idade. "Eu e meu marido brigamos o tempo todo por dinheiro, pensando em como sobreviver, pagar as contas e viver como pessoas comuns em Nova York", ela diz à BBC Brasil. Dívidas como a de Chimeri, que alcançam os seis dígitos, não são incomuns nos Estados Unidos, país onde há poucas universidades gratuitas e cerca de 70% dos estudantes recorrem a empréstimos para custear o ensino superior, segundo o governo americano. Dados oficiais indicam que a dívida estudantil no país alcançou US\$ 1,3 trilhão neste ano - o equivalente a 70% do PIB brasileiro em 2015. Esse montante,

¹¹ Ver, por exemplo, Agacino (2013).

segundo o Federal Reserve, o Banco Central Americano, é devido por 43,3 milhões de pessoas.

Alguns estudos têm destacado também que muitos dos jovens nos Estados Unidos que foram às ruas em 2011 dizendo “somos os 99%” fazem parte destas estatísticas do capitalismo neoliberal: estudaram em faculdade privada, se endividaram e não encontram seu lugar ao sol no mundo do trabalho (BIHR, 2015).

Na tragédia universitária brasileira, esse fenômeno assume um caráter mais dramático. Somos um país onde a classe trabalhadora recebe baixos salários, com alta informalidade, com enorme concentração da renda. Diante disso, a imensa maioria das famílias não tem renda suficiente para bancar a universidade privada.

Em perspectiva histórica, desde o golpe de 1964, os empresários da educação já tinham um *diagnóstico e soluções* para o acesso ao ensino superior privado, tendo em vista um país com concentração de renda como o Brasil. Propostas como a do PROUNI já eram colocadas na mesa de negociação nos anos 1970, mas não tiveram força para entrar no regime militar. Também não entraram com força na agenda do governo Fernando Henrique Cardoso, mas finalmente foram “emplacadas” no

Governo Lula. Calcula-se que o Brasil deixa de arrecadar 1bilhão por ano para bancar o PROUNI. Da mesma forma, são criados fundos públicos, linhas de bancos, financiadoras etc. interessadas neste grande e lucrativo mercado da educação.

Outra face da mercantilização da educação é a proliferação de “fábricas de diplomas digitais” (NOBLE, 2002, BELLINASO, 2019)¹². Calcula-se que metade das pedagogas, historiadores, matemáticos, já são graduados via EAD, em geral em cursos com mensalidades mais baratas e menor reconhecimento pelo “mercado”. “Mentores”, “tutores”, “monitores” e infoprofessores da “sociedade do conhecimento” fazem agora parte deste novo e precário mundo do trabalho docente (BELLINASO; NOVAES, 2018). Certamente, a pandemia impulsionou o grande mercado da educação virtual.

Da mesma forma, corporações do mundo virtual como a Amazon estão chacoalhando o mercado cultural-educacional que está levando ao fechamento ou readequação de muitas livrarias “físicas”. Diante disso, é preciso prestar atenção nas recentes fusões, aquisições de corporações educacionais e desnaciona-

¹² Para este tema, ver os textos de Noble (2002), Êlcio Benini (2012), Bellinaso (2019) e Novaes e Bellinaso (2018).

lização da educação brasileira, temas que não poderemos desenvolver neste capítulo¹³.

Por último, mas não menos importante, destacaríamos o surgimento dos *Think tanks* brasileiros, que poderiam ser simbolizados pelos intelectuais orgânicos do INSPER, mas também pela ofensiva de inúmeros Institutos, Fundações e Associações das corporações educacionais do grande capital. Eles são fundamentais na nova fase do capital para conceber, executar e avaliar as “políticas públicas” e evidentemente mudam a forma de dominação estatal, cada vez menos permeada pelos interesses populares.

Para dar um exemplo, Molina, Arelaro e Wolf (2015) destacam o incisivo assédio de empresas monocultoras e seus institutos, vinculados ao agronegócio, às escolas do campo na região do Pontal do Paranapanema.

Nesse município, a empresa denominada “Usina Odebrecht Agroindustrial”, a partir de diferentes estratégias de envolvimento do poder público municipal, de membros da comunidade, de lideranças e de agentes da escola, através do “Programa Energia Social para a Sustentabilidade

¹³ Certamente precisamos de mais pesquisas nessa área. Ver, por exemplo, Leher e outros (2009), Minto e Galzerano (2018) e Freitas (2018).

Local”, tem conseguido se inserir nas escolas do campo da região, disseminando e promovendo contravalores entre os docentes; os discentes e a comunidade, enaltecendo os “benefícios” do agronegócio para o território, dificultando a compreensão das imensas contradições que sob esse modelo agrícola se escondem. Uma das mais perversas tem sido o convencimento da juventude das áreas de Reforma Agrária da região de abrir mão da maior vitória alcançada com a luta pela terra, que significa o domínio desse meio de produção, convencendo essa juventude a vender sua força de trabalho a essas empresas monocultoras, conseguindo, inclusive, que muitas famílias acabem arrendando seus lotes para essas mesmas empresas (MOLINA, ARELARO, WOLF, 2015)¹⁴.

As ruínas das Universidades Públicas e a precarização do trabalho docente

Em uma rápida visita à USP, o leitor poderá identificar Faculdades e Institutos com prédios novos, com reformas financiadas por bancos, empresas e consultorias. Poderá observar o surgimento de professores *consultores*, professores *empreendedores*,

¹⁴ Ver também o livro de Freitas (2018).

professores ganhando rios de dinheiro em cursos de especialização pagos e professores *inovadores*, fazendo pesquisas com e para empresas¹⁵. Na outra ponta da USP, Faculdades, Institutos e Departamentos sem as condições mínimas de funcionamento, “caindo aos pedaços”, com falta de professores, sem dinheiro para o xerox, sem dinheiro para pintura, com poucos funcionários e muitos professores vivendo períodos de arrocho salarial e aumento do custo de vida.

Na literatura da área, é possível observar a dificuldade de estabelecimento de critérios precisos para se medir a precarização do trabalho docente. Geralmente os estudiosos do tema usam os seguintes critérios para analisar as condições de trabalho: a) perda salarial anual, b) contratação de docentes e servidores ao longo dos anos dividido pelo número de alunos; c) tipo de contrato de trabalho ao longo dos anos (se estatutário, celetista, substituto, bolsista etc.) e porcentagem de cada um; d) plano de carreira; f) infraestrutura (salas de aula, biblioteca, laboratórios,

¹⁵ Com a Lei de Inovação (2004) e o novo Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação (2016), tudo indica que está surgindo um novo perfil de docente “flexível” e “empreendedor”, evidentemente que dentro das especificidades de um capitalismo dependente, no qual as grandes corporações transnacionais não precisam contratar nessas terras doutores para o desenvolvimento da “fronteira tecnológica” e da “inovação”. Sobre isso, ver Dagnino (2018) e Andes (s/d).

banheiros, computadores, internet e internet sem fio, salas para os professores, salas para os grupos de pesquisa etc.)¹⁶.

Parece-nos fundamental analisar a precarização da vida dos trabalhadores docentes de forma mais ampla, para além da dimensão do trabalho docente no sentido estrito. Particularmente, acreditamos que, para analisar a precarização do trabalho docente, temos que olhar “as condições de existência”, como nos sugerem Karl Marx (2013) e Engels (2004).

Analisar a precarização da vida docente, portanto, significa também analisar o tempo gasto para ir para a universidade, o valor gasto e a qualidade do transporte (seja carro, seja metrô, ônibus, bicicleta etc.), a oferta de produtos culturais na cidade, a qualidade da internet etc. Da mesma forma, devem ser embutidas na análise das condições de existência dos docentes o custo de aquisição da casa própria, o valor do aluguel, o preço e a qualidade dos alimentos, a degradação das praças públicas etc.

A natureza do trabalho docente nos mostra também que é impossível dividir tempo de trabalho e tempo disponível, separar o trabalho do não trabalho,

¹⁶ Ver, por exemplo, Mancebo (2007), Sguissardi e Reis (2009), Leher (2014), Minto (2018a) e Minto (2018b).

bater o cartão e parar de trabalhar no momento seguinte.

A preparação de aulas, atividades de orientação, a leitura de livros, a participação em inúmeras comissões e reuniões, a emissão de pareceres para revistas nos fins de semana, de madrugada, tudo isso faz parte do infinito trabalho do docente, que *nunca desliga*, com whatsapp funcionando 24 horas.

Retomemos então alguns dos critérios de análise da precarização do trabalho na universidade neocolonial.

a) Intensificação e Aumento da Jornada de Trabalho

Nas Universidades Públicas, está havendo a intensificação do trabalho docente, isto é, no mesmo intervalo de tempo os docentes trabalham mais. Por exemplo, atuar em atividades em que não atuava, estar em duas reuniões ao mesmo tempo, assumir mais tarefas de gestão, ter mais alunos para orientar no mesmo período.

Ao mesmo tempo que há a intensificação do trabalho docente, há a ampliação da jornada de trabalho. Com o advento dos computadores, sistemas virtuais de gestão das universidades, celulares,

internet, whatsapp, é possível afirmar que a jornada de trabalho dos docentes aumentou demasiadamente. Estamos trabalhando de 14 a 16 horas por dia, aos fins de semana, de madrugada, como se estivéssemos na primeira revolução industrial. Ao parar de trabalhar, não dormimos, desmaiamos.

Para quem está na pós-graduação, escrever artigos nos fins de semana, escrever livros e capítulos de livros de madrugada, emitir relatórios, dar parecer para revistas se tornou algo tão comum que já faz parte do cotidiano indecente. Em termos gerais, István Mészáros (2002) observa que a ofensiva das grandes corporações, a partir dos anos 1960, está roubando cada vez mais o “Tempo Disponível” dos trabalhadores, e nós professores não escapamos a essa realidade. Tempo disponível para ele é o tempo não capturado pelo capital, não mercantilizado pelo capital. Para o nosso caso, tudo leva a crer que as férias dos docentes estão mais que mercantilizadas, o tempo de descanso virou tempo para responder e-mails, os 15 minutos que tínhamos de liberdade viraram tempo de responder o whatsapp. Dormir se tornou um luxo de outros tempos e, quando dormimos, até no trabalho pensamos.

b) Perdas salariais ao longo das últimas décadas

É provável que esse seja o melhor critério para medir a precarização do trabalho docente. Inúmeros estudos têm mostrado a perda salarial do funcionalismo público ao longo dos últimos 40 anos, em especial do baixo e médio funcionalismo. Para citar o caso das paulistas, calcula-se que há uma perda de cerca de 40% do poder aquisitivo do salário dos professores de 1980 para cá. Para ilustrar, poderíamos citar aqui a greve da UNESP de 2018:

No dia 30 de maio de 2018, nós docentes da UNESP e servidores técnico-administrativos entramos em greve. Nossas lutas são para frear o desmonte da Universidade Pública. No dia 17 de maio o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (CRUESP) ofereceu apenas 1,5% de reposição salarial. A tragédia unespiana é a seguinte: o último reajuste na UNESP foi em 2015. As perdas salariais atingem 15,99%, não há concursos para docentes e funcionários desde 2014 e os recursos para a permanência estudantil são insuficientes. A necessidade de reposição funcionários é gritante, temos apenas metade dos servidores técnico-administrativos necessários ao funcionamento da instituição e existe um déficit de quase 800 professores em toda a

UNESP. No campus de Jaboticabal, cerca de 71 professores vão se aposentar nos próximos cinco anos, levando esta e outras unidades da UNESP ao colapso. Nos últimos anos, houve uma expansão irresponsável da UNESP sem contrapartida de recursos (Boletim Adunesp Marília, 2018, p. 1)

c) Tipos de Contrato

Está havendo o aumento da variedade de contratos nas universidades públicas: ainda temos uma quantidade razoável de docentes em regime de dedicação integral (*espécie em extinção*), mas é possível notar como tendência geral o crescimento de professores em regime parcial *aulistas*, bolsas de *estágio docência*, crescimento dos professores substitutos, para não falar dos doutorandos e mestrands *voluntários* dando aulas na graduação.

Com a Lei de Inovação e o novo Marco Legal da Ciência e Tecnologia, e, portanto, a nova etapa da flexibilização dos contratos dos servidores públicos, estão surgindo professores empreendedores, professores inovadores, consultores de todas as espécies.

É importante mencionar a história da Universidade Pública argentina. As lutas do povo argentino levaram à abolição do pagamento de

mensalidade nos anos 1940, à abolição do vestibular e à conquista da autonomia (relativa) frente ao Estado e aos Governos argentinos. Na América Latina, é um dos poucos países que conseguiu massificar o Ensino Superior, contrastando enormemente com países como Brasil, Colômbia e países da América Central. Com a ofensiva da ditadura e as reformas neoliberais dos anos 1980, temos hoje cerca de 20% dos professores em dedicação integral e uma variedade de contratos precários para os professores, inclusive com uma certa quantidade de voluntários.

d) Relação de alunos por professor e de alunos por servidor técnico-administrativo

Recentemente, Lalo Minto (2018b) fez uma importante síntese do quadro das universidades estaduais paulistas:

As atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas por Unicamp, Unesp e USP se expandiram significativamente nos últimos anos. Entre 1995 e 2016, praticamente dobrou o número de matrículas, enquanto os cursos de graduação saltaram de 256 para 514. As titulações de mestrado e doutorado quase triplicaram. No mesmo período, porém, o corpo

docente cresceu pouco e o número de funcionários até se reduziu. Quanto ao financiamento público, há 23 anos recebem os mesmos 9,57% do repasse de ICMS (quota-parte do estado de SP) (MINTO, 2018b, s/p).

Para os burocratas, houve aumento da “eficiência”. Para nós, precarização do trabalho docente. Os pesquisadores da área observam a relação de alunos por professor (RAP) ao longo dos anos. E a relação servidor técnico-administrativo por professor ao longo dos anos. Essa análise de Minto (2018b) foi realizada dentro da especificidade das estaduais paulistas, mas outros estudos nos mostram uma RAP nas federais acima do tolerável¹⁷.

e) Destruição das condições de trabalho e de vida

Vimos que a reversão neocolonial implicou em uma disputa mais acirrada pelos fundos públicos e uma indução, por parte dos governos ultraliberais, de novas formas de financiamento. Vimos também que a Universidade Pública brasileira sobreviveu à década perdida. Rastejou, mas sobreviveu aos governos de Fernando Henrique Cardoso. Quando estava

¹⁷ Ver, por exemplo, Trevisan (2014) e Trevisan (2019).

morrendo, teve um leve *suspiro* com o lulismo. De 2012 para cá, com o avançar da crise econômica, a queda de arrecadação e o aumento do desemprego, as condições de trabalho nas universidades públicas passam por nova deterioração. Falta de funcionários, não reposição de professores, falta de laboratórios, salas de aula precárias, bibliotecas desatualizadas, banheiros em péssimas condições, poucas salas para os professores, falta de salas para os grupos de pesquisa fazem parte da universidade neocolonial.

Em termos gerais, é possível verificar o aumento do custo de vida das camadas intermediárias da sociedade, chamadas de classes médias. Aumento do custo do transporte (gasolina e ônibus), do supermercado, do aluguel, da escola, do curso de inglês, da previdência complementar. Os custos para ir a congressos – em um contexto de escassez de financiamento – também devem ser embutidos na análise. Ao mesmo tempo, é difícil comprovar, mas é possível afirmar que está havendo a diminuição do tempo disponível dos docentes, principalmente nas grandes capitais (aumento do tempo gasto para chegar à universidade, ao supermercado, à escola dos filhos, aumento do preço do aluguel, aumento das

mensalidades escolares para os filhos acima da inflação)¹⁸.

Mas não foram poucas as lutas em defesa da Universidade Pública no século XX. No início do século XX – como veremos na próxima seção – lutas por uma outra inserção da universidade na sociedade de classes. No final do século XX – como vimos na seção anterior – lutas contra a precarização do trabalho docente e a privatização direta e indireta da universidade pública. Vejamos então os ensinamos da Reforma de Córdoba e como estes nos ajudaram a pensar a UPAC.

¹⁸ Para se ter uma ideia, de 2006 a 2010, no contexto do crescimento do Brasil, Plano de Aceleração do Crescimento, realização de grandes obras, como estádios, rodovias etc. houve um aumento de 50% no preço do aluguel no Rio de Janeiro. O valor da aquisição da casa própria também aumentou significativamente. Ver, dentre outros, Erminia Maricato (2014). O que o lulismo deu com uma mão, tirou com a outra.

Das lutas pela Reforma Universitária em Córdoba à necessidade histórica da Universidade para além do capital

Esas academias fósiles no discuten nada; la unanimidad es regla casi invariable y la docilidad, el servilismo y la carencia de ideales su sello habitual, inconfundible (*Gaceta Universitaria* n. 1, mayo de 1918).

A educação dos trabalhadores deve ser obra dos
próprios trabalhadores

Córdoba sempre foi considerada uma região isolada, “un claustro encerrado entre barrancas”, refúgio de espanhóis fugitivos. A universidade confessional de Córdoba nasceu em 1613. Ela foi estruturada sob o modelo de distribuição de poder da sociedade cordobesa, com peso muito forte da Igreja (principalmente dos jesuítas) e dos setores sociais privilegiados, dando origem a uma hegemonia clerical-conservadora.

A universidade reproduzia a distribuição do poder real e simbólico das classes privilegiadas. Era uma universidade sem autonomia, com escassa consciência e práticas científicas, nenhuma abertura

social e sem democracia política interna. Mas isso viria a mudar em 1918.

A síntese mais precisa das bandeiras de Córdoba pode ser vista na seguinte afirmação de Deodoro Roca, um dos principais intelectuais da Reforma: “Levantamo-nos contra a universidade, contra a igreja, contra a família, contra a propriedade e contra o Estado” (ROCA, 1918).

As principais bandeiras da reforma foram: a) o governo democrático e o pluralismo político; b) a gratuidade (só alcançada no governo de Perón, em 1947); c) a autonomia universitária; d) a liberdade de pensamento e de expressão, garantidas por cátedras paralelas e pelo ingresso por meio de concurso público; e e) o acesso universal.

Foi no movimento da Reforma que surgiu o que José Carlos Mariátegui chamou de “nova geração latino-americana”. Foi lá que se consolidou o tema da autonomia universitária, a crítica à fábrica de diplomas colocada pelo líder Deodoro Roca, a proposta de estabelecimento de vínculos com os trabalhadores e o governo tripartite.

Outro ponto levantado por inúmeros reformistas é o enlace vital do “universitário com o político”, mais precisamente, com as questões políticas, para a criação de uma nova ordem social. Dizia Deodoro Roca que “o universitário puro é uma coisa monstruosa” porque exemplifica e reproduz o

modelo de uma instituição educativa alheia aos problemas e aos debates sociais, com uma visão profissionalista carente de formação e de visão universalista e humanista. O que hoje chamamos de “fábricas de diplomas”, “escolões de terceiro grau”, extremamente lucrativos e que mais parecem galpões que formam seres incompletos, totalmente alheios aos grandes problemas nacionais, era chamado por Roca como “fábrica de títulos”. Qualquer semelhança não é mera coincidência.

Para Julio Mella, um intelectual marxista cubano que foi assassinado aos 25 anos, a reforma teria de abarcar quatro núcleos: a) não ser uma fábrica de títulos; b) não ser uma escola de comércio “onde se vai buscar tão somente um meio de ganhar a vida”; c) influir de maneira direta na vida social; e d) socializar o conhecimento.

José Carlos Mariátegui observa que “o desenvolvimento incipiente e o mísero alcance da educação pública fechavam os graus superiores do ensino para as classes pobres”.

Isso pode ser visto, por exemplo, no caso da Universidade Central da Venezuela (UCV). Nas palavras de Azevedo:

As aulas na UCV, pelo menos até a renovação empreendida por Simón Bolívar e José María Vargas a partir de 1826, eram ministradas em

latim e a admissão dos estudantes obedecia a um procedimento que, atualmente, poderia ser classificado como racista. Para adentrar como aluno na universidade, o candidato deveria possuir a pele branca e apresentar um requerimento contendo um memorial (*vista et moribus*) detalhando sua vida e seus costumes (AZEVEDO, 2008).

No início, as principais bandeiras difundidas eram liberais, vertente que é associada pelos pesquisadores tanto com liberdade de ideias e de pensamento quanto com valores associados ao acesso à universidade pelas classes médias. Também leram a Revolução Russa como liberdade de cultos, matrimônio não obrigatório etc.

José Carlos Mariátegui (2008) destaca que o movimento reformista é demasiado heterogêneo. Liberais, positivistas, socialistas, anarquistas, anti-imperialistas de distintos matizes disputaram o caráter do movimento reformista. Porém, ele acredita que, com o contato com o proletariado, as ideias foram se tornando mais claras e adquiriram um contorno mais revolucionário, abandonando a postura inicial “romântica, geracional e messiânica”.

De acordo com Roberto Leher (2008), a reforma propiciou reflexões penetrantes sobre a educação popular, o caráter da universidade, sobre

problemas até então considerados incompatíveis com a educação superior, como a presença dos proletários nas instituições, o governo compartilhado e a autonomia da universidade, além das perspectivas latino-americana e anti-imperialista de transformação da sociedade.

Um dos pensadores brasileiros que certamente foi influenciado pela perspectiva latino-americana e anti-imperialista é Florestan Fernandes. Fazendo um balanço dos últimos 50 anos, ele observa:

A ditadura agravou de tal maneira os problemas educacionais que existiam na década de 1960, e as transformações recentes da economia, da sociedade civil, da modernização cultural e social ou da posição do Brasil no mundo foram profundas, que se impõe reedificar todo o sistema educacional, de alto a baixo. A comercialização e a tecnificação do ensino e das pesquisas, a degradação do prestígio e dos salários dos professores, a obsolescência das escolas em todos os graus e a massa de estudantes pobres com várias carências exigem que escola e sociedade sejam pensadas como realidade interdependentes (FERNANDES, 2016).

Florestan Fernandes escreveu essas palavras no calor das lutas pela Constituinte. Ele apreendeu corretamente o papel da ditadura no agravamento da questão educacional. De lá para cá, como tendência geral, houve o aumento da degradação do trabalho docente e uma multiplicação exponencial da mercantilização da educação¹⁹.

No Brasil do século XXI, a criação de condições mínimas de trabalho docente na Universidade Pública será algo revolucionário, insuportável para os donos do poder. Para Florestan Fernandes, o mínimo para o povo sempre é considerado um perigo para as classes dominantes. Elas precisam manter as massas nos porões da sociedade, sempre “na lona” ou até mesmo fora do ringue da política.

As conquistas de melhores condições de trabalho e a universalização do ensino superior público seriam então “revoluções dentro da ordem”, para citar novamente Fernandes (2006). No entanto, ele não se contentava com as revoluções dentro da ordem e é por isso que afirmou que “se impõe reedificar todo o sistema educacional, de alto a baixo”. No nosso caso, a construção da Universidade para além do capital (UPAC) ultrapassa a bandeira da “revolução dentro da ordem” e caminha rumo a uma

¹⁹ Ver também Minto (2014).

“revolução contra a ordem”, para além do capital. Isso significa alterar radicalmente a agenda de ensino, pesquisa e extensão da universidade estatal. Significa alterar as formas de gestão e de financiamento da universidade. Começando pelos fins, isto é, pelos objetivos da universidade, nossas lutas deverão transformar a universidade estatal em universidade popular, tendo em vista a emancipação do trabalho (LIMA FILHO, 2006; NOVAES, 2012).

A construção da UPAC dependerá de lutas de fora para dentro, isto é, da pressão dos movimentos sociais organizados (partidos de esquerda, sindicatos classistas, sem terra, sem teto, ambientalistas, negros, gênero etc.), e lutas de dentro da universidade para fora, que pretendem conectar a agenda de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Pública com as necessidades seculares do povo latino-americano. Lutas republicanas que defendam a universidade pública, gratuita, laica e de qualidade são igualmente importantes

De fora para dentro, bandeiras como o trabalho associado, a autogestão, a agroecologia, a igualdade de gênero, a igualdade substantiva, a ruptura com o neocolonialismo são bandeiras com potencial anticapital e deverão fazer parte das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essas lutas poderão nos ajudar a superar o trabalho alienado na universidade e, portanto, dar um novo sentido ao

trabalho docente (NOVAES, 2012). Certamente elas vão nos ajudar a superar o produtivismo improdutivo e a produção em massa de *papers*, vão nos ajudar a criar disciplinas que teorizem e problematizem, em todos os campos das ciências e de forma totalizante, a teoria da revolução latino-americana, vão nos ajudar a fazer extensão com intenção revolucionária, recompondo a dialética entre teoria revolucionária e ação revolucionária.

Para encerrar este capítulo, retomo uma palestra que dei sobre direitos humanos. Nela, observei o seguinte:

A necessidade da luta revolucionária para superar a sociedade do capital deverá combinar a articulação das lutas imediatas com as lutas mais abrangentes, que atacam os centros neurálgicos do capital. Deste ponto de vista, o direito a educação para além do capital deverá ser articulado a luta pelo direito ao trabalho não alienado, com o direito a saúde desmercantilizada e a igualdade substantiva. O Direito a água – “águas para a vida e não para a morte” – como diz o Movimento dos Atingidos por Barragens, direito a alimentos não envenenados, sem agrotóxicos, pois estes causam câncer, destroem o sistema imunológico dos seres humanos e das plantas. O direito ao controle da cidade e do país,

superando a forma “democrática” atual onde o capital financeiro, a dívida pública controlada por rentistas, as corporações do agronegócio e as empreiteiras dominam nossas vidas. O direito a construção de um mundo autogovernado pelos trabalhadores livremente associados, sem gestores, tecnocratas de esquerda e de direita. O direito a construção de um sistema comunal, onde os produtores planejavam o que produzir, como produzir e para quem produzir, planejamento este não permeado pelos ditames da mercadoria. Para finalizar, o direito a rebelião e o direito a insubordinação civil. Só assim será possível a efetivação dos direitos humanos, a construção de uma sociedade para além do capital e o desenvolvimento integral dos seres humanos (NOVAES, 2018, p. 74).

Da Universidade necessária à Universidade para além do capital

A planície está repleta de brotos novos. Somente os
cimos estão desnudos e estéreis, calvos e
improdutivos, apenas cobertos da relva anêmica de
uma pobre cultura acadêmica.

É a crise da universidade. Crise de professores e
crise de ideias. Uma reforma limitada para acabar
com as listas de presença ou para extirpar um
professor inepto ou estúpido seria uma reforma
superficial. As raízes do mal continuariam vivas. E
rapidamente renasceria este descontentamento, esta
agitação, este afã de correção, que toca
epidemicamente o problema sem desflorá-lo e sem
penetrá-lo (MARIÁTEGUI, 2007 [1928]).

Pelo menos o delineamento de um novo tipo de
universidade e o patamar de um novo estilo de
comunicação da universidade com a sociedade global irão
nascer sob a égide de um padrão de conhecimento
promissoramente crítico, não conformista, aberto à
inovação. Resta saber se este componente, insignificante
no cenário brasileiro do século 19, conseguirá prevalecer
sobre os elementos irracionais ou imprevisíveis da atual
situação (FLORESTAN FERNANDES, 2004 [1974]).

Mariátegui (2008) sustentava a inviabilidade dos objetivos transformadores fora dos marcos de uma revolução proletária. Florestan Fernandes também vislumbrava uma universidade que produzisse “conhecimento promissora e crítico, não conformista, aberto à inovação” dentro dos marcos de uma transformação radical.

Leher (2008) destaca outro clássico do pensamento latino-americano: Aníbal Ponce e sua contribuição para o debate sobre educação e luta de classes. Na passagem a seguir, Leher descreve a originalidade de Ponce e o diálogo que ele travou com os ensinamentos da Reforma de Córdoba:

Certamente, seu clássico livro *Educação e luta de classes* foi fruto de seu engajamento nessas lutas. Não que Ponce avaliasse que o processo cordobense pudesse alterar substantivamente a educação; ao contrário, como Mella, sustentava que a educação emancipatória dependeria da luta contra o capitalismo e, por isso, a defesa da luta de classes. Entretanto, inovou ao propugnar que a revolução requereria que se considerasse a *educação como parte da estratégia política*, por isso o engajamento dos reformadores nas lutas anti-imperialistas e, *ao mesmo tempo*, nas jornadas universitárias (LEHER, 2008, p. 56).

Se os reformadores não tivessem se engajado nas lutas “dentro” da universidade, provavelmente cairiam numa visão “passiva” da educação, em que esta sempre permaneceria a reboque da potencial revolução social. Julio Antonio Mella, abordando o tema por outro ângulo, é enfático ao retratar os limites da Reforma de Córdoba. Para ele, o desafio último da Reforma poderia ser dado pela seguinte encruzilhada: universidade para a ascensão social das classes médias propugnada pelas vertentes liberal, democrática e laica da reforma ou universidade vinculada à revolução anticapitalista, propugnada pela vertente socialista. Mella afirmava que o problema último consiste na pergunta “para quem servir? Aos exploradores ou aos explorados?” (KOHAN, 2002).

Ainda seguindo os rastros de Mella: “Nada se resolve em fazer da universidade um centro tecnicamente perfeito se a massa estudantil, que provém dos colégios religiosos ou dos colégios laicos privados, tem já formada uma mentalidade burguesa, e não científica, da universidade”.

Ainda que se buscasse um maior envolvimento com a classe trabalhadora, é preciso destacar que grande parte dos jovens dirigentes da reforma provinha de famílias patricias e de uma primeira geração de argentinos, filhos de imigrantes europeus, que constituíram as “classes médias” cubana, chilena,

uruguaia, venezuelana etc. Eles carregavam um certo paternalismo, iluminismo e fariseísmo. Em um momento histórico no qual o povo tinha acesso muito limitado à universidade, o máximo que os reformistas conseguiram realizar foi a tentativa de dar as mãos aos trabalhadores. Já nas Universidades Populares, os trabalhadores ganharam, também em termos relativos, parcelas crescentes de controle sobre seu destino.²⁰

Muitos historiadores usam o ano de 1966 como sendo o “princípio da destruição da educação pública argentina”. Não sabemos se os estudantes e professores de 1966 estavam iniciando uma nova fase do país, mas seguramente aprofundaram o processo de renovação da educação superior. No entanto, com a intervenção, “se perdeu o espírito Exatas”, se perdeu o caráter público da universidade, se perdeu a noção de país ou o compromisso “moral” de trabalhar para a construção da Argentina. Para Sadosky: “Desde 1956 e durante uma década, se deu um modelo de universidade na UBA com um projeto científico e de um nível acadêmico que não se voltou a produzir”; “para os que não viveram esse momento é difícil de

²⁰ As Universidades Populares foram criadas principalmente no Peru e em Cuba, mas também, em menor medida, em outros países, como reflexo direto das reformas das duas primeiras décadas do século XX. Sobre isso, ver Pericás (2006).

entender, mas nem sequer se recuperaram até a atualidade os níveis do ano de 1966” (MORERO *et al.*, 1996, p. 27).

Em 1973, a Argentina vivenciou uma “curta primavera democrática” (CALDELARI, 2008). A partir de 1976, o povo argentino sofre seu mais duro golpe: uma ditadura militar sangrenta que exterminou os quadros da esquerda, principalmente os comunistas, jogou no exílio outros tantos, desindustrializou o país, aumentou a concentração de renda, rebaixou os direitos trabalhistas, esgarçou o tecido social etc.

Mas, para aqueles que acreditavam que a história das rupturas e retrocessos havia se encerrado, os governos neoliberais de Alfonsín e, principalmente, Menem – que, aliás, junto com o ministro Cavallo estudou em Córdoba – aprofundaram o neoliberalismo. No Brasil, o capitalismo sob hegemonia financeira aprofundou a ruptura ocasionada pelo regime militar.²¹

²¹ Nas palavras de Schwarz (2007, p. 1), que compara o neoliberalismo com o longo período que vai até os anos 1970: “Quando escrevia os seus extraordinários artigos abolicionistas, Joaquim Nabuco tinha claro o laço entre escravidão, latifúndio e degradações ligadas à dependência pessoal, no campo e na cidade. Nas palavras incisivas do próprio Nabuco, era um quadro que diminuía o valor de nosso título de cidadão. Desde então, até a crise do nacional-desenvolvimentismo, nos anos 1970, a transformação dos excluídos em assalariados rurais, operários e

As reformas do ensino superior trataram de acabar com o pouco que restava de interesse público nas universidades latino-americanas. Em poucas linhas, é nos anos 1990 que elas levaram à privatização direta e indireta dessas universidades (MINTO, 2006)²².

Entre 1976 e 1983 na Argentina, houve a limitação da entrada de alunos, pagamento de taxas e deslocamento da pesquisa para centros não universitários (CALDELARI, 2008). “La ‘contrarre-forma’ neoliberal secuestró la potestad de la reforma universitaria”, conclui Gentili (2008, p. 42).

Para sermos mais precisos, conforme vimos nas linhas anteriores, 1966 iniciou a ruptura histórica da

cidadãos fez parte do ideário progressista. Sobretudo através da industrialização e da reforma agrária, que prometiam reformar o país, acabando com a liga de mandonismo, miséria, clientelismo subcidadania etc., que nos separavam da modernidade. Com a globalização essas expectativas passaram por uma redefinição drástica. Para desconcerto geral da esquerda, a modernização agora se tornava excludente e reiterava a marginalização e a desagregação social em grande escala. Para quem não sabia, o progresso do capital e o progresso da sociedade podiam não coincidir”.

²² Não deixa de ser curioso notar que há uma mudança de significado do termo reforma ao longo do tempo. Nos anos 1990, o termo foi apropriado e ganhou um novo significado, dado pelos governos de direita que subiram ao poder. Sobre isso, ver Behring e Boschetti (2006).

ciência argentina, 1976 deu mais energia à ruptura, e a contrarreforma dos anos 1990 aprofundou o retrocesso histórico. De lá para cá, assistimos a cenas de completo abandono da questão nacional e do sentido público dado à universidade na América Latina. Processos de privatização direta e indireta via mercantilização do ensino público ou proliferação de universidades privadas “reais ou virtuais” comprometidas com a acumulação de capital e a reprodução de teorias conservadoras se tornam hegemônicas.

Ganharam força os pós-modernos, predomina o carreirismo, a apatia dos professores, o “publicar ou morrer”. Há uma degeneração das carreiras públicas, precarização dos professores contratados e terceirização de muitos funcionários, intensificação do trabalho docente, ampliação de pesquisas pouco relacionadas com as grandes questões nacionais. Formação de alunos alienados que “querem subir na vida”, termo contemporâneo do “onde se vai buscar tão somente um meio de ganhar a vida”, utilizado pelos reformistas. Vigência do socialismo de cátedra – pouco interessado num papel mais “ativo” no que se refere à relação da universidade com os movimentos sociais. Projetos de extensão caça-níqueis – em geral voltados para funcionários de grandes corporações, mercado financeiro etc. – são promovidos por professores pequeno-burgueses que querem pequenas parcelas de prestígio. Em poucas palavras, vimos o

avanço da barbárie dentro e fora dos muros da universidade.

Com exceção do período 1930-1964, quando o CPESP apontava para outros objetivos, predominou na universidade a visão de ascensão social. De forma cristalina, o escritor Lima Barreto delineou o papel da universidade no Brasil do início do século XX, mas que serve muito bem para retratar o que predomina na universidade no pós-1964 e, principalmente, no pós-1990. Em *Os bruzundangas* ele escreveu: “O ensino superior fascina todos (...) Os seus títulos, como sabeis, dão tantos privilégios, tantas regalias, que pobres e ricos correm para ele. Mas só são três espécies que suscitam esse entusiasmo: o de médico, o de advogado e o de engenheiro”.

Sobre a marcha produtivista-quantitativista que invadiu as universidades públicas, simbolizada no dilema “publicar ou morrer”, independentemente do conteúdo dos artigos, das repetições, da irrelevância, uma parcela da comunidade científica vem se indignando. Recentemente, Ozaí da Silva (2009) escreveu o artigo “Produtivismo no campo acadêmico: o engodo dos números”. Ele faz comparações entre Charlie Chaplin em *Tempos modernos*, trabalhando louca e insensatamente para produzir, e a academia, que, em um ritmo frenético, expela artigos um atrás do outro. De acordo com esse pesquisador, estamos em um ritmo de produção taylorista-fordista. Os

números nada dizem sobre os efeitos perversos da corrida pelo Lattes, ou melhor, pelo *laticínio*. Para esse autor,

os números nos enganam, nos dão a sensação de que estamos na direção certa, que tivemos ‘progresso’. Parece lógico que devamos nos alegrar pelos índices positivos, os quais geram um certo deslumbramento institucional e manchetes em jornais. O intelectual é crítico, autocrítico, incomodado, angustiado e comprometido.

E cita Said, para quem

A ameaça específica ao intelectual hoje, seja no Ocidente, seja no âmbito não ocidental, não é a academia, nem os subúrbios, nem o comercialismo estorrecedor do jornalismo e das editoras, mas antes uma atitude que vou chamar de profissionalismo. Por profissionalismo eu entendo pensar no trabalho do intelectual como alguma coisa que você faz para ganhar a vida, entre nove da manhã e cinco da tarde, com um olho no relógio e outro no que é considerado um comportamento apropriado, profissional – não entornar o caldo, não sair dos paradigmas ou limites aceitos, tornando-se, assim, comercializável e, acima de

tudo, apresentável e, portanto, não controverso, apolítico e “objetivo” (SAID, 2005, p. 78).

Russel Jacoby (1990), no seu livro *Os últimos intelectuais*, retratou a decadência do pensamento crítico nos EUA. Russel contrasta dialeticamente a independência dos intelectuais estadunidenses do início do século XX com os professores da segunda metade do século XX, em busca de sobrevivência, aposentadoria, vida estável e férias. Para ele, chegamos a um ponto em que os professores se afastam de textos polêmicos, da crítica radical, estando a criatividade cerceada pelo produtivismo, sendo a universidade apenas uma espécie de trampolim para a ascensão social.

O retrato de Jacoby pode ser parcialmente transplantado para os dias de hoje. Ao mesmo tempo em que impera o produtivismo, a universidade pública vem se transformando numa grande empresa de consultoria para empreendedores, consultores e funcionários de grandes corporações, principalmente as multinacionais. Se é verdade que mais de 90% dos recursos das três universidades paulistas, por exemplo, ainda vêm dos fundos públicos, também é verdade que a cada ano os cursos de extensão vêm ganhando terreno como uma forma visível de complementação salarial que há muito deixou de ser complementação, passando a ser o salário “principal”.

Para alguns intelectuais, estamos vivendo a miséria da teoria. Netto (2002) denomina com o nome de “novo irracionalismo” a tendência que “dissemina simultaneamente seja a recusa a qualquer sistematização teórica mais inclusiva, seja a preocupação com a formação de uma cultura humanista capaz de envolver mais que as expressões imediatistas das conjunturas”. E, muito acertadamente, chama a atenção: “entre o novo irracionalismo e a cultura acadêmica hoje dominante, mormente dos meios acadêmicos, existem vínculos e conexões que merecem análise mais atenta”.²³

Gentili (2008) acredita que a universidade, na segunda metade do século XX, sofreu uma intensa segmentação e diferenciação. Ela se transformou em um arquipélago de instituições com sentidos, estruturas e resultados extremamente diversos, e que coube aos governos neoliberais fragmentar as lutas populares ou pulverizar os movimentos de resistência.

Mas alguns setores da universidade tentam se reerguer. Além dos casos aqui analisados, nos anos mais recentes, principalmente com a ascensão de governos populares na Venezuela, Bolívia e Equador, entraram em cena novamente as bandeiras e utopias libertárias, socialistas, humanistas e democráticas

²³ Para uma crítica a este novo irracionalismo, ver também Pinassi (2009) e Minto (2006).

que inspiraram os movimentos emancipatórios dos séculos XIX e XX. No entanto, tal como observa Gentili (2008), essas iniciativas parecem, no mínimo, dispersas, tênues e, em alguns momentos, insignificantes.

Mesmo reconhecendo a enorme concentração de renda, a fragmentação e a dispersão das lutas operárias, o distanciamento das lutas dos professores da luta de outros movimentos sociais, a indiferença da sociedade em relação às demandas da universidade e vice-versa, Gentili (2008) acredita que as universidades podem ajudar a imaginar alternativas, além de recuperar e inventar utopias.

Mariátegui (2008) refletiu sobre a Universidade de São Marcos no início do século XX e encontrou nela uma enorme apatia. Para Mariátegui:

Nossos catedráticos parecem sem contato, sem comunicação com a atualidade europeia e americana. Parecem viver à margem dos novos tempos. Parecem ignorar seus teóricos, seus pensadores e seus críticos. Talvez alguns se achem mais ou menos bem-inteirados, mais ou menos bem-informados. Mas, neste caso, a investigação não suscita neles inquietação. Neste caso, a atualidade mundial deixa-os indiferentes. Neste caso, a juventude tem sempre o direito de acusá-los de insensibilidade e de impermeabilidade.

Nossos catedráticos não se preocupam ostensivamente senão da literatura de seu curso. Seu voo mental geralmente não vai além dos âmbitos rotineiros de sua cátedra. São homens tubulares, como diria Victor Maúrtua; não são homens panorâmicos. Não existe, entre eles, nenhum revolucionário, nenhum renovador. Todos são conservadores definidos ou conservadores potenciais, reacionários ativos ou reacionários latentes que, em política doméstica, suspiram impotente e nostálgicamente pela velha ordem das coisas. Mediocres mentalidades de advogados, cunhadas nos alvéolos ideológicos do civilismo; temperamentos burocráticos, sem asas e sem vértebras, organicamente apoucados, acomodaticios e folgados; espíritos de classe média, vulgares pedantes, limitados e vazios, sem grandes ambições nem grandes ideais, forjados para o ambiente burguês de uma posição na Corte Suprema, de uma plenipotência ou de um alto cargo consultivo numa grande empresa capitalista. Estes intelectuais sem alta filiação ideológica, enamorados de tendências aristocráticas e de doutrinas de elite, afeiçoados a reformas minúsculas e a diminutos ideais burocráticos, estes advogados, clientes e comensais do civilismo e da plutocracia, têm um estigma pior que o do

analfabetismo, têm o estigma da mediocridade (MARIÁTEGUI, 2007).²⁴

Para Gentili (2008), não se trata de repetir as palavras de ordem, as bandeiras e as propostas da Reforma de Córdoba com 90 anos de atraso, mas

Por el contrario, se trata de reconocer, en la radicalidad de ese movimiento, los aportes que el mismo nos ha legado y la necesidad de reformularlo en virtud de una especificidad histórica que actualiza esta herencia en el marco de una nueva coyuntura (GENTILI, 2008, p. 46).

Para esse pesquisador, há um potencial poder de desestabilização da universidade e esta pode ajudar a produzir e difundir o conhecimento socialmente necessário para compreender e transformar o mundo em que vivemos (GENTILI, 2008, p. 48).

Leher (2008) é mais preciso ao dizer que sobraram apenas alguns “nichos de pensamento crítico” que estão sintonizados com as demandas da classe trabalhadora por uma universidade necessária. Para argumentar sobre isso, ele retoma as lutas da

²⁴ Para a contextualização das ideias de Mariátegui, ver os artigos selecionados por Pericás (2007) e a introdução feita por esse pesquisador.

Unam-México e do Chile, encabeçadas pelos estudantes de segundo grau.

As ideias de Córdoba presentes nas jornadas de 1968, notadamente no México, foram lembradas no Cordobazo de 1969, quando a universidade apoiou as lutas dos trabalhadores (GORDILLO; BRENNAN, 2009; NOVAES, 2009), são lembradas pela esquerda latino-americana, não só universitária, e até hoje os professores críticos reivindicam como atuais os grandes eixos das lutas de Córdoba.

Para Gentili (2008), deve haver uma “articulación de los movimientos de resistencia, del intercambio y la cooperación nacional e internacional y de la difusión más amplia y generalizada de las nuevas ideas que subsidian los procesos de construcción de una nueva sociedad” (GENTILI, 2008, p. 45).²⁵

Como sabemos, o CPESP latino-americano é cheio de contradições. Tal como procurou mostrar este livro, a universidade pública não é monolítica, mas também não é plural. Dentro de uma leve

²⁵ Como veremos mais à frente, a questão da neutralidade da ciência e do determinismo tecnológico ou não são abordadas ou são subestimadas por Gentili e Leher. Ou por falha na crítica ou por divisão de trabalho entre pesquisadores, ambos estão mais preocupados com as questões das ciências sociais, a mercantilização da educação e as reformas do ensino superior.

abertura ou leve disputa, ainda existem grupos de pesquisadores, extensionistas e professores “orgânicos” que tentam renascer das cinzas, apoiando das mais variadas formas as lutas de inúmeros movimentos sociais que surgiram no final do século XX (NOVAES, 2009). Acreditamos que esses são hoje os “brotos novos” que Mariátegui observou no seu momento histórico ou os novos focos de resistência diante do avanço da barbárie social.

Assim, na contratendência da universidade pública, tentando fazer a universidade pular para o “outro lado do rio”, inúmeros cursos foram criados nos últimos anos. Para ficar apenas no Sudeste, poderíamos citar a criação do curso de Pedagogia da Terra, na UFSCAR, financiado pelos recursos do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (Pronera). Ainda na UFSCAR, temos um Mestrado em Agroecologia; na UFES temos um curso de especialização em Economia Política para assentados, coordenado pelos professores Reinaldo Carcanholo, Paulo Nakatani e Mauricio Sabadini. Na UNESP de Presidente Prudente, um de Geografia para assentados, coordenado pelo professor Bernardo Mançano Fernandes. No ano de 2009, a Unesco assinou convênio com a UNESP para a criação da cátedra “Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial”. Na Unicamp, temos um curso de especialização em Agroecologia e outros técnicos do

ensino médio coordenados pela professora Sônia Bergamasco.

No plano de expansão das universidades federais impulsionado pelo governo Lula, será que poderão surgir “brotos novos”? Para citar apenas alguns exemplos, houve a criação da UFABC (a mais conservadora de todas), *campus* da UFRJ em Macaé (RJ), a UNILA em Foz do Iguaçu, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que seria a “universidade dos movimentos sociais”, mas acabou ganhando o caráter de universidade-catapulta de novas classes médias.

Protointelectuais, militantes independentes e militantes dos movimentos sociais estão entrando nas universidades públicas. Ao mesmo tempo em que a universidade pode estar cooptando as lideranças ou deixando esses alunos mais conservadores, ela está sendo transformada por essas novas demandas dos movimentos sociais, ao exigir uma universidade qualitativamente distinta.

Porém, é difícil dizer que a universidade pública, no contexto da contrarreforma da educação, seja um espaço para o florescimento do pensamento crítico, da união entre teoria e prática etc. Os professores que tentam desencadear esse processo são poucos e estão nitidamente na defensiva. Como refêns na cidadela inimiga, a “esquerda” universitária tenta sobreviver a duras penas em um meio que tem

hegemonia pós-moderna, sofrendo todo tipo de perseguição, seja nas ciências duras ou nas ciências sociais.

Há um vasto leque de pesquisadores de “esquerda”, bem heterogêneo, tal como na Reforma de Córdoba, que vai desde extensionistas que querem uma universidade com maiores vínculos com a comunidade, mas que não dialogam com o marxismo, passando por teóricos do desenvolvimento situados mais à esquerda do espectro neoliberal, até os sobreviventes “socialistas de cátedra”, que são ridicularizados a todo momento por uma utopia que “não mais existe”. Ainda nesse leque, temos os pesquisadores “orgânicos”, que, lutando nas brechas da universidade pública ou junto a movimentos sociais, estão ajudando a criar cursos contra-hegemônicos ou universidades *paralelas* que atendam aos anseios seculares do povo latino-americano. Na nossa pesquisa, encontramos professores e pesquisadores-extensionistas que podem ser *classificados* nesse vasto leque²⁶.

Mesmo assim, acreditamos que o aprendizado das “derrotas” do século XX seguramente ilumina as

²⁶ Um caso emblemático no Brasil é a criação da Escola Nacional Florestan Fernandes (MINTO, 2019), que puxou uma certa parcela da academia para seu projeto de universidade popular. No Equador, a Universidade Intercultural dos povos indígenas.

trilhas e os rastros deixados pela Reforma de Córdoba para a construção da universidade necessária. Poderíamos então concluir esta seção concordando com Leher:

Córdoba, 90 anos depois? O que fica? Para além dos fundamentos de uma universidade autônoma, cogovernada, pública, gratuita e comprometida com os problemas nacionais, permanecem os ensinamentos de que a universidade verdadeiramente universal, em que caibam todos os povos, requer a luta anticapitalista e anti-imperialista. Isso somente será possível se a educação, enquanto estratégia política, for difundida por universidades populares que articulem a classe trabalhadora e os nichos de pensamento crítico que seguem existindo nas universidades públicas. A união operária, camponesa, estudantil, em todos os níveis, com os trabalhadores da educação, é o novo ponto de partida a que Florestan Fernandes fez referência no momento em que se anunciava um reasenso das lutas populares. A melhor homenagem que podemos fazer é levar adiante essa tarefa. Como disse Mella: “Triunfar ou servir de trincheira aos demais. Até depois de nossa morte somos úteis. Nada de nossa obra se perde” (*apud* KOHAN, 2002). Nas

comemorações dos 90 anos da Reforma Universitária de Córdoba, é importante que uma grande massa da juventude conheça esse extraordinário movimento. E celebre a memória dos mortos com lutas que tornem vivas as suas obras! (LEHER, 2008, p. 64)

A tentativa de união entre teoria e prática: o papel da extensão e da intenção

Os pesquisadores-extensionistas tentam fundir a teoria a uma determinada prática de transformação social, vinculada à luta dos movimentos sociais, à crítica da propriedade dos meios de produção, ao papel da autogestão, além da crítica à assistência técnica, à tecnologia convencional e à necessidade de construção de uma tecnologia alternativa.²⁷

Sem cair no socialismo de cátedra e no *praticismo* sem um norte definido, esses intelectuais *médios* parecem retomar dialeticamente a necessidade de realimentação entre a teoria e a prática vinculada a uma transformação social mais ampla.

Por exemplo, a Usina – um coletivo de arquitetos e cientistas sociais revolucionários –

²⁷ Dagnino (2010) sinaliza a necessidade de produção de um novo tipo de conhecimento junto aos trabalhadores, bem como o papel da intenção na extensão universitária.

recupera consciente ou inconscientemente uma proposta de Rodrigo Lefèvre desenvolvida no seu artigo “Notas de um estudo sobre objetivos do ensino da arquitetura e meios para atingi-los em trabalho de projeto” (NOVAES, 2012). Ele relata como evitar uma prática alienada por parte do futuro arquiteto, incentivando-o a pautar suas decisões de projeto pela consciência do seu papel como agente de produção e transformação da realidade. Seu objetivo era conscientizar os alunos dos problemas sociais do país e das formas de superá-los. Mesmo não usando a palavra extensão, fica nítido que ele estava teorizando e praticando uma nova extensão universitária.

Doti (2009), ao refletir sobre a separação entre teoria e prática no marxismo do século XX, observa que se trata de um falso dilema, uma vez que os revolucionários só podem imiscuir-se na realidade sabendo suas cadeias de mediações e determinações para entender os pontos *nucleares*, as *determinações centrais* para procederem à transformação revolucionária do real. Trata-se de entender as *frinchas*, as *rupturas* e as *possibilidades* que a realidade social nos fornece para a transformação. Esse complexo, que é complexo para a revolução, só se dá pela profunda articulação entre prática e teoria. Não são, portanto, bipolaridades, mas sim polos de uma mesma estrutura do próprio real. A diferença é ser conduzido

pela realidade ou então conduzi-la.²⁸ Para isso, é necessário o mais alto grau de consciência sobre esta a fim de evidenciar a importância da teoria como *momento* de uma dialética essencial para o entendimento da realidade e, ao mesmo tempo, ação sobre ela.

Por esse motivo, ele critica o *praticismo*, pois este nos leva a um nada indeterminado e sem sentido. Tal como a vida individual sem sentido é um mergulho no irracional, o *praticismo* é um *fazer pelo fazer* que pode ser fazer mal. Avaliar teoricamente o desenvolvimento exige, então, entender as classes que o conduzem e como o fazem. Segundo Engels, o Renascimento, “período da epopeia burguesa”, não separava teoria da prática. Para ele, esse período

foi a maior revolução progressista que a humanidade conheceu até aquele tempo; uma época que necessitou de gigantes e engendrou gigantes. Gigantes pela força do pensamento, pelas paixões e pelo caráter, pela universalidade e pela doutrina. Os homens que fundaram a moderna denominação burguesa foram tudo, menos burgueses limitados. Os heróis daquele tempo, na realidade, ainda não haviam sido esmagados pela divisão do trabalho, cujos

²⁸ Ou como diz o cantor Paulinho da Viola: “não sou eu quem me navega, quem me navega é o mar”.

efeitos mutiladores, que tornam o homem unilateral, sentimos tão frequentemente nos seus sucessores. O que particularmente os distingue é que todos viviam e atuavam nos movimentos do seu tempo, na luta prática, tomando posição ativa e participando das contendas, quer com a palavra escrita ou falada, quer com a espada, e às vezes ambas. Daí aquela inteireza e força de caráter que faz com que tenham sido homens completos. Os eruditos de biblioteca representam exceções: gente de segunda ou de terceira ordem ou filisteus que não querem queimar os dedos (ENGELS, 1982, p. 23).

Do ponto de vista dos alunos, eles estão “queimando os dedos”. Acreditamos que as atividades de extensão das ITCPs (Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares) de esquerda junto aos movimentos sociais parecem vir de uma recusa a uma vida liberal, à venda de sua força de trabalho a uma corporação nacional ou estrangeira. Em outras palavras, a recusa ao trabalho alienado. Trata-se de uma espécie de refúgio, como no filme “Sociedade dos poetas mortos”. Diante da mutilação promovida pela universidade, diante do esquartejamento do saber, diante de uma vida sem sentido social, as Incubadoras de Cooperativas podem estar “treinando” esses alunos para uma atuação pública e consciente

na realidade social. Não são poucos os depoimentos de alunos que entram engenheiros e saem engenheiros-pedagogos, entram economistas e saem economistas-sociólogos, entram pedagogos e saem pedagogos-engenheiros etc.²⁹

Do ponto de vista dos engenheiros, vale a pena citar o aprendizado de Flávio Henriques, quando se defrontou com desafios na Cooparj – uma empresa recuperada pelos trabalhadores. Nas suas palavras:

no estudo de caso, que se transformou em um projeto de extensão universitária, pude observar a importância para alunos de graduação de uma área técnica, que pouco contato têm com quem de fato necessita de suas contribuições, de estarem próximos a um empreendimento de autogestão. Ao mesmo tempo em que puderam contribuir para a (auto)gestão do empreendimento, tiveram um significativo aprendizado com um caso diferente dos que estavam acostumados a estudar (HENRIQUES, 2008, p. 7).

²⁹ Não se trata aqui da “somatória” de conhecimentos, tal como querem muitos teóricos da interdisciplinaridade. Para nós, trata-se do esboço de construção de uma nova totalidade social por parte dos alunos.

Vejamos agora mais detalhadamente qual seria o papel da residência dos estudantes nos movimentos sociais, um tema derivado desta nossa seção.

Residência nos movimentos sociais e o papel dos centros de experimentação

Quando entrevistamos Niro Barrios, ex-presidente da Geralcoop, uma fábrica recuperada, ele afirmou o seguinte: “assim como a medicina tem a residência, por que outros universitários não podem fazer a sua residência nas empresas, sejam elas cooperativas ou empresas convencionais?” Se pudéssemos reformular a frase, diríamos: “assim como a medicina tem residência, por que outros universitários não podem fazer a sua residência nos movimentos sociais e em obras de interesse público?”

Para Niro Barrios, soluções como essas serviriam para que os pesquisadores viessem para dentro das “Geralcoops”, ajudando a resolver os problemas das Fábricas Recuperadas, dos assentamentos de reforma agrária, na construção de habitações populares ou prédios públicos etc.

Por iniciativa de Francisco Caporal, junto com certos setores da sociedade, foi criado, em 2008, o “Fórum Nacional de Professores de Ensino da Extensão Rural”, que já iniciou seus trabalhos com a

participação de 200 professores. O objetivo do fórum é discutir a formação de extensionistas no trabalho com a agricultura familiar, dentro do enfoque da agroecologia, segundo os princípios da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Pnater) (MDA, 2008).

Inúmeros seminários poderiam surgir tanto para a troca de conhecimento entre as equipes que trabalham com os movimentos sociais, entre os próprios movimentos sociais e entre estes e as equipes. No ano de 2009, durante o Seminário Nacional de Assistência Técnica realizado pelo Centro de Formação Nacional em Economia Solidária (CFES), surgiu a demanda de troca de saberes entre os cooperados de cooperativas e associações diferentes³⁰.

No ano de 2007, a Unisol promoveu um evento em São Bernardo em que um dos objetivos era a troca de conhecimentos entre os trabalhadores da Uniforja, da CTMC, dentre outras empresas. A Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão (ANTEAG) – entidade que deixou de existir - caminhou na mesma direção.

³⁰ Para saber mais sobre os Centros de Formação em Economia Solidária, ver Santos (2020) e Alaniz e Novaes (2015). Alaniz (2012) também estudou o Plano Nacional de Qualificação, em especial os programas voltados para a Economia Solidária.

Evidentemente, iniciativas como essas são bem-vindas, mas, para que ganhem um sentido mais profundo, requer-se um tipo de formação completamente distinto do profissional que irá trabalhar junto aos movimentos sociais (FRAGA, 2007; FRAGA, NOVAES; DAGNINO, 2010).

Já foram ensaiadas algumas propostas nesse sentido, mas, por motivos que não cabem neste livro, nenhuma vingou. Por parte da Unicamp, a tentativa de construção do Instituto Nacional de Inclusão Social esboçou uma proposta para levantar demandas tecnológicas dos movimentos sociais, bem como ajudar na resolução de problemas tecnológicos já identificados por eles. A UFABC, através do professor Bresciani, também esboçou uma parceria com várias universidades para atender às demandas da Economia Solidária.

No ano de 2007, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) criou, junto com algumas universidades públicas, o curso de especialização Desenvolvimento do Campo, uma espécie de residência nos assentamentos, casada com uma pesquisa que culmina na elaboração de monografias.

Dentre inúmeros resultados positivos e algumas contradições, a residência agrária e o curso de especialização vêm permitindo o encontro de “técnicos” com um perfil parecido e de professores que comungam na mesma “igreja”. Evidentemente há

disputas pela conformação do curso, mas prevalece a unidade. Além disso, o curso sinaliza também para a formação de um “técnico” crítico.

Do ponto de vista dos “demandantes”, Niro Barrios acredita que existe um outro problema. Para ele, as instituições que representam a Economia Solidária não têm uma visão estratégica do papel do Complexo Público de Ensino Superior e Pesquisa (CPESP). Quando o tema entra em pauta nos movimentos sociais, este aparece muito mais como necessidade de “assistência técnica”, sem, entretanto, se debater em profundidade qual tipo de assistência técnica, que tipo de profissional é necessário para os movimentos sociais, que tipo de transformação deveria ocorrer no CPESP, para atender a suas demandas, e na tecnologia já materializada.

Para Sérgio Ferro (2008) – um dos arquitetos revolucionários mais importantes do Brasil –, a universidade deve estar umbilicalmente ligada com as contradições da sociedade de classes. Para ele, isso tem um papel subversivo. Nas palavras de Ferro, referindo-se ao papel dos canteiros experimentais:

O que, na verdade, incomoda em qualquer experimentação crítica e consequente é seu potencial desmistificador. Colocar os arquitetos em formação ou já conformados em contato com a realidade do canteiro, com o peso das

coisas e, sobretudo, com a fertilidade inventiva do fazer, é subverter a profissão. A missão desta, para a maioria, é prescrever em nome de um suposto saber superior cujas categorias têm a virtude de não ter nenhuma relação com a construção: só assim cumpre sem consciência pesada seu papel de auxiliar de exploração. A pesquisa racional e crítica, não puramente instrumental, é perigosa. Cuidado nunca é pouco. Se o operário entrar no jogo, quiser seguir o exemplo, se puser a criticar, propor, alterar... vade retro satanás! (FERRO, 2008, p. 23).

Maria Inês Sugai, na mesma linha, afirma que muitas pessoas confundem

As atividades do Canteiro Experimental com a de um canteiro de obras, onde os estudantes exercitariam os saberes estabelecidos ou a construção de um projeto criado no ateliê, reproduzindo a separação entre teoria e prática, entre atividade intelectual e manual. Entretanto, a proposta do Canteiro Experimental é muito mais ousada, pois possibilita o exercício de uma pedagogia transformadora, na qual o estudante se apropria criticamente dos saberes que envolvem o projeto e a obra em sua totalidade, assim como analisa o processo

e o método durante o próprio exercício construtivo, que o incentiva às atividades de investigação e experimentação. A possibilidade de experimentar e de criar durante o exercício construtivo permite o aperfeiçoamento do projeto, a averiguação de soluções historicamente reconhecidas, a investigação de alternativas construtivas inovadoras, a reavaliação crítica do método – enfim, a reaproximação entre arte e técnica. A experimentação no Canteiro, portanto, exige que se aceite o erro como instrumento de aprendizado, ou seja, o erro não se constitui num obstáculo a ser evitado, mas num ato pedagógico (SUGAI, 2008, p. 36).

Mesmo reconhecendo que as Fábricas Recuperadas, os assentamentos de reforma agrária e os programas de habitação popular são algo relativamente novo e de baixa “representatividade” no tecido social, em uma ofensiva dos movimentos sociais, inúmeras necessidades de desmercantilização, criação de cooperativas, reconversão das fábricas já existentes e das terras dentro de um projeto de transformação social radical com bases autogestórias demandariam *ad infinitum* um CPESP qualitativamente distinto e o florescimento de iniciativas como a dos canteiros experimentais.

Em outras palavras, uma teoria orientada para a construção de uma sociedade para além do capital demandaria outro papel para a pesquisa, ensino e extensão no CPESP, que aparecem de forma embrionária nos casos aqui analisados e que cresceriam exponencialmente em uma ofensiva dos movimentos sociais.

Pode-se depreender da pesquisa que realizamos que os pesquisadores-extensionistas sinalizam a necessidade de uma nova assistência “técnica” qualitativamente distinta.

Parece estar brotando uma relação horizontal educador-educando na qual os técnicos não se impõem sobre os agricultores, aprendendo com eles e ensinando para eles.

A vertente mais à esquerda da agroecologia inaugura, na medida em que traz novos elementos ao debate, ou reforça, na medida em que recupera elementos do debate já presentes em outros pensadores, um novo enfoque metodológico e um outro paradigma tecnológico, provavelmente mais afeito às necessidades dos movimentos sociais.

Guterres (2006) faz uma crítica radical ao atual modelo de assistência, abordando a extensão rural adotada – de “fora para dentro” e de “outros para alguém”, base do modelo difusionista.

Ele esboçou uma abordagem radicalmente nova em relação à extensão, que busque não a

transferência de tecnologias, ou mesmo “aprender com os agricultores”, mas “fortalecer a capacidade de gerar conhecimentos, já existente na comunidade – capacidade de questionar, analisar e testar possíveis soluções para os próprios problemas”.

Guterres (2006) vislumbra uma extensão de “terceira geração”, contrastando-a com os modelos de “primeira geração” (diretiva) e de “segunda geração” (reativa, “os agricultores em primeiro lugar”). Os extensionistas de segunda geração pedem aos agricultores que identifiquem seus problemas e então saem para buscar soluções, geralmente voltando logo depois com as respostas. Depois que o extensionista traz a resposta, há pouca oportunidade de escolha para o agricultor (GUTERRES, 2006). Para ele, o conhecimento não pode ser transferido; uma pessoa não pode aprender o conhecimento de outra: pode apenas criar o seu próprio. O aprendizado é um processo ativo, realizado por aquele que aprende, e não por uma recepção passiva do conhecimento a ele “transmitido”.

A análise de Guterres poderia ser complementada com os ensinamentos da Usina.

A assessoria se encontra em terreno pantanoso: a dificuldade de coletivização dos conhecimentos e seus pressupostos de experimentação e desenvolvimento da técnica e da

estética acabam por limitar a vivência dos processos autogestionários. Mesmo procurando sempre o diálogo com a autogestão dos mutirantes, situação permanentemente reposta nas etapas de projeto e obra, a assessoria ainda concentra o saber técnico – e, de forma correlata, parte importante do poder de decisão do grupo. Minimizar o papel dos agentes técnicos, o que seria saudável, ainda não é possível. De outro lado, em uma sociedade altamente colonizada pela lógica do capital, privada de criatividade autônoma e dominada pelo fetiche da mercadoria, deixar tudo a cargo da “demanda” (ou do consumidor), apenas como forma de demonstrar – muitas vezes até cinicamente – que ela tem “poder de escolha”, acaba por reiterar, na verdade, o que já é dado, pelo capital, como natural (GRUPO USINA, s/d).

O desafio da criação das condições gerais de produção para o florescimento dos movimentos sociais

O Estado capitalista vem sufocando os movimentos sociais através da repressão aos trabalhadores que tentaram lutar pela sua moradia para pôr a produção novamente em marcha sob

controle operário ou nos assentamentos rurais. Isso para não falar da “ausência” de financiamentos, exigência de documentos impossíveis de serem obtidos, políticas “tartaruga” que chegam em “doses homeopáticas”³¹ nos assentamentos, Fábricas Recuperadas, mutirões etc.

Como nos mostram os teóricos do Estado capitalista, mesmo comportando uma leve abertura e sujeito a contradições, este foi criado para reforçar determinadas relações sociais e impedir o florescimento de forças que subvertam seu “papel”.

Não custa lembrar as palavras de Isabella Jinkings (2007), para quem as transformações recentes do capitalismo mundial apontam para movimentos simultâneos de privatização e de desregulamentação da vida social e econômica, de ataque aos direitos democráticos e de fortalecimento dos aparatos coercitivos do Estado, caracterizando um Estado cada vez mais penal.

Sob domínio do capital financeiro, o Estado torna-se máximo para os fundos de pensão e mínimo para os trabalhadores; torna-se um Estado-leopardo para o capital financeiro ou para a repressão e um

³¹ Palavras usadas pelos trabalhadores em assentamentos da região de Campinas que visitamos e nas Fábricas Recuperadas.

Estado-tartaruga para a criação de condições de emancipação dos trabalhadores.

Isso pode ser visto, por exemplo, nos editais. Os movimentos sociais, ao contrário das grandes corporações, não têm equipe para preenchê-los e, quando conseguem, muitas vezes auxiliados por setores da universidade, não se “enquadram”, já que leis e editais foram confeccionados para empresas “normais”.

O estudo do professor Baltazar Costa observou a “minifundização” dos assentamentos, isto é, em uma série de 30 anos, os assentamentos estão cada vez menores, o que pode ser um sintoma de uma não política pública de reforma agrária. No que se refere à qualidade da terra, provavelmente as melhores já estavam ou estão nas mãos dos usineiros, plantadores de soja, de laranja, criadores de gado etc. Muitos assentados afirmam que vivem “numa ilha cercada por canaviais”.

Algo parecido ocorre com o Movimento Sem Teto. No caso de São Paulo, tendo como marco a política de Luiza Erundina (1990-1994) para a prefeitura, saímos de 89 m² por casa para 60 m² nos últimos casos. Os assessores da Usina também destacam a falta de qualidade e o tamanho minúsculo dos terrenos, geralmente muito inclinados – “pirambeiras”, nas palavras deles. Nesse contexto

regressivo, os pesquisadores-extensionistas não conseguem fazer milagre.

Mesmo com algumas vitórias recentes no Plano Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Pnater), que tenta reconstruir sob novos moldes a assistência “técnica” que foi destruída nas últimas décadas, ainda vivemos os vestígios da “ausência” dessa assistência “técnica”; e, quando temos, não serve ou não está adequada às necessidades dos movimentos sociais. Trata-se de uma longa herança recebida principalmente dos governos civis-militares, de Collor, FHC e do pouco poder do MDA para fazer frente ao seu próprio governo, o governo Lula.

Somente para citar um exemplo, o MST relatou casos de “sabotagem consciente” dos técnicos na assessoria aos assentados. Rutkowski e Lianza (2004) afirmam que

em cada escolha técnica está presente um olhar específico do(a) engenheiro(a) sobre a interação de seu “modelo”, seja com o mercado, com o Estado, com a sociedade, com o capital, com o trabalho, ou na relação entre eles. Seria lícito inferir que, em cada projeto elaborado por um(a) engenheiro(a), estaria implícita – ou explícita – uma ideologia, expressa num modelo técnico, numa concepção de tecnologia ou numa política de gestão de pessoas e de relações de trabalho baseadas em relações de

poder restabelecidas e comumente aceitas, o que leva a que se conteste a possibilidade de uma suposta neutralidade técnica de estudos sobre os processos de produção e do trabalho (RUTKOWSKI; LIANZA, 2004, p. 178).

Para as Fábricas Recuperadas, a configuração do Estado capitalista nos últimos anos, principalmente no governo FHC, a tendência à degeneração das cooperativas e associações no capitalismo, a pouca força do “Movimento” e da SENAES no governo Lula (NOVAES; LIMA FILHO, 2007) dificultaram a criação de novas políticas públicas e novas condições gerais de produção.

No caso do Instituto Nacional de Tecnologia Industrial (INTI-Argentina), os técnicos do Estado “perderam o chão” quando tiveram que assessorar as FRs sem terem mais “interlocutores” na fábrica, isto é, a antiga gerência. Esta é a face do Estado capitalista para os movimentos sociais mais especificamente evidenciada no tipo de formação e valores recebidos por esses funcionários, isto é, a formação dos técnicos dentro de uma ótica heterogestionária e de acumulação de capital.

Para resumir, há impedimentos ou barreiras de difícil transcendência. A legislação do capital obviamente não favorece o cooperativismo nem a propriedade coletiva, as políticas públicas são

fragmentadas para os movimentos sociais e integradas para o capital,³² a assistência “técnica” é inadequada para os movimentos sociais, o CPESP não foi estruturado para atender aos interesses dos movimentos sociais, não há crédito, redes de comercialização, transporte, armazenagem.

De acordo com Gutierrez (2003) estima-se que, em 2003, cerca de US\$ 84 bilhões teriam irrigado os negócios de sementes, agrotóxicos, fertilizantes, máquinas, implementos, combustíveis, transportes, armazenagem, segurança, intermediações financeiras, processamento, embalagens etc. Evidentemente o agronegócio cria ou adapta diariamente as condições gerais de produção necessárias para sua “estabilização” através da sua força na constituição de um sistema razoavelmente coordenado, passando pelo seu poder dentro do Estado para implementar determinadas políticas.

Para citar apenas um exemplo, em Ribeirão Preto, no “Projeto Agronegócio na Escola” os alunos da rede municipal foram premiados pelos trabalhos desenvolvidos através de frases e desenhos destacando o agronegócio:

³² Para o tema das políticas públicas e novas condições de produção no campo, ver, por exemplo, Bergamasco (1997) e Christoffoli (2007).

Na tarde desta sexta-feira, dia 13, alunos de 7ª e 8ª séries da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto foram premiados pelos trabalhos desenvolvidos para o concurso de Frases e Desenhos do projeto “Agronegócio na Escola”. Esta foi a última etapa do cronograma de atividades do projeto, que promoveu a capacitação de professores através de visitas monitoradas a indústrias da região (SITE JUSBRASIL, 2009).

Os pesquisadores-extensionistas afirmam que o complexo agroindustrial constituiu-se essencialmente em uma “estrutura de poder e dominação”, reforçando ou adaptando as condições gerais de produção do “agronegócio”, que, ao mesmo tempo em que se desenvolve, estrangula, subordina ou aniquila os movimentos sociais do campo.

Para Altieri (2005), a facilidade no “acesso” do agricultor à terra, à água, aos recursos naturais, à educação, bem como a linhas de crédito, mercados e tecnologias apropriadas, é crucial para criar aquilo que estamos chamando de novas condições gerais de produção e assegurar o “desenvolvimento sustentável”. O controle e o acesso a recursos só podem ser garantidos por “reformas políticas ou iniciativas comunitárias bem organizadas”. E complementa: “cada vez mais os cientistas interessados em promover a agricultura sustentável terão de se envolver na

busca de contextos políticos que promovam a sustentabilidade” (ALTIERI, 2005, p. 112).

Apesar do avanço das corporações com seus tentáculos em todas as esferas da sociedade, há pequenas brechas no modo de produção capitalista e, conseqüentemente, no Estado capitalista. Certamente não temos aqui nenhum tipo de “competição” simétrica entre corporações e movimentos sociais, mas é preciso destacar que as lutas de pesquisadores-extensionistas pela realização de um trabalho com sentido social têm sido fundamentais para a manutenção republicana do CPESP, ou, em maior medida, para a exploração das contradições do Estado latino-americano que resultaram em inúmeros “enclaves” universitários, ou espaços de resistência que deram origem à relação desses grupos de pesquisa com os movimentos sociais aqui retratados.

Para o caso brasileiro, as brechas do sistema podem ser vistas, por exemplo, na Coopasc, Cooperativa dos Pequenos Produtores de Santo Cristo (RS). Lá eles se preocupam “com a produção orgânica e ecológica. Nesse sentido, desenvolve[m] várias iniciativas como a divulgação e comercialização de produtos veterinários homeopáticos, caldos e fungicidas naturais, adubos orgânicos e sementes crioulas” (SILVA, 2005, p. 61). Com propósitos semelhantes, a Associação dos Pequenos Agricultores

do Oeste Catarinense (Apaco) é uma ONG que foi criada em 1989, quando

passou a desenvolver uma série de programas voltados ao desenvolvimento técnico, profissional e político de alternativas de produção opostas ao modelo da Revolução Verde. Atuando numa perspectiva embasada na associação, na cooperação e na sustentabilidade (social e ambiental), na autogestão e na solidariedade, tinha como meta viabilizar a autonomia dos camponeses em relação aos insumos de origem industrial e a criação de um sistema de produção agrícola baseado na agroecologia (POLI, 2006, p. 11).

Junto com universidades da região, instituições de extensão rural etc. desenvolveram tecnologias alternativas para os pequenos produtores: sementes crioulas, produção de leite à base de pasto, não utilização de insumos de base industrial, criação de suínos ao ar livre, produção de alimentos saudáveis e naturais. Tudo isso em busca de uma maior autonomia dos agricultores familiares em relação ao capital industrial e financeiro (POLI, 2006). Para Poli, trata-se de uma reação política desses agricultores frente às novas condições de vida e de produção geradas pela modernização da agricultura, que estava

gerando uma dependência cada vez maior. É evidente que os casos acima relatados são insuficientes e estão longe de representar alternativas completas para uma sociedade além do capital.

De forma mais ampla e em outro contexto histórico, Lenin retratou a relação entre o regime social e o poder de influência no Estado, tendo em vista a criação das condições gerais de produção para as cooperativas. Para ele:

É necessário organizar politicamente a cooperação de modo que ela não só tenha em geral e sempre certas vantagens, mas que essas vantagens sejam de ordem puramente material (taxa de juro bancário etc.). É necessário conceder à cooperação meios do Estado que ultrapassem, ainda que pouco, os meios concedidos às empresas privadas, mesmo até ao nível dos concedidos à indústria pesada etc.

Cada regime social surge apenas com o apoio financeiro duma classe determinada. É desnecessário recordar as centenas e centenas de milhões de rublos que custou o nascimento do “livre” capitalismo. Agora devemos ter consciência e pôr em prática a verdade de que o regime social que no presente devemos apoiar acima do habitual é o regime cooperativo. Mas é preciso apoiá-lo no verdadeiro sentido da

palavra, isto é, por tal apoio não basta entender o apoio a qualquer comércio cooperativo; por este apoio deve entender-se o apoio prestado ao comércio cooperativo no qual verdadeiramente participem verdadeiras massas da população. Dar um prêmio ao camponês que participa no comércio cooperativo é uma forma absolutamente justa, mas, ao mesmo tempo, verificar essa participação, verificar a sua consciência e a sua qualidade – eis o fulcro da questão. Quando um cooperador chega a uma aldeia e organiza ali um estabelecimento cooperativo, a população, estritamente falando, não participa de nada disso, mas, ao mesmo tempo, e guiada pelo seu próprio interesse, apressar-se-á a tentar participar nele (LENIN, 1982, p. 3).

Além de o Estado capitalista favorecer determinadas classes sociais ou frações de classes sociais e impedir o florescimento de condições gerais de produção necessárias para a autogestão, Bernardo (2009) destaca o mercado mundial como um grande entrave para a autogestão. Para ele, a produtividade do capitalismo é dada pelas empresas líderes. Para os movimentos autogestionários, resta sucumbir diante da concorrência, recompor a hierarquia das corporações “convencionais” ou aumentar a jornada

de trabalho, via autoexploração, contratação de trabalhadores precarizados etc.³³

Sobre o “grau de liberdade” dos movimentos sociais em relação ao mercado, talvez os menos afetados seriam os movimentos sociais de habitação popular, e os mais “aprisionados” seriam aqueles vinculados às Fábricas Recuperadas.

Os movimentos sociais e a questão tecnológica

Em nossa tese de doutorado, observamos que os pesquisadores-extensionistas se relacionaram com movimentos sociais muito distintos. Em uma sociedade contraditória como a sociedade capitalista, alas mais conservadoras dos movimentos sociais *puxam* setores mais conservadores da universidade e vice-versa. Alas mais críticas dos movimentos sociais tendem a *puxar* para o seu lado pesquisadores-extensionistas mais críticos e vice-versa.

A *destruição* dos viveiros da Aracruz, no Rio Grande do Sul, e posteriormente em outros Estados, junto às lutas dos trabalhadores do campo contra os transgênicos (caso Syngenta e outros), podem servir como sismógrafo das contestações na área de C&T.

³³ Para mais detalhes do debate sobre as condições gerais de produção, ver Faria (2005) e Bernardo (2009).

Nesse caso, a Via Campesina está anos-luz à frente dos outros movimentos sociais.

No entanto, uma ponderação se faz necessária. No campo, as lutas contra a tecnologia convencional sempre foram mais visíveis e mais fáceis de se identificar, se comparadas com as possibilidades de contestação das fábricas recuperadas e do Movimento Sem Teto. É de se imaginar a dificuldade de se tentar destruir *shopping centers* e condomínios de luxo, símbolos do mundo que os sem-teto não querem.

A *visibilidade* da questão tecnológica, o apoio de alguns governos e pesquisadores e, em menor medida, o tempo de vida e a radicalidade dos movimentos sociais refletem nas respostas positivas dadas por eles. Para citar apenas algumas iniciativas, não casualmente, no Paraná, foram criados recentemente o Centro Agroecologia Keno, o Centro Paranaense de Referência em Agroecologia (Pinhais, grande Curitiba – PR), a Escola Latino-americana de Agroecologia (Elaa), no assentamento Contestado Lapa – PR e, claro, a Escola Nacional Florestan Fernandes; todos eles para reforçar o paradigma da agroecologia no que se refere a um novo ensino, pesquisa e extensão.

A ação dos movimentos sociais nos laboratórios da Aracruz, mesmo que as trabalhadoras que realizaram tais atos não tenham como depreender em sua totalidade o fenômeno em questão, para nós não pode ser retratada como um *luddismo* moderno.

Trata-se de “consciência tecnológica”, uma vez que, para os movimentos sociais, não é esse tipo de ciência e de pesquisa que se precisa. Pinassi (2009) vai além, ao relacionar a esse evento questões de gênero, centralidade do trabalho, multinacionais e defesa do meio ambiente³⁴.

Sobre o debate da opressão da mulher, Pinassi (2009) recupera o conceito de “igualdade substantiva” elaborado por Mészáros. Para ela,

ao que tudo indica, a atuação mais efetiva dos homens está voltada à realização objetiva de questões econômicas, tendendo a arrefecer com a conquista da terra e formação dos assentamentos. A positividade desta conquista para o movimento [MST] como um todo é obviamente incontestável, mas pode também se converter numa regressividade – tendo em vista a retomada de relações hierarquicamente estruturadas – sobretudo para as mulheres que experimentam, nesse processo, o retorno à antiga condição de seres submetidos à dominação patriarcal. É nesse momento que as mulheres, ou pelo menos uma parte substantiva delas, tomam a decisão de não aceitar este retrocesso e passam a lutar no

³⁴ Ver também Siliprandi (2009).

interior do movimento pelo reconhecimento de seu papel fundamental em todos os momentos de afirmação da luta (PINASSI, 2009, p. 79).

Podemos interpretar os ataques acima relatados como um “recado” para a sociedade regida por grandes corporações cada vez mais financeirizadas, que produzem alimentos envenenados, a dominação dos produtores, a exploração dos trabalhadores, o aumento das alergias nos produtores e consumidores? (ZIEGLER, 2013; DOSSIÊ ABRASCO, 2015).

A agroecologia passou a fazer parte do vocabulário dos movimentos sociais tanto pelo desejo de se produzir alimentos saudáveis quanto também, nesse caso na defensiva, pelos enormes custos que a agricultura convencional vem acarretando. A grande maioria dos adubos acompanha o preço do petróleo, que teve um pico entre 1998 e 2008, o que levou muitos a adotarem a matriz agroecológica por necessidade, e não propriamente por escolha. No entanto, a maior parte dos assentamentos do MST ainda não produz com bases agroecológicas.

Os casos aqui analisados enfrentam limites claros no atual contexto defensivo. A agroecologia ainda não se constitui em uma ação social organizada contra o poder dos seus adversários e enfrenta inúmeras contingências. Além disso, o debate tem

sido restrito a uma pauta ambiental, sem colocar como questão-chave a desalienação do trabalho. Em síntese, os movimentos sociais não conseguem deter aqueles que realmente têm as rédeas do modo de “desenvolvimento” agrícola e não têm uma teoria suficientemente potente que aponte para uma sociedade para além do capital.

No que se refere ao contexto defensivo, no ano de 2008, a Fapesp anunciou uma “parceria” com o grupo Dedini de Piracicaba (SP) para realizar pesquisas para o aprimoramento da produção de cana.³⁵ O Brasil canavieiro-escravagista do século XVI torna-se a nova “salvação da lavoura”.

Ariovaldo Umbelino de Oliveira e Bernardo Mançano Fernandes denunciaram recentemente que o Plano de Reforma Agrária não foi cumprido. Para camuflar as estatísticas, o lulismo utilizou vários artifícios de falsificação da realidade para indicar uma suposta reforma agrária.

Nas universidades públicas, vivemos o ataque e a deslegitimação das greves, fragmentação do movimento estudantil e ausência quase absoluta dos professores nas manifestações, além de congregações dominadas pela direita da comunidade de pesquisa, revistas dominadas pela direita pós-moderna,

³⁵ Sobre isso, ver <http://www.fapesp.br/materia/2905/convenios/convenio-fapesp-dedini.htm>.

avaliações de editais, projetos de pesquisa, congressos – todos hegemonicamente de direita.

No ano de 2009, Gilmar Mendes, do Superior Tribunal de Justiça, mandou fechar o curso Direito para assentados e pequenos produtores que fora iniciado em 2007 na UFGO. Em 2009, tentou enterrar a proposta do curso de veterinária da UFPEL. Em julho de 2009, a Via Campesina foi a Brasília para protestar contra o corte de recursos do Pronera.

A Política Científica e Tecnológica (PCT) do Ministério da Ciência e Tecnologia brasileiro ainda está orientada, por um lado, na implantação de Parques e Polos Tecnológicos; por outro, no aumento da oferta de pesquisadores “qualificados” ou na subvenção econômica para que as empresas contratem mestres e doutores.

O governo Lula adotou uma postura pró-capital financeiro, com alguns retoques desenvolvimentistas no segundo mandato. As Secretarias e Ministérios que apoiam os movimentos sociais sobrevivem a duras penas, também como reféns na cidadela inimiga. Sobre isso, Fonseca (2009) analisou a Política de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento Social a partir de 2003 e observou que ela não tem conseguido, como política-meio, fomentar a produção de conhecimentos adequados à viabilização das políticas-fim orientadas à “inclusão social”.

Apenas para citar um exemplo, já em 2004, vimos a saída de Campanhola da Embrapa, um presidente que tinha uma visão pró-assentamentos e agricultura familiar. Na CTnBio, presenciamos inúmeras vitórias dos defensores dos transgênicos (GARCIA DOS SANTOS, 2005; TAIT, 2009).

A Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), com o seu programa de subvenção econômica, dá dinheiro para as grandes corporações. Em contrapartida, o orçamento de C&T para o desenvolvimento social é de menos de 2% (BAGATOLLI, 2008; FONSECA, 2009). A tese de Rafael Dias (2009) identificou duas fases da PCT brasileira: a primeira, de 1950 a 1980, inserida no projeto desenvolvimentista; e a segunda, a partir de 1980, na qual as figuras do mercado e da empresa privada ganham importância crescente.

Mas então por que a pressão de “fora” não vem para a transformação do CPESP? Por que a pressão “interna” para a transformação do CPESP não se expande? Por que a potencialidade ofensiva da classe trabalhadora não se materializa?

Para Pinassi:

as classes trabalhadoras foram e continuam sendo tão profundamente golpeadas e alijadas de uma autêntica percepção de classe dominada que, principalmente em situações de crise

mais profunda, seu horizonte ideológico manifesta-se muito mais em função do contingenciamento histórico que de sua mais que *necessária potencialidade revolucionária* (2009, p. 34).

Mészáros traça uma diferença entre consciência de classe contingente e consciência de classe necessária. Se a consciência de classe necessária vê o todo e as inter-relações de uma realidade, a consciência de classe contingente percebe apenas aspectos isolados. Nas suas palavras:

A diferença fundamental entre a consciência de classe contingente e a consciência de classe necessária é que, enquanto a primeira percebe simplesmente alguns aspectos isolados das contradições, a última as compreende em suas inter-relações, isto é, como traços necessários do sistema global do capitalismo. A primeira permanece emaranhada em conflitos locais, mesmo quando a escala de operação é relativamente grande, enquanto a última, ao focalizar a sua atenção sobre o tema estrategicamente central do controle social, preocupa-se com uma solução abrangente, mesmo quando seus objetivos imediatos parecem limitados (por exemplo, uma tentativa de manter viva, sob controle dos operários,

uma fábrica que esteja sucumbindo à “racionalização” capitalista) (2008, p. 89).

A necessidade de expansão rumo a uma “solução abrangente” pode servir como parâmetro para a separação dos movimentos sociais classistas, ancorados na centralidade do trabalho e em lutas pontuais.

Ricardo Antunes, mesmo constatando um enorme refluxo dos movimentos sociais, acredita que há “forças sociais potencialmente revolucionárias”. Segundo esse autor, as experiências do século XX não foram capazes de derrotar o sociometabolismo do capital, isto é, foram incapazes de romper com a lógica do capital. As lutas podem até começar no espaço nacional, mas têm que se expandir. Se um dos pés do tripé trabalho fetichizado, Estado e capital se mantiver, o sistema se recupera. Ele observa que há, na América Latina, a volta do debate do socialismo – ao menos o tema está posto, enquanto que, relembra, há dez anos éramos motivo de chacota.

Ele observa que temos um enorme desafio: criar um “socialismo renovado e radical”, alicerçado em um movimento extraparlamentar, sem recusar o parlamento. Ele acredita que o grosso das lutas concretas deve se dar na luta direta.

Antunes, em uma palestra, citou as lutas dos Zapatistas, Oaxaca (também no México), o MST, a

retomada das lutas operárias, os piqueteiros na Argentina, travando a circulação de pessoas e mercadorias. Acredita também que as lutas contra a privatização da água e do petróleo tocam em questões vitais como trabalho, emprego, questão ambiental; e nos lembrou ainda da luta contra a propriedade e a propriedade intelectual, a potencialidade das lutas dos informais, Seattle em 1995, os *sans papiers* e a periferia de Paris, na França, que se levantou no ano de 2006, a retomada das greves selvagens, as 25 mortes na Telecom na França, questões de gênero e geração; todos são exemplos da nova morfologia da classe trabalhadora. Poderíamos citar também algumas Fábricas Recuperadas, principalmente Zanón, além dos Sem-Teto, dentre outros.

Em direção ao futuro – a questão do acesso e a construção da universidade para além do capital

As principais propostas para a reforma da universidade que circulam no Século XXI latino-americano giram em torno da necessidade de adaptar a Proposta de Bolonha ou a propostas de “democratização do acesso” à universidade.

À margem desse processo, ganhou destaque, nos anos 2000, o ex-reitor da UFBA – Naomar de Almeida Filho - que tentou ganhar adeptos para a

proposta da universidade nova. Algumas outras vozes, principalmente vindas do movimento estudantil, acenam para a republicização do espaço público universitário e do fim dos cursos de extensão pagos.

Como procuramos mostrar neste livro, a universalização do acesso à universidade, embora imprescindível, não é suficiente. Acreditamos fazer falta a proposição de uma mudança qualitativa mais profunda, que aponte uma política para esse complexo, comprometida com os interesses dos “dominados”. Em vez de reformas universitárias, precisaríamos de uma revolução universitária (FERNANDES, 2004; TRAGTENBERG, 2004), revolução que deverá incorporar as críticas à neutralidade da ciência e ao determinismo tecnológico junto à questão do acesso.

Para nós, deveríamos atacar o problema em duas frentes: a) através da criação de universidades populares radicalmente “novas”, engajadas na emancipação dos trabalhadores; b) “contaminando” as universidades públicas existentes no sentido de promover a negação da sociedade do capital e a construção de uma sociedade para além do capital.

A universidade popular, além de se propor a estudar as grandes questões nacionais, projeta uma nova práxis, ajudando a transformar a realidade latino-americana. Em outras palavras, diz respeito ao

papel potencial do CPESP na construção uma sociedade “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2002).

Evidentemente, uma proposta de universidade alternativa será herdeira das experiências dos últimos séculos, tal como procuramos mostrar no capítulo anterior: os ensinamentos da ala esquerda da Reforma de Córdoba, a recuperação do caráter público da universidade, principalmente em função da formação de intelectuais que combinem teoria e prática, e não a “universidade como meio de se ganhar a vida” (Mella), a construção de uma América Latina unida (incluindo aqui o Brasil, país que não “entrava” no raciocínio dos reformistas) e a aliança com os movimentos sociais.

E em um olhar mais recente, conforme vimos nas páginas anteriores, as vitórias parciais obtidas pelos pesquisadores-extensionistas na sua relação com os movimentos sociais têm muito a dizer no que se refere ao “ensaio” ou “laboratório” do que seria uma universidade para além do capital.

Rodrigo Lefrêve relata, no seu artigo “Notas de um estudo sobre objetivos do ensino da arquitetura e meios para atingi-los em trabalho de projeto”, como evitar uma prática alienada por parte do futuro arquiteto, incentivando-o a pautar suas decisões de projeto pela consciência do seu papel como agente de produção e de transformação da realidade. Seu objetivo era conscientizar os alunos dos problemas sociais do país e das formas de superá-los.

Cerca de 40 anos depois desse escrito, ainda não conseguimos superar o problema. Dagnino (2006, p. 18) conclui, ao refletir sobre a PCT no governo Lula, que

a chegada ao governo de forças políticas interessadas em promover um estilo alternativo de desenvolvimento não mudou significativamente nem as orientações e prioridades e nem sequer o discurso oficial. Tudo se passa como se esse estilo alternativo não demandasse conhecimentos científicos e tecnológicos de novo tipo.

As corporações latino-americanas, ao inovarem apenas através de importação de tecnologia, mostram-nos claramente que o CPESP não é um parceiro estratégico para a sua consolidação. Em uma pesquisa realizada pela Pintec (IBGE), no ano de 2006, perguntaram aos empresários se a universidade pública era um parceiro estratégico: apenas 11% disseram que sim, o que evidencia que os próprios empresários não vislumbram uma maior relação universidade-empresa, tal como “insistem” as políticas públicas recentes.

Enquanto isso, os movimentos sociais vêm procurando, ainda que timidamente, talvez em função do momento defensivo, o CPESP com o objetivo de “estimular” a universidade a promover uma agenda de

pesquisa, ensino e extensão coerente com suas demandas.

As alianças que estão se desenvolvendo entre os movimentos sociais e alguns setores das universidades públicas constituem modelos “embrionários” de uma possível vinculação entre ambos, sinalizando a forma como o CPESP poderá se comportar no decorrer do possível e necessário crescimento das lutas por uma sociedade para além do capital. Nesse contexto, Dagnino (2009) considera

os empreendimentos autogestionários como a forma mais promissora porque, por terem seu fundamento no associativismo e na autogestão, elementos cruciais da trajetória de constituição da identidade e autonomia da classe trabalhadora e dos movimentos populares que junto a ela se organizaram ao longo da história, eles são capazes de cumprir um papel singular no processo que atualmente se inicia na América Latina. O papel de combinar dois processos que o capital conseguiu separar e que nem as experiências de socialismo que tivemos lograram juntar: a organização da produção e das lutas dos trabalhadores sob o único e prometedor princípio da autonomia e da solidariedade (DAGNINO, 2010, p. 6).

Leher acredita que “o futuro da universidade está indissociavelmente relacionado às lutas sociais antissistêmicas” (2008, p. 61), através de universidades populares que articulem a classe trabalhadora e os nichos de pensamento crítico que seguem existindo nas universidades públicas.

Mészáros sinaliza que a necessidade de uma mudança radical é muito mais urgente na América Latina do que na Europa e nos Estados Unidos, e as soluções prometidas de “modernização” e “desenvolvimento” demonstraram não passar de uma luz que se afasta em um túnel cada vez mais longo (2002, p. 29-30).

Por ser a Política Científica e Tecnológica (PCT), o resultado de um processo no qual intervêm múltiplos grupos de poder com distintos interesses, a trajetória dessa política pública poderia ser redirecionada caso os movimentos sociais pressionassem junto aos setores progressistas do CPESP por uma mudança significativa. Mais precisamente, ela poderia passar por uma inflexão, dependendo da capacidade de esses movimentos interferirem no processo decisório dessa política e envolverem-se diretamente com atividades de reprojetoamento

tecnológico e, mais genericamente falando, com processos de Adequação Sociotécnica (AST)³⁶.

Dentre os critérios que conformariam a agenda de pesquisa, ensino e extensão, destacaríamos a formação de intelectuais completos, a busca do interesse público, a desmercantilização dos produtos ou serviços, a autogestão e a propriedade coletiva dos meios de produção.

Mais especificamente no tema da tecnologia – aquilo que Feenberg (2002) chama de novo “código sociotécnico” (alternativo ao código técnico-econômico convencional), a partir do qual a tecnologia convencional seria “desconstruída” e “reprojetada”, dando origem a processos de Adequação Sociotécnica -AST (DAGNINO, 2008) –, pode-se destacar, além daqueles presentes no movimento da Tecnologia Apropriada, a participação democrática no processo de trabalho, o atendimento a requisitos relativos ao meio ambiente (através, por exemplo, do aumento da vida útil das máquinas, dos equipamentos e dos produtos), à saúde dos trabalhadores e dos consumidores e à sua formação autogestionária.

³⁶ O professor Dagnino deu uma contribuição fundamental ao debate da Adequação Sóciotécnica (AST) nos livros Dagnino (2018) e Dagnino (2020).

Tentemos nos deter e ressaltar mais alguns detalhes do que seria uma universidade alternativa, tema da nossa próxima seção.

Qual universidade para qual sociedade?

As contribuições para uma “universidade necessária” aqui esboçadas se espelham nas pegadas deixadas por alguns intelectuais e não pretendem se tornar um manual mecanicista que deve ser “transplantado” para todos os cantos. O que escrevemos também necessita de um roteiro de pesquisa mais amplo, que somente poderá ser desenvolvido pelo trabalho coletivo de muitos pesquisadores comprometidos com a emancipação humana.

Para não ir mais longe, Lima Filho (1999 e 2008), desde quando concebeu um projeto de universidade popular (PUP) para o Vale do Ribeira em 1999 (projeto do qual fizemos parte), vem teorizando e tentando pôr em prática uma universidade criada, desde o primeiro momento, para a emancipação dos trabalhadores. Para isso, acredita que se deve começar pelos fins, pelos objetivos de uma universidade popular e pela escolha dos seus quadros. Uma universidade popular nesses moldes operaria uma “revolução regional”, tendo em vista uma ação consciente e planejada sobre a reprodução social, de

modo a conquistar graus crescentes de autodeterminação.³⁷

As propostas dos movimentos sociais, apesar de tentarem “sair das profundezas”, ainda ocupam um papel marginal na agenda de ensino, pesquisa e extensão das universidades latino-americanas. Vejamos, por exemplo, as inúmeras demandas tecnológicas dos pequenos agricultores e do Movimento Sem Terra que giram em torno da agroecologia, das Fábricas Recuperadas e cooperativas populares por tecnologias apropriadas, da habitação popular solicitada pelos mutirões e sem-teto, dentre inúmeros outros. Por que elas não conseguem entrar nas universidades públicas?

Para Dagnino, a incorporação da agenda dos movimentos sociais poderia ajudar a radicalizar as bandeiras de “acesso à universidade”, “cotas para pobres, negros etc.” que estão em voga hoje, já que

³⁷ Ainda que o Projeto Universidade Popular Vale do Ribeira tenha naufragado, Lima Filho acredita que “nós fizemos coisas além de estudar sobre a universidade, nos colocamos e nos projetamos numa nova práxis. Isso nos causou muitos problemas, dentro e fora da universidade. Quanta luta e quanto ódio se gerou. Para alguns, o PUP deveria ser natimorto. Para piorar, a Unesp criou novos *campi* no Vale do Ribeira que enterraram definitivamente qualquer esboço de Projeto Universidade Popular. Houve polarização político-ideológica e perseguições” (LIMA FILHO, 2007, p. 37).

têm como meta mudar radicalmente o ensino, a pesquisa e a extensão universitárias.

Um projeto de universidade alternativo passaria necessariamente pelo ensino e pela prática da autogestão: formação de cidadãos empenhados na construção de uma sociedade voltada para a satisfação das necessidades humanas e a superação das classes sociais e da divisão social do trabalho capitalista; em poucas palavras, o controle da sociedade pelos trabalhadores associados tendo em vista a sua emancipação.

No que se refere à pesquisa, teremos uma tarefa hercúlea de reprojeto das forças produtivas (máquinas, equipamentos e nova ciência), incluindo aqui a teorização e a prática de uma organização do processo de trabalho autogestionária.

O projeto Universidade Popular (LIMA FILHO, 2008) do Instituto Brasileiro de Estudos Contemporâneos (IBEC) parece ser um bom farol para o que estamos vislumbrando, assim como, em um nível mais microscópico, os ensinamentos dos casos analisados em Novaes (2012). A dissertação de mestrado de Lais Fraga (2006) sugere propostas para a formação de engenheiros de alimentos para os movimentos sociais. Esse tema, muito importante para o debate aqui tratado, será desenvolvido em sua tese de doutorado.

Na mesma linha, escrevemos em 2008 um artigo em parceria com o professor Dagnino no qual levantamos algumas questões sobre o papel do engenheiro na desconstrução da sociedade de classes e na produção de valores de uso (DAGNINO; NOVAES, 2008). Concluimos que as atuações – por uma outra hegemonia – que temos observado no ensino da engenharia estão, na verdade, na defensiva. Elas tentam fazer uma “gambiarra”: introduzir as modificações – mais ou menos semelhantes ao que adotamos neste trabalho – que parecem política e academicamente viáveis nos cursos existentes. Isso se manifesta, entre outros, na luta quase perdida (antes mesmo de começada) para a implantação do que denominamos genericamente disciplinas “Ciência, Tecnologia e Sociedade” (DAGNINO; NOVAES, 2008).

A maioria dos professores de engenharia está internalizando (muitos deles de forma inconsciente, e com a maior das boas intenções) as concepções instrumental e determinista da C&T nas “cabeças” dos alunos, de modo adaptado à visão “naturalizada” da sociedade que se encarrega de disseminar outros aspectos da superestrutura ideológica do capitalismo.

Enquanto isso, as disciplinas Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) buscam criticar e desconstruir essas concepções, substituindo-as por uma de natureza crítica.

Vislumbramos algumas saídas efetivas para ir da defensiva rumo a uma ofensiva. Tendo como projeto a construção de um ensino de engenharia alternativo, uma saída seria “inocular” nos professores-pesquisadores uma visão alternativa, crítica, da relação entre ciência, tecnologia e sociedade. Assim, em vez de uma disciplina CTS autocontida, que tenta sozinha “nadar contra a maré”, poderíamos avançar para uma diluição dessa visão crítica no conjunto das disciplinas do currículo e promover uma genuína transformação do ensino de engenharia (DAGNINO; NOVAES, 2008).

Deveria estar introjetada nessa visão totalizante a necessidade de produção de bens socialmente úteis, sua ligação com o autogoverno pelos produtores associados e outras coisas mais que o tempo e o espaço – essas duas dimensões intrínsecas à profissão do engenheiro – não nos permitem seguir apontando.³⁸

³⁸ Para outras contribuições sobre o papel do engenheiro na desconstrução da sociedade de classes, ver também Fraga, Silveira e Vasconcellos (2009), Lianza e Addor (2006), Kawamura (1980). Simoni (2000) reflete sobre o distanciamento dos cursos de Engenharia de Produção de grande parcela do povo brasileiro, ao não incluírem em seu currículo estudos sobre trabalho informal, cooperativas, micro e pequenas empresas (HENRIQUES, 2008). Freitas (2010) nos traz algumas contribuições da pedagogia do meio – geralmente pensadas para a

Permanece apenas a pergunta: há ruptura educacional sem ruptura na infraestrutura; melhor dizendo: há mudança educacional sem uma concomitante “expropriação dos expropriadores” (Marx) e controle das decisões estratégicas da sociedade pelos trabalhadores, ou trata-se apenas de uma revolução no campo das ideias? Para nós, há uma tarefa “econômica” imprescindível em uma possível e necessária revolução latino-americana que deverá ser acionada concomitantemente a uma revolução educacional.

Ao mesmo tempo, quando Varsavsky e Dagnino se perguntam se toda e qualquer ciência e tecnologia servirá para a construção do socialismo, eles chegam à conclusão de que não, pois a C&T capitalistas foram moldadas para a dominação, a ponto de não poderem ser “utilizadas” numa outra forma de produção. Isso implica reestruturação do ensino e da pesquisa (o que caberia aqui como uma crítica ao ofertismo científico), reprojeto das máquinas e equipamentos, reorganização do processo de trabalho, tendo como meta o definhamento da divisão do trabalho capitalista. Está aqui proposta uma árdua tarefa que caberá ao CPESP numa potencial transição socialista.

educação básica – que também poderiam ser disseminadas para a educação superior.

Na mesma linha, Amílcar Herrera faz a seguinte indagação:

Como ligar eficazmente os sistemas de P&D dos países em desenvolvimento com suas próprias sociedades, e como torná-los capacitados a produzirem o conhecimento e as tecnologias necessárias para um desenvolvimento autônomo e autoinduzido? (HERRERA, 2001, p. 44).

De acordo com esse pensador, o ensinamento mais relevante baseado nas experiências passadas é o de que a ciência fica realmente ligada à sociedade quando esta exerce uma demanda efetiva com relação às soluções tecnológicas dos sistemas de P&D. Nos países ocidentais, tal demanda foi aprovada pela Revolução Industrial e pelo surgimento de demorações parlamentares; no Japão, na União Soviética e na China, a demanda resultou de projetos nacionais autônomos implementados pela elite econômica e política, ou pelos partidos revolucionários.

Nos países do chamado Terceiro Mundo, é difícil prever qual tipo de mecanismo deverá ser usado para conduzir a uma demanda social adequada pelos sistemas de P&D (HERRERA, 2001). Sabemos, porém, que a participação – um dos elementos centrais do novo enfoque de “desenvolvimento”, no sentido de construção de uma sociedade para além do capital –

desempenhará um papel preponderante. Consequentemente, uma das principais áreas de problemas a serem exploradas é a de participação social na produção de tecnologias apropriadas para um projeto de sociedade para além do capital.

Ao teorizar o desenvolvimento em sua multidimensionalidade, Sachs (1993) assinalou a construção de uma sociedade em que a produção abranja todo o espectro de necessidades materiais e imateriais e o crescimento esteja subordinado à lógica das necessidades humanas. Ele acredita que as barreiras à emancipação humana são muito mais políticas do que tecnológicas, mas que deverá haver uma mudança de rota de pesquisa nessa área – principalmente nos países do Terceiro mundo –, tendo em vista o desenvolvimento de tecnologias apropriadas (SACHS, 1986).

Ele nos propõe vários desafios de Políticas Públicas para a C&T, mas não entende esta isoladamente de outras importantes ações. Dentre as políticas macrossociais necessárias ao “Ecodesenvolvimento”, destacam-se: a mudança do estilo de vida dos seres humanos (remodelação dos padrões do norte e desenvolvimento endógeno e não mimético para os países do sul), bem como a necessidade de surgimento de um horizonte temporal mais longo, com o qual os economistas não estão habituados.

Ele defende o horizonte temporal da ecologia porque acredita que este será o único que possibilitará a “solidariedade sincrônica e diacrônica” e o “verdadeiro desenvolvimento”, que significará o crescimento do produto em harmonia com a poupança dos recursos naturais e o desenvolvimento do ser humano (SACHS, 1986).³⁹

Dentre os desafios mais específicos para as políticas públicas para a C&T, o autor destaca “o empenho de toda engenhosidade para valorizar os recursos potenciais de cada ecossistema por meio de técnicas apropriadas” (SACHS, 1993, p. 183). É nesse sentido que Sachs coloca três “obstáculos” a serem enfrentados para uma possível “mudança tecnológica”: 1) a necessidade de adaptar as tecnologias a diversos contextos ecológicos, culturais, socioeconômicos, em vez de forçar a transferência de tecnologias apenas pelo fato de estarem disponíveis; 2) a contradição entre as prioridades de pesquisa

³⁹ Devemos aqui sublinhar que há uma diferença notável entre os textos de Ignacy Sachs dos anos 1970, que resultaram no livro *Espaços, tempos e estratégias de desenvolvimento* (1986), um livro clássico para o debate do desenvolvimento “socialista”, e seus últimos escritos, com um tom mais conservador. Neles, Sachs dá pouca atenção aos conflitos entre classes para atingir o desenvolvimento e pouco destaque à necessidade de superação do trabalho alienado, tema que nos parece vital.

estabelecidas pelo mercado ou à luz das exigências militares e as prioridades indicadas por uma análise abrangente das necessidades sociais; 3) a distância crescente entre o grande poder das tecnologias modernas e os sistemas já ultrapassados de controle político e social sobre elas.

Os investimentos e as pesquisas na área de reciclagem de resíduos, de conservação da energia e da água, aumento da vida útil das máquinas e de equipamentos trarão soluções vencedoras em termos de criação de emprego e de resolução de problemas ambientais. Em vez do uso de biotecnologias, Sachs propõe o desenvolvimento de biopesticidas e bioinseticidas naturais (SACHS, 1993). Ele também faz uma menção especial à pesquisa e à experimentação orientadas para a combinação de tecnologias tradicionais e de ponta, acessíveis aos pequenos produtores, poupadoras de solo e água na produção de cereais, e desses cereais na pecuária.

Como mudanças sugeridas no estilo de se fazer pesquisa, Sachs nos coloca a extrema necessidade de quebrarmos o isolamento das ciências e fazer com que estas dialoguem. Para ele, a segmentação das disciplinas e a especialização impedem uma visão do todo e da complexidade com a qual estamos nos defrontando (SACHS, 1986). A geração e a disseminação de novas técnicas agrícolas – ambientalmente viáveis, economicamente eficientes e

adaptadas às necessidades diversificadas de pequenos produtores em todo o mundo – exigirão “um esforço considerável” por muitos anos (SACHS, 1993, p. 35).

Além das mudanças já mencionadas tendo em vista o papel da universidade, Sachs também reforça a ideia de que esta não poderá continuar sendo uma “torre de marfim” nem uma “fábrica de diplomas”, cabendo a ela uma função primordial de recurso para o desenvolvimento local (SACHS, 1993, p. 39).

Dagnino (2006) concordaria com Herrera e Sachs, mas faria algumas ponderações ligadas à não neutralidade da ciência, ao determinismo tecnológico (DAGNINO, 2008) e às diferentes agendas de pesquisa que estão em disputa: a) a da comunidade científica, b) a do governo, e c) a dos movimentos sociais.

Num enfoque voltado para o socialismo autogestionário, com intensa participação da população no estabelecimento de suas necessidades, qual seria então o papel da ciência e da tecnologia nesse processo de transformação?

Dagnino (2008) acredita que a universidade não vem proporcionando a base cognitiva que os movimentos sociais e um estilo alternativo de desenvolvimento demandarão. Para ele, uma mudança significativa requer a recuperação do papel dos IPPs e das UPs num novo projeto de desenvolvimento. Ele retoma as contribuições de Amílcar Herrera – a necessidade de vincular o CPESP

e o complexo produtivo – e de Oscar Varsavsky – mimetismo científico e estilo de desenvolvimento *centrado no povo* –, porém acentua a necessidade de seleção dos reais parceiros dos Institutos Públicos de Pesquisa e Universidades Públicas: os movimentos sociais, as Redes de Economia Solidária (RES) etc.

O CPESP poderá vir a funcionar como uma instância que ao mesmo tempo se nutre e alimenta as demandas dos movimentos sociais – para o nosso caso, dos Movimentos Sem Terra, Sem Teto e de Fábricas Recuperadas. Em termos mais genéricos, poderia ser nutrido e alimentar as iniciativas da Economia Solidária, que se materializam contemporaneamente nas Redes de Economia Solidária (RES), nas Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCPs) e nos pesquisadores orgânicos que tentam traçar um novo ensino, uma nova pesquisa e extensão para as Universidades Públicas.

Isso porque ele poderia fortalecer a crescente consciência que vêm alcançando esses movimentos acerca da necessidade de contarem com alternativas à tecnologia convencional capazes de ajudar a proporcionar a emancipação dos empreendimentos com características autogestionárias e, em consequência, alavancar a expansão da Economia Solidária.

Para Fernandes (2004), a universidade é uma sociedade em miniatura, sujeita aos conflitos sociais,

sendo ao mesmo tempo impulsionadora da e nutrida pela luta de classes. Segundo ele, enquanto não removermos os obstáculos da sociedade de classes, poderemos ter a melhor “gestão” do mundo que a universidade continuará sendo pouco funcional à resolução dos problemas latino-americanos, principalmente dos trabalhadores. Uma mudança efetiva só virá se for acompanhada de uma revolução sociopolítica. Um dos desdobramentos possíveis dessa relação é a dialética entre revolução universitária e revolução sociopolítica.

Na ausência de uma revolução latino-americana, a permanência de grupos engajados na construção de lutas anticapital em um mar de conservadorismo universitário continuarão enfrentando limites claros à sua atuação ou potencialização. Sendo assim, somente o acirramento da luta de classes “dentro” e “fora” do CPESP poderia fazer com que suas propostas revolucionárias florescessem, tal como observa Florestan Fernandes. Sem inúmeras alterações concomitantes que apontem para uma sociedade socialista, a universidade alternativa para um desenvolvimento alternativo não passaria de uma célula estranha na sociedade de classes.

Uma universidade para além do capital deveria cumprir um papel fundamental na criação da teoria e da prática revolucionária, qualitativamente distinta da

ordem do capital. Lembremos que, para Lenin, não há ação revolucionária sem teoria revolucionária.

Nesse sentido, no que se refere ao ensino, em vez de disseminar a ideologia e a prática das profissões liberais, do *empreendedorismo* e da carteira assinada (vendedores da força de trabalho), a proposta deveria girar em torno do ensino e da vivência da autogestão, da educação no e para o trabalho autogestionário ou da superação do trabalho sem sentido social, através da reconversão do trabalho assalariado em trabalho com sentido social.

A educação para além do capital cumpriria um papel necessário mas não suficiente para a superação da sociedade de classes, cabendo à universidade um papel preponderante nessa transformação.

Lembremos que, no que se refere ao ensino, a universidade latino-americana é funcional à reprodução do capital na periferia do capitalismo por vários motivos. Além de qualificar os quadros para o capital, ela transmite os valores da pequena burguesia: prestígio, possibilidade de acesso a pequenas parcelas de poder, carro do ano, viagens, visão de mundo atrelada ao reformismo etc. Em poucas palavras: a universidade transmite os valores da classe média em ascensão, a ideologia burguesa e os conhecimentos técnicos necessários para a reprodução do capital na periferia do capitalismo.

Para Mészáros (2006, p. 77),

além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores.

No que se refere à relação entre teoria e prática, em que medida a proposta curricular deverá responder às demandas e expectativas da comunidade? Para nós, a universidade deve se informar diretamente sobre os problemas e inquietações da comunidade, receber e avaliar essas inquietações com o objetivo de transformar a realidade social, dentro de uma ótica de superação da sociedade do capital. Essas propostas podem até começar com um viés de desenvolvimento “local”, embora tenham que ultrapassar tal horizonte, caminhando para uma prática de desenvolvimento “regional” conectado ao desenvolvimento latino-americano e, em última instância, de “mundialização” de uma sociedade para além do capital. Mas, ao mesmo tempo e contraditoriamente, ela não pode se tornar refém das ingerências de curto prazo, tornando-se exclusivamente uma “universidade-balcão”. Nesse sentido, caberá à universidade um papel imprescindível nas transformações e no planejamento de longo

prazo, conectando a compreensão do passado (materialismo histórico) com a seleção das principais contradições que devemos atacar (atualidade), tendo em vista a luta e a construção de uma sociedade para além do capital.

A inclusão dos problemas dos movimentos sociais nas instituições universitárias, na forma de “complexos temáticos” (PISTRAK, 2005) ou estudo a partir da perspectiva totalizante (Lukács) – terão um papel crucial na superação dos atuais paradigmas de ensino baseados ou a) no esquitejamento da realidade em disciplinas (horizonte taylorista) ou b) nas pesquisas orientadas por problema (horizonte toyotista), ambos necessários à construção da hegemonia do capital.

O acirramento das lutas nas universidades e o maior engajamento dos setores progressistas nas lutas anticapital também poderão questionar a baixa legitimidade social que as universidades têm na América Latina, principalmente por serem “fábricas de diplomas” reais ou virtuais, em um contexto histórico caracterizado pelo subemprego qualificado, e por serem “fábricas de diplomas” pouco conectadas com o desenvolvimento regional ou nacional. A América Latina poderá vir a ser um grande “laboratório” da universidade. E, depois de elencadas as grandes questões nacionais em termos de ensino, pesquisa e extensão, serão necessárias propostas mais

específicas de como poderíamos “atacá-las”, que combinem as grandes necessidades nacionais com as particularidades regionais e locais.

Deverá então surgir uma proposta inovadora de ensino, pesquisa e extensão, em que a universidade auxiliará a desmercantilização da sociedade.

Nesse sentido, discordamos radicalmente das parcelas da comunidade científica que acreditam que o processo de inovação nas empresas traz novos “bens e serviços” que podem ser consumidos por todos. Essa visão, além de naturalizar a acumulação de capital e a necessidade “inevitável” de corporações e de acreditar candidamente que estão trazendo o “progresso”, “escondem” o processo de acumulação de capital, de dominação dos produtores ou de exploração em que se baseia o capitalismo, através da dominação dos consumidores.

Para nós, inovar significa explorar os trabalhadores, seja através da exploração dos produtores diretos via novas formas de organizar o processo de trabalho, novas máquinas etc., ou via exploração dos consumidores (manipulação, indução do consumo, obsolescência planejada etc.).

Tal como vimos nas linhas anteriores, Sachs (1993) coloca três “obstáculos” a serem enfrentados para uma possível “mudança tecnológica”: 1) a necessidade de adaptar as tecnologias a diversos contextos ecológicos, culturais, socioeconômicos, em

vez de forçar a transferência de tecnologias apenas pelo fato de estarem disponíveis; 2) a contradição entre as prioridades de pesquisa estabelecidas pelo mercado ou à luz das exigências militares e as prioridades indicadas por uma análise abrangente das necessidades sociais; 3) a distância crescente entre o grande poder das tecnologias modernas e os sistemas já ultrapassados de controle político e social sobre elas.

Afirmar que a ciência e a tecnologia são intrinsecamente boas e servem para o bem ou para o mal, dependendo de quem as usa, também parece ser um equívoco em que o marxismo do século XX incorreu. A questão de fundo é política, e nunca tecnológica. Em geral, aqueles que creem nisso caem na visão de “apropriação” das forças produtivas (NOVAES, 2007).

Para as ciências sociais, predomina a visão de que a ciência e a tecnologia são neutras e podem ser aproveitadas em uma conjuntura revolucionária, tanto é que raramente opinam sobre mudanças no currículo da engenharia, a não ser no que se refere à retomada de profissionais com uma “ética pública”. Para o nosso caso, o saber universitário acumulado no CPESP pode ser “socializado”, diriam os

pesquisadores que acreditam na neutralidade da ciência e tecnologia⁴⁰.

Algumas correntes mais à esquerda, como a dos seguidores de Paulo Freire, não ignoram o conhecimento operário e acreditam que deve haver uma troca de saberes entre a universidade e o povo. Em uma de suas últimas entrevistas dadas ao canal de TV NBR, Freire afirmou mais ou menos assim (aqui fazemos uma paráfrase): não acredito que a universidade deve estar a reboque dos movimentos sociais, mas também não acredito que os movimentos sociais devem estar a reboque da universidade, o desafio é estabelecer uma via de mão dupla.

Dagnino (2008) compartilha com muitos dos pontos de vista da comunidade de pesquisa de esquerda, principalmente sobre seu diagnóstico e prognóstico sobre a graduação, porém sofisticada a análise ao colocar como peça imprescindível a crítica à neutralidade e ao determinismo tecnológico. Nesse sentido, ele faz alguns acréscimos aos defensores da vertente anterior e algumas críticas. Eles acreditam que, desde o início do século XX, a América Latina aprofundou sua dependência tecnológica. A partir dos anos 1990, uma nova divisão do trabalho se firmou na

⁴⁰ Para uma visão distinta nas ciências humanas, ver Vieitez e Dal Ri (2001) e Oliveira (2014).

periferia, o que reforçou a adaptação do conhecimento necessário à reprodução do capital financeiro.

A “burguesia” local cumpriu o papel de sócia menor da burguesia do centro do capitalismo e, conseqüentemente, demanda um papel menor para o complexo científico e tecnológico local. Como as grandes corporações trazem a sua tecnologia, elas não precisam desenvolver pesquisa e desenvolvimento de novos produtos na periferia.

Até os anos 1990, houve um relativo desenvolvimento da tecnologia nacional, principalmente no período de substituição de importações (1930-1980). Em muitos casos, com um razoável caráter público principalmente em função do surgimento de inúmeras empresas estatais na periferia do capitalismo, houve demanda de P&D do CPESP local. Esse complexo foi parcialmente destruído a partir dos anos 1980.

Dagnino acredita que a esquerda ignora as especificidades da produção do conhecimento na América Latina. Se, para a comunidade científica de esquerda, tanto o ensino quanto a pesquisa são funcionais à reprodução do capital, para a comunidade científica crítica da neutralidade da ciência e do determinismo tecnológico, a pesquisa parece ser pouco funcional para a reprodução dos “nossos” empresários, uma vez que estes prescindem da pesquisa aqui desenvolvida para a acumulação de capital.

Jorge Sábato, um dos clássicos do pensamento latino-americano em C&T, dizia que o pior negócio do mundo é o desenvolvimento da tecnologia. E os melhores são: roubar tecnologia, copiar, adaptar. Só em último caso desenvolver. Se seguirmos esse raciocínio, os “empresários” latino-americanos ganham dinheiro copiando a tecnologia do norte. Mais que isso: em diversos momentos históricos do século XX, os empresários ganharam dinheiro rebaixando os salários ou via amordaçamento sindical (OLIVEIRA, 2004).

Nos anos 1990, houve uma reestruturação produtiva. As corporações transnacionais que atuaram na periferia do capitalismo adotaram um padrão de acumulação baseado na financeirização “improdutiva”, na importação de tecnologia e na superexploração da força de trabalho.

Sobre a importação de tecnologia, por que existem tantos doutores desempregados, subempregados ou “inchando” as universidades?

Os cálculos mais otimistas afirmam que cerca de 12% dos mestres e doutores estão trabalhando em empresas. Segundo informações obtidas pela *Folha de S. Paulo* no Ministério de Ciência e Tecnologia, dos 69 mil doutores existentes no país em 2008, 64 mil (92%) estavam em instituições de ensino superior e apenas 2.400 (3,5%) nas empresas (FSP, 31/1/2009). Se antes dos anos 1980 os mestres e doutores das

ciências duras já não encontravam espaço nas empresas, nos últimos 30 anos o cenário parece menos favorável ainda. Em um país periférico que foi financeirizado, parcialmente desindustrializado, privatizado e desnacionalizado, não há demanda de mestres e doutores formados nas ciências duras. Nesse sentido, o CPESP, principalmente no que se refere à pesquisa, vem sendo funcional principalmente aos interesses da comunidade científica.

Dentre as bandeiras levantadas pelos críticos da neutralidade da ciência e do determinismo tecnológico, devemos destacar a necessidade de planejamento científico-tecnológico em contraposição à visão de que a “consciência mágica” dos pesquisadores – individualmente – faria com que eles soubessem o que é “melhor” para o seu país.⁴¹

Para nós, devemos questionar quais devem ser os parceiros do CPESP. As empresas privadas ou as empresas públicas que restaram? As corporações ou os movimentos sociais? Com quais objetivos? Isso trará consequências no campo da avaliação universitária?⁴²

Ainda que não estejamos inteiramente de acordo com os movimentos sociais, suas propostas de universidades, bem como suas demandas para as

⁴¹ Sobre isso, ver Varsavsky (1969).

⁴² Para esse debate, ver também Benini (2011).

universidades já existentes, poderiam ser atendidas por um CPESP engajado na superação da sociedade de classes. Dentre elas, destacamos neste livro as demandas tecnológicas (habitacionais, de trabalho não alienante no campo e na cidade, de produção de alimentos saudáveis que não contaminem os produtores nem os consumidores etc.) não supridas pelo CPESP.

Imaginemos que um dia todo brasileiro tenha direito a uma casa. Como deveriam ser feitas? Pela indústria da construção civil, através da exploração de trabalhadores e da acumulação de capital, com material inadequado, processo de trabalho alienante e produto do trabalho alienado do trabalhador? Ou casas decentes, construídas com material apropriado, em que os trabalhadores que as constroem podem superar o trabalho alienado, decidir e analisar com conhecimento de causa o projeto e nele interferir?

Não acreditamos que o debate da tecnologia dentro de uma proposta de superação do trabalho alienado, ou do que se tem chamado tecnologia social, deva ser estigmatizado como um “quebra-galho”, uma “tecnologia para pobres”, uma tecnologia de “segunda linha”, mas sim como um elemento essencial de uma estratégia anticapital que reforce a autogestão e contribua para a desmercantilização total da sociedade. Dentro disso, o elemento “político” é fundamental, no sentido de construção de uma outra

hegemonia, isto é, uma aliança entre os trabalhadores que deverá questionar, dentre outras coisas, a política científica e tecnológica e o mito da neutralidade da ciência e do determinismo tecnológico.

Para isso, faz-se necessária uma mudança qualitativa profunda na forma como se produz ciência, para que se produz ciência e para quem se produz ciência e tecnologia.

De acordo com Mészáros (2002), o processo de construção de uma sociedade para além do capital deve abarcar todos os aspectos da inter-relação entre capital, trabalho alienado e Estado. Para isso, acreditamos que o CPESP poderá ter um papel decisivo.

Em outras palavras, permanece como desafio para o século XXI superar o trabalho estranhado, fetichizado e reificado (PINASSI, 2009), e para isso acreditamos que a universidade poderá cumprir um papel decisivo, na medida em que o trabalho dos docentes caminha para a desalienação e ao mesmo tempo contribui para a desalienação dos outros trabalhadores.

Fazendo um balanço do ensino superior brasileiro no século XX, Fernandes (2004) observa que este se ajustou apenas aos requisitos de poder de uma estratificação social oligárquica, amoldando-se ao privilegiamento societário dos profissionais liberais. Por isso, no momento em que a evolução gradual para

a civilização urbano-industrial sai dos trilhos e é substituída por uma evolução desorientada e acelerada, ela se torna, subitamente, um “luxo inútil” (FERNANDES, 2004, p. 300).⁴³

Porém Fernandes adverte que, para se corrigir o problema educacional, seria preciso ir muito mais longe. Aos olhos do sociólogo, tal começo não pode nascer da vontade esclarecida de uns poucos e de simples “transformações internas” das instituições; é necessário que a sociedade mude suas relações com as instituições (FERNANDES, 2004), estabelecendo uma dialética sociedade de classes-instituições. Como bem nos recorda essa passagem de Fernandes, os intelectuais não podem cair no voluntarismo que acredita que a mudança partirá da vontade esclarecida de alguns poucos e nas simples “transformações internas” das universidades.

Florestan Fernandes dizia que a história é feita coletivamente pelos homens e, sob o capitalismo, através de conflitos de classe de alcance local, regional, nacional e mundial. O essencial é observar como as classes se organizam e cooperam ou lutam entre si para preservar, fortalecer, aperfeiçoar ou extinguir o capitalismo. Segundo Limoeiro Cardoso,

⁴³ Para o debate das contradições da universidade pública em perspectiva histórica, ver também a recente contribuição de Lalo Minto (2011).

Florestan sempre chegava à conclusão de que o capitalismo dependente não é atribuído exclusivamente à dominação externa, mas também às burguesias locais, parceiras – menores e subordinadas, mas parceiras – das burguesias hegemônicas (LIMOEIRO CARDOSO, 2005, p. 195). E, enquanto não removermos os obstáculos da sociedade de classes, de dominação externa e interna, a universidade continuará desacoplada da resolução dos problemas latino-americanos, principalmente os problemas estruturais da sociedade.

Para nós, a universidade até pode, nos momentos iniciais de uma revolução, estar a reboque dos movimentos sociais anticapital. Em outros, os movimentos sociais podem estar a reboque da universidade pública. De qualquer forma, para Florestan Fernandes, precisamos de um novo ponto de partida, que virá através da unificação das lutas dos trabalhadores, da construção de uma outra hegemonia, inclusive dos intelectuais (trabalhadores intelectuais) empenhados na construção de uma sociedade para além do capital.

Por último, mas não menos importante, cabe sublinhar que a necessidade de um novo ponto de partida se tornou mais relevante com a ascensão à presidência da república – através de uma eleição fajuta – de um militar de 5ª categoria, defensor da tortura e do golpe de 1964.

O fim da república brasileira e a urgência da educação para além do capital

Introdução

O Brasil vive um dos momentos mais difíceis da sua história. Como nos lembra Florestan Fernandes, o golpe fulminante de 1964, que completou 55 anos, transfigurou-se, nos anos 1980, em “institucionalização da ditadura”, pois houve uma transição lenta, gradual, segura, sem rupturas e acerto de contas com esse período histórico.

Fernando Collor de Melo e sua ira farsesca venceram a eleição de 1989, depois de uma grande manipulação da TV Globo no 2º turno. Fernando Henrique Cardoso aprofundou nosso neoliberalismo, com sua reforma do Estado e um grande ciclo de privatizações, aprimorando a ditadura do capital financeiro.

Depois de um curto período de ascensão do lulismo, dentro de uma estratégia de conciliação de

classes e algumas concessões à classe trabalhadora (política de melhoria do salário mínimo, geração de emprego, cotas, direito das empregadas domésticas etc.), tivemos um golpe de novo tipo em 2016, e em 2018, a prisão política de Lula, que abriu espaço para eleição de um novo Collor, com suas soluções meteóricas de inspiração na ultradireita supostamente para “corrigir” os males o país.

As classes proprietárias declaram guerra aos trabalhadores. No caso brasileiro, interromperam as parcas vitórias da “Nova República”, deram um golpe e enterraram a possibilidade de conciliar as classes sociais, ao ejetar o lulismo do poder. Elas estão promovendo a destruição das parcas conquistas da “Nova República” em um ritmo mais acelerado.

Dias atrás o capitão reformado, atualmente na presidência da república, esteve nos EUA para anexar o Brasil como novo protetorado do império estado-unidense (MAZIN et. al., 2019).

Este capítulo pretende abordar o que denominamos de fim da república brasileira para depois caracterizar brevemente a educação para além do capital e sua urgência. Analisamos também as lutas recentes dos movimentos sociais e sua potencialidade anticapital.

A nova etapa da contrarrevolução mundial e o fim da república brasileira

No ano de 1962, Nelson Werneck Sodré publicou o livro “Quem é o povo no Brasil?”. Ele fez parte dos famosos Cadernos do Povo Brasileiro, uma das melhores iniciativas dos anos 1960, que juntou Enio Silveira (Editora Civilização Brasileira) com a União Nacional dos Estudantes e o ISEB. Nesse projeto, foram feitos inúmeros livros com linguagem simples para problematização das principais questões que assolavam a nação. Obviamente, com o golpe de 1964 esses livros desapareceram das livrarias e das bancas.

A ditadura empresarial-militar teve um impacto profundo na nossa sociedade. Em uma das passagens do livro de Sodré, que foi escrito antes do golpe de 1964, ele observa o receio das classes proprietárias brasileiras em manter a democracia naquele momento histórico. A passagem é longa, mas extremamente atual, merecendo ser citada:

O avultamento do problema democrático deriva de que a manutenção das liberdades democráticas permite o esclarecimento político, e o esclarecimento político permite a tomada de consciência pelo povo, e a tomada de consciência pelo povo permite a execução das

tarefas progressistas que a fase histórica exige. Manter as liberdades democráticas, significa, pois, inevitavelmente, ter de enfrentar aquelas tarefas e resolvê-las, segundo a correlação de forças, quando as forças populares são muito mais poderosas do que as que estão interessadas na manutenção de uma estrutura condenada. Para mantê-la, entretanto, torna-se indispensável suprimir as liberdades democráticas.

O clima democrático asfixia progressivamente as forças reacionárias, que se incompatibilizaram definitivamente com ele, pedem, imploram um governo de exceção, um golpe salvador, uma poderosa tranca na porta a impedir a entrada do progresso. Tentam, com a frequência determinada pelas circunstâncias, a sinistra empresa, perdem sucessivamente todas as oportunidades, sendo levadas ao desespero. Mas procuram recuar em ordem, sempre, sacrificando alguns quadros de mais evidência, substituindo-os, recondicionando-os, e seguem outro caminho, o de apresentar uma fachada democrática que esconda o fundo antidemocrático. Buscam, por todos os meios, organizar uma democracia formal em que seja estigmatizado como subversivo tudo o que fere o poder exercido pelos latifundiários e pela alta burguesia em ligação com o imperialismo, em que seja punível qualquer pensamento contra o

atraso e a violência de classe. Essa ânsia exasperada em deter a marcha inevitável da história, em sustar o processo político, ameaça o País com a guerra civil, pois as forças antinacionais não recuarão ante ato algum que lhes prolongue o domínio. Assim como no campo internacional o imperialismo preferiria conflagrar o mundo, com a guerra atômica, a ceder as suas posições, no campo nacional aquelas forças preferem conflagrar o País a ver derrotados os seus interesses. Poderão chegar a isso, ou não, entretanto, na conformidade com a correlação de forças sociais (SODRÉ, 2019, p. 61).

Ao que tudo indica, o golpe era para ser dado em 1954-55, mas Getúlio Vargas preferiu sair da vida para entrar na história. Renunciou a sua vida, e adiou o golpe em 10 anos.

As forças democráticas daquele momento não foram suficientes para frear a marcha da contrarrevolução, materializada em 1964. Passados 52 anos do golpe de 1964, tivemos em 2016 um golpe de novo tipo, muito mais difícil de ser percebido pelo povo. E muito antes de 2016, as classes proprietárias, através de seus representantes no parlamento, bloquearam as “Diretas Já” e bloquearam a eleição de Lula, através de uma grande manipulação do 2º turno na eleição de 1989.

Em 2014, nas condições normais de temperatura e pressão, tudo levava a crer que Aécio Neves iria ganhar as eleições. Depois de enorme campanha contra o lulismo, finalmente os tucanos voltariam ao poder. Mas pelos acasos da história, Aécio perdeu as eleições por uma margem relativamente pequena. Ali a trama para retirar o lulismo do poder se aprofunda, culminando em uma fatídica reunião do congresso que, em “nome de deus”, em “nome da família”, em nome de tantas coisas, ejetou Dilma da presidência.

Não bastasse a retirada ilegítima de Dilma, houve em 2018 a prisão política de Lula. Aqui se repete algo que é regular na história do Brasil: é preciso “jogar para fora do ringue” todos os adversários. Depois de jogá-los para fora do ringue, são convocadas eleições “democráticas”, para dar um ar de normalidade às instituições brasileiras.

O lulismo, que representa uma espécie de projeto “social-liberal”, que obviamente não coloca em questão o capitalismo, mas concede alguns poucos direitos a uma parcela dos trabalhadores, é considerado pelas classes proprietárias uma “ameaça à ordem”. Disso resulta nos dias de hoje que qualquer um pode tentar sua candidatura na nossa “democracia”, desde que os candidatos defendam uma única e exclusiva proposta: o ultraliberalismo.

Estamos vivendo uma espécie de “Triste fim da República brasileira”. Obviamente aqui estou fazendo um paralelo com o livro “Triste fim de Policarpo Quaresma”, o nosso maior nacionalista, que é preso e fuzilado por traição à nação. No livro, Lima Barreto nos mostra que a nossa república nasceu de um golpe e que os direitos republicanos tiveram pouca força no início da república: a) a escola que era para ser de massas não foi; b) a reforma agrária não foi realizada; c) os direitos para os ex-escravos não vieram; d) a construção da nação ficou para um outro momento.

É com Vargas que a construção da nossa república ganha um novo impulso: industrialização do país, expansão da escola pública e universidade pública, do funcionalismo público, criação das políticas habitacionais e principalmente a Consolidação das Leis do Trabalho. Mas no nosso triste fim, esse projeto “morre” em 1954 e é duramente golpeado em 1964. De lá para cá, estamos vivendo ondas sucessivas de destruição do pouco que restava.

Ao que tudo indica, a república brasileira acabou em 2016. Sindicatos estão sendo destruídos, partidos de esquerda destruídos, o SUS está sendo golpeado, a previdência pública também. Com a hegemonia da direita, as universidades públicas passam a ser atacadas por serem espaços de “comunistas”.

Acima de tudo, a ampla reforma trabalhista de Michel Temer, o golpista de plantão, enterra a CLT, e a PEC do fim do mundo joga a última pá de cal na finada república brasileira.

No plano mundial, estamos vendo as cenas de uma nova etapa da contrarrevolução mundial, iniciada nos anos 1970. Destruição parcial ou completa do Estado de Bem-Estar Social na Europa, guerras de baixa intensidade, reestruturação produtiva, crescimento exponencial do capital fictício, crescimento do desemprego e subemprego estruturais e ascensão de ideias e governos neofascistas. Do nosso ponto de vista, o capitalismo não tem mais nada a oferecer à humanidade, o que coloca na ordem do dia a educação para além do capital, tema da nossa próxima seção.

A urgência da educação para além do capital

É neste período que intensificamos nossas atividades políticas. Imersos nas lutas do nosso tempo histórico, em alguma medida temos contribuído para a experimentação da educação para além do capital em nossos espaços institucionais e fora deles. Nossos grupos de pesquisa têm feito inúmeros cursos com os movimentos sociais em geral, e em especial com o MST, que exercitam os princípios da educação para

além do capital: a) um corpo de professores de esquerda, especialmente vindos do materialismo, que socializam conteúdos críticos e lutam pela construção de uma sociedade para além do capital no plano mundial; b) o aprendizado junto aos alunos trabalhadores, em um processo dialógico de troca de conhecimentos; c) a experimentação da autogestão nos cursos, com graus distintos de radicalidade de acordo com as possibilidades e especificidades dos cursos; d) a construção de uma teoria da transição comunista e a tentativa de organização da classe trabalhadora para um projeto internacionalista e revolucionário, tendo em vista a emancipação humana (LIMA FILHO, 2019).

Poderíamos destacar aqui os seguintes cursos: a) Técnico em Agroecologia; b) Curso Técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, com ênfase em agroecologia e agrofloresta; c) Minicurso Itinerante Questão Agrária, Cooperação em Agroecologia (7 Edições); d) Curso de Aperfeiçoamento Itinerante Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas (10 Edições).

O Curso Técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, com ênfase em agroecologia e agrofloresta, começou em março de 2019. O curso é fruto de uma demanda dos movimentos sociais do campo tendo em vista a escolarização e a qualificação da população que vive do campo.

Trata-se de um curso de 3 anos, dividido em Tempo Escola e Tempo Comunidade (Pedagogia da Alternância). Realizado na Escola de Educação Popular Rosa Luxemburgo, da regional do MST de Iaras, pretende teorizar e praticar a agroecologia, dentro de uma perspectiva que supere o horizonte do “consumo responsável”, do “desenvolvimento” sustentável, e todas as ideologias baseadas na produção destrutiva, intrínseca ao sociometabolismo do capital.

Por um lado, o objetivo é estudar a questão agrária, criticar e denunciar cientificamente a “revolução verde”, e por outro, estudar e experimentar a agroecologia, tendo em vista a luta pela Reforma Agrária Popular e Agroecológica (RAPA).

Somos partidários do estudo da história na perspectiva materialista e dialética. Temos partido, o partido da ciência, e somos comprometidos com as lutas emancipatórias da classe trabalhadora. Em um contexto no qual a ciência é colocada à prova, em um contexto no qual os professores que defendem pautas mínimas são colocadas na fogueira da nova inquisição, estamos tentando resistir a essa avalanche de irracionalismo.

Colocamo-nos contra o desmonte da nação e nos comprometemos a publicar livros de qualidade acessíveis ao público brasileiro, que tem “sede” de conhecimento crítico.

Para esse curso, montamos uma série de Livros de Bolso, de caráter introdutório, da qual este aqui faz parte.

Já publicamos livros de Darcy Ribeiro, Nelson Werneck Sodré, Florestan Fernandes, Claudio Nascimento, Lincoln Secco, Mao Jr, Deribaldo Santos, dentre outros.

Combatendo nas trevas, começamos em 2014 o Curso Técnico em Agroecologia, também em parceria com os movimentos sociais do campo e o Centro Paula Souza. Dele derivaram o Minicurso Itinerante Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia e o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, descrito acima. O curso Técnico em Agroecologia foi realizado na Escola Rosa Luxemburgo, tendo como público jovens de movimentos sociais do campo que já tinham ensino médio.

Também em 2014 começamos o Curso Itinerante Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas. Já tivemos 10 edições, e o curso caminha para a 11  Edi   o na cidade de São Paulo-SP. Pelo curso já passaram cerca de 1.200 pessoas (entrada de 120 por turma), com uma média de 50 alunos concluintes por turma. Desse curso derivou o minicurso Marx e Revolução na Periferia, em parceria com a Apeoesp Zona Leste (SP), Frente Brasil Popular e Frente Povo Sem Medo.

Com o objetivo de retornar a Marx, interpretar a realidade, teorizar a revolução, temos promovido inúmeros cursos, minicursos, palestras, seminários, realização de pesquisas, atividades de extensão e outras atividades desde 1999.

Na América Latina, a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), a Escola José Carlos Mariátegui (Argentina), o Núcleo de Educação Popular 13 de Maio, algumas escolas de centrais sindicais, partidos políticos, outras escolas do MST, dentre inúmeras outras experiências que não poderemos citar neste espaço, estão oferecendo cursos com conteúdos críticos e formas pedagógicas alternativas.

Essas lutas educacionais recuperam os projetos de Universidade Popular advogados por José Carlos Mariátegui nos anos 1910-20, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) nos anos 1960, de Educação Popular nos anos 1950-60, dentre outros. Acreditamos que esses cursos e nossos cursos certamente terão uma importância significativa no século XXI.

Nossos cursos são voltados para membros de movimentos sociais: sindicatos de esquerda, partidos de esquerda, sem-terra, sem-teto, feministas, membros do movimento negro, professores universitários, docentes das escolas públicas, educadores populares, ambientalistas, lideranças populares etc.

Nos dias de aula, os alunos se auto-organizam para preparar os lanchinhos, limpar a sala de aula, escolher duas aulas livres, organizar a caixinha, apresentar os projetos de pesquisa e artigos científicos, gravar as aulas, fazer a memória da aula, controlar o tempo dos professores etc.

No Módulo I, denominado “Marx e o materialismo crítico” debatemos a obra de Marx e de alguns clássicos do materialismo crítico, como, por exemplo, Vladimir Lenin, Rosa Luxemburgo, Antonio Gramsci, Gyorgy Lukács, José Carlos Mariátegui, Che Guevara e István Mészáros. Também debatemos alguns temas históricos, como as revoluções burguesas radicais e conservadores, bem como as particularidades da América Latina.

O Módulo II, denominado “Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas à luz dos clássicos do materialismo crítico”, aborda algumas crises contemporâneas: a) crise do desemprego estrutural e subemprego estrutural; b) a produção destrutiva, a ofensiva do agronegócio e a crise ambiental; c) a “crise” do Estado, a mercantilização da saúde e da educação. Da mesma forma, abordamos alguns movimentos sociais e o potencial das lutas anticapital que estão surgindo na América Latina, das quais poderíamos destacar a luta pela terra, por teto, pela cidade como valor de uso, pelo trabalho associado, contra os agrotóxicos e pela agroecologia, as lutas dos

catadores de materiais recicláveis, as lutas por igualdade de gênero, a relação entre classe, etnia e gênero, as lutas indígenas diante do avanço da acumulação por espoliação, dentre outras. Receberam igual importância a nova geopolítica mundial, o tratamento do golpe de 2016, o avanço da direita na América Latina e a Comissão Nacional da Verdade.

Esse curso faz parte do projeto “Escola Marx”. Nele pretendemos voltar a estudar a obra de Karl Marx e contribuir para a revolução latino-americana, realizar cursos em todas as partes da América Latina sobre Marx e o materialismo crítico.

Para esse curso, foram preparados 3 livros, com textos feitos especialmente pelos professores do curso para os alunos do curso. De acordo com Candido Vieitez (2017), trata-se de uma importante iniciativa no campo do que estamos chamando educação para além do capital. Pedimos desculpas ao leitor, mas o prefácio do Professor Vieitez ao volume 2 do livro do curso merece ser citado, ao menos uma boa parte dele:

Os textos que compõem esta coletânea são valiosos por si próprios. No entanto, o seu significado mais importante, em nosso entender, encontra-se no fato de que são a expressão literária da atividade pedagógica desenvolvida pelos seus autores no curso

Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas à Luz dos clássicos do Materialismo Crítico.

Conforme consta na apresentação deste livro, esse curso, organizado por membros do IBEC e do GPOD, foi idealizado tendo em vista, sobretudo, os militantes dos movimentos sociais, ou, melhor, dos movimentos sociais lato censo considerados, o que abrange sindicalistas, integrantes dos partidos políticos, membros de movimentos do campo dentre outros.

A criação e execução de um curso de aperfeiçoamento, mesmo que com esse propósito pode aparecer como acontecimento prosaico. Mas, não é o caso, uma vez que a sua realização tem implicações pedagógicas e políticas significativas.

O curso foi aprovado pela Universidade, o que lhe proporciona certificação e certo apoio, fato que tampouco é trivial, posto que a universidade, mesmo a estatal, ao contrário do auto propalado, não é o lugar de cultivo da cultura universal. Com efeito, a universidade encontra-se direcionada para atender os requisitos de replicação do capital, o que pouco tem a ver com a organização de cursos para os militantes dos movimentos sociais. Em consequência, a organização de um curso desse tipo é virtualmente conflitiva e por vezes, inviável. E, em todo caso, depende da presença de uma

vontade política determinada, que seja capaz de aproveitar as contradições e fissuras presentes em qualquer organização escolar. De qualquer modo, da empreitada resulta também um exemplo que poderá ser anotado por aqueles que, insertos no ensino universitário, se importam com a classe trabalhadora, com sua própria educação e organização.

Embora tendo emergido na universidade, o curso não se cinge ao seu intramuros. Ainda que de alcance todavia restrito, o mesmo vem sendo ministrado em vários pontos do Estado, como bem observa a apresentação. Ressalte-mos também que ademais do evidente empenho em alargar o alcance dessa atividade, os organizadores certamente especulam sobre as potencialidades de seu desenvolvimento junto ao movimento operário e popular (MOP), sob esse ou outro formato.

Um dos aspectos mais significativos do Curso é que retoma uma prática que andou um tanto esquecida, qual seja, a de que os marxistas com formação teórica contribuam com ações concretas para a elevação cultural e política dos trabalhadores mediante a prática reiterada de estudo. O Partido Operário Socialdemocrata Russo (bolchevique), antes de empolgar o poder ficou conhecido como o “partido dos livreiros” em virtude dessa atividade. E Lênin, segundo Krupskaya (1986), em seu tempo de atuação

nos círculos ou grupos de estudo, tinha como uma de suas tarefas discutir pedagogicamente *O Capital* de Marx com os operários.

Essa prática de Lênin, pela qual um pensador se coloca numa situação de interação direta com os trabalhadores, seus movimentos e suas organizações, perfazendo uma espécie de “fusão” entre a atividade intelectual e a militância política, faz parte da tradição marxista. De fato, essa história começou com Marx e Engels. Primeiro porque o encontro deles com o MOP foi uma das determinantes no processo que os levou à conceptualização do materialismo histórico (GORAN, 1980). E depois, porque na condição de militantes/pesquisadores, vieram a exercer várias funções no movimento operário.

Essa prática dos fundadores se estendeu no tempo, e pelo que nos consta, as principais contribuições à teoria marxista foram ainda realizadas por intelectuais-militantes. Depois da Segunda Guerra, em correspondência talvez com certa fragilização do marxismo, principalmente o marxismo enquanto *prática*, destacaram-se os denominados marxistas acadêmicos, aparentemente mais centrados na vida profissional universitária. Seja como for, essa interação profunda ou orgânica entre o estudioso marxista e o MOP se afigura como uma tendência do método marxista,

observadas, naturalmente, as intermitências ou variações postas pelo curso da sociedade. Convenhamos, no entanto, que essa atividade pedagógica significa mais que o usual na pedagogia *bancária* burguesa, pois, se é fato que os militantes podem aprender com os professores, estes, dada a natureza intrínseca do marxismo, também podem aprender com os alunos, antes de tudo com os que são integrantes de movimentos ou organizações do MOP, as quais, de modo incipiente ou já estruturado, têm suas próprias análises e formulações sobre a realidade social (VIEITEZ, 2017, p. 14).

Evidentemente esses cursos têm inúmeras limitações, principalmente no que se refere aos aspectos quantitativos. Estamos diante de uma nova fase da ofensiva do capital, que está produzindo um processo de destruição das pequenas conquistas da “nova república”. Se isso é verdade, uma ofensiva da educação para além do capital deverá se dar através da multiplicação exponencial (células) de cursos autônomos, fora do controle do Estado, e ao mesmo tempo “contaminar” a escola estatal, colocando na agenda dos trabalhadores docentes da escola estatal a urgência de uma radical transformação do que se ensina, como se ensina-aprende, como se avalia e quais os fins da educação na sociedade de transição.

Desafios da extensão universitária em tempos de barbárie educacional

A resolução do MEC que afirma que as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação foi uma vitória dos movimentos sociais e pesquisadores-extensionistas. Lembro que, na época que foi discutida, foi realizada uma grande movimentação pelos professores extensionistas e pró-reitores, e em menor medida pelos movimentos sociais, para tentar colocar a extensão de fato na agenda das universidades públicas.

A brecha aberta na disputa pelo Estado e consequentemente no projeto de universidade pública de alguma forma colocou com mais força na agenda decisória a necessidade de pensar com mais carinho o papel da extensão.

Ao mesmo tempo que abriu uma brecha, nós, os mais desconfiados e céticos, percebíamos que, na ausência de grandes transformações concomitantes no mundo do trabalho, aquela pequena vitória formal poderia perder o seu sentido.

Dentro dos muros das universidades, a resolução viria a se tornar um “abacaxi” para reitores, pró-reitores, coordenadores de curso, servidores técnico-administrativos e docentes, principalmente em

universidades com pouca tradição extensionista e concursos congelados.

Isso porque a resolução exige uma reformulação parcial ou radical da grade curricular, que poderá ser acomodada de forma burocrático-formal, apenas para embutir a carga horária de extensão, produzir transformações medianas ou induzir a uma reforma radical na grade curricular e no papel da universidade em uma sociedade extremamente desigual e separada por classes como a brasileira.

Em Universidades como USP, UNESP e Unicamp, tradicionalmente voltadas para a pós-graduação e com o peso da gigante FAPESP nas costas, a implementação da lei é uma bela oportunidade para mudar nossas universidades e de fato estimular o pé manco da extensão a andar.

Em geral, os coordenadores de curso “chiam” – e com certa razão – porque muitos professores se aposentam, poucos são contratados e a carga horária dos cursos está cheia, no seu máximo. Chiam também porque não sabemos fazer extensão, porque nossos cursos são mais teóricos e porque o contato com a prática já se dá via estágios e outras atividades.

Muitos desses acreditam que já existe extensão suficiente e que não é preciso mudar. Também temos aqueles que não se preocupam muito “com quem estender”, isto é, quem são nossos

interlocutores, se empresas privadas ou movimentos sociais e sistemas públicos de saúde, de educação etc.

Para piorar, as universidades tendem a ser inerciais, acomodando negativamente as alterações que vêm do governo federal ou estadual. Ao mesmo tempo, é preciso destacar que o avanço do neoliberalismo e do negacionismo asfixiam nossa existência e o ambiente para o florescimento de pesquisa engajada na resolução radical de problemas.

O distanciamento cada vez maior entre países centrais e dependentes, o aumento da concentração de renda, a explosão da miséria social com a Covid-19, em que desemprego, subemprego chegam a níveis estarrecedores e nos obrigam, enquanto pesquisadores públicos, a mudar radicalmente a nossa agenda de ensino, pesquisa e extensão, sem deixar de nos protegermos às investidas neoliberais e negacionistas. Some-se a isso a exportação de *commodities* e a produção de alimentos envenenados, a multiplicação de sem-teto, o analfabetismo e a destruição das parcas conquistas do sistema público de saúde, problemas clássicos do Brasil, que foram potencializados pela barbárie neoliberal e pelo irracionalismo que reina em Brasília. Todas essas questões sociais colocam para o complexo público de ensino superior e pesquisa desafios hercúleos em um ambiente de barbárie social e educacional.

Certamente as universidades não podem sozinhas resolver esses problemas, mas podem sinalizar a melhor forma de solução, a partir de respostas radicais que são dadas em pequena e média escala.

Para isso, a extensão deve se diferenciar do assistencialismo e do paternalismo. Deve escapar da “prática pela prática”, do “botar a mão na massa” sem um propósito muito bem definido.

Na sua essência, a extensão resgata a velha unidade entre teoria e prática que, em algum momento, foi quebrada pelo pensamento pós-moderno. Lembremos que a unidade entre teoria revolucionária e ação radical está na raiz do pensamento materialista e de correntes teóricas à esquerda (NOVAES, 2019).

Como a extensão é orientada pela resolução de problemas, sua forma de juntar teoria com prática necessariamente é “interdisciplinar”, envolve a construção de um conhecimento por excelência totalizante, sem caixinhas, sem fragmentação, típicas dos currículos vigentes em nossas universidades (NOVAES, 2018).

A extensão nos “balança” – tanto professores como alunos – e nos instiga a deixar de lado o conhecimento especializado e esquartejado. Ela pode nos levar à apreensão da essência dos fenômenos

sociais e, portanto, ao abandono da percepção da realidade tal como ela aparece.

A forma mais simples que alguns pesquisadores-extensionistas têm adotado (e raríssimas universidades) é a fórmula da “Universidade Balcão”: pergunta-se aos movimentos sociais e à sociedade civil em geral o que ela “precisa” e a universidade “atende”. Algumas Universidades Balcão conseguiram resultados satisfatórios, quando trabalharam para os movimentos sociais, para a melhoria dos serviços públicos de saúde, de educação, de planejamento urbano, em pequena ou média escala.

Mas é preciso lembrar que a própria concepção de Universidade Balcão é pouco dialógica, é unidirecional, e de alguma forma paternalista, pois cai na visão simplista: “o povo demanda, as prefeituras demandam e nós damos as respostas”. A Universidade Balcão corre o grande risco de se tornar paternalista, estando acima do povo, e não ao lado do povo. A própria palavra extensão foi questionada por Paulo Freire, que completaria 100 anos. Estender é levar de um lugar para outro (Freire, 1983).

São inúmeras as experiências extensionistas na América Latina que podem ser destacadas como experiências avançadas ou exemplares. Experiências ligadas à questão agrária, à questão urbana, à questão de gênero, à questão ambiental, étnica e sanitária, dentre tantas outras (NOVAES, 2018).

Elas incidem radicalmente na formação dos alunos e obviamente nas pesquisas. Aquilo que as pedagogias do capital – especialmente a pedagogia das competências defende – isto é, a formação de jovens com atitudes “pró-ativas”, que saibam “trabalhar em equipe”, levantar problemas, resolver problemas, em um mercado de trabalho cada vez mais instável e com diplomas menos rígidos e delimitados, é feito pela extensão. E melhor, é feito pela extensão com uma perspectiva crítica, pois leva os alunos a conhecerem melhor a realidade, de forma totalizante – e com uma atuação intencional, planejada e consciente na realidade, tendo em vista a sua radical transformação.

Adicionalmente, a extensão ajuda a quebrar todos os preconceitos que alunos das camadas médias (que em geral tiveram casa, energia elétrica, pais com renda estável) têm em relação ao povo-massa. A extensão também ajuda alunos das camadas populares que conseguiram seu lugar ao sol a quebrar seus preconceitos com o povo que não teve “oportunidades”. Nesse sentido, ela pode ajudar nossos alunos a deixar de ser coxinhas e se engajar nas lutas pela emancipação do povo.

Como e por que caminhar para além do capital no século XXI?

No Brasil, os movimentos sociais dos anos 1930-60 foram destroçados pela ditadura de 1964-1985. Na segunda metade dos anos 1970, depois de um longo e traumático período, surgiram inúmeras lutas puxadas pelos trabalhadores.

Eclodiram em todos os cantos do país lutas pelo fim da ditadura, contra a fome, por habitação, por emprego, por melhores salários, por melhores condições de trabalho e salários para o funcionalismo público; lutas dos bancários, lutas por terra e por teto, por creches, por saneamento básico; lutas por educação e pela democratização da escola pública, lutas dos atingidos por barragens etc., evidentemente combinadas com as lutas pelo fim da ditadura⁴⁴.

No fim das contas, o capital saiu vitorioso com sua “transição gradual, lenta e segura”. Não conseguimos as Diretas Já. O capital esteve no controle dessa transição, a ponto de Florestan Fernandes (1986) se perguntar se estávamos mesmo entrando na fase da “Nova República”⁴⁵. Saímos da ditadura empresarial militar e entramos na ditadura

⁴⁴ Ver – por exemplo – Sader (1988) e Dal Ri e Vieitez (2008).

⁴⁵ Para isso, ver também Netto (2010), Sampaio Jr. (2013), Minto (2015) e Deo (2014).

do capital financeiro. Essa fase da nossa história é chamada de “redemocratização”.

Nos anos 2000, a luta pela terra ganha novos ares. Foram intensas as lutas contra os agrotóxicos, transgênicos e adubos sintéticos, mais precisamente, contra o pacote da “revolução verde” e a materialização da agroecologia. Para nós, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um dos movimentos sociais que está promovendo a denúncia do pacote da “revolução verde”, e a implantação de sistemas agroecológicos.

Já afirmamos, em outros textos, que a agroecologia não irá avançar sem a conquista da terra. Sem uma “revolução agrária”, não há agroecologia. Sem a superação do trabalho explorado-alienado, não há agroecologia. Sem o avanço do feminismo, não há agroecologia. Seguindo nessa linha, sem uma completa desmercantilização da sociedade e sem soberania alimentar, não há agroecologia. O que é possível materializar no atual contexto de ofensiva do capital são embriões de produção agroecológica, mas obviamente muito distantes de um novo modo de produção, autogerido e agroecológico.

Movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) têm defendido uma “reforma agrária popular”. Tudo leva a crer que as classes proprietárias brasileiras não aceitarão a

reforma agrária, muito menos uma reforma agrária de caráter popular. Como um grande produtor de riqueza e de miséria, o Brasil tornou-se um dos maiores celeiros da humanidade, mas também um dos maiores celeiros de miséria. O Brasil produz milho para porcos e frangos, mas não tem milho para alimentar os filhos da classe trabalhadora⁴⁶.

Segundo David Harvey (2004) e Walter Gonçalves et al. (2016), o Brasil é um dos palcos centrais da “acumulação por espoliação”. Roubo de terras públicas, cercamento ilegal de terras, roubo de terras de posseiros, pequenos produtores, faxina-lenses etc. tornaram-se mais comuns do que imaginamos⁴⁷.

Nesse sentido, a soberania alimentar, isto é, a luta contra a produção e a exportação de *commodities* ganha um papel primordial à medida que o que está em questão é a alimentação adequada dos seres humanos, e não a “alimentação dos lucros do capital”. Assim como o campo é um palco de lutas, ao que tudo indica, nesta nova fase do capitalismo, surgirão inúmeras lutas contra o fechamento de escolas, lutas

⁴⁶ As marcas da nossa matriz colonial baseada no latifúndio, na produção voltada para o exterior e no trabalho escravo estão gravadas no país até hoje. Para esse debate, ver Prado Jr. (2002), Sampaio Jr. (2013), Ziegler (2013), Macedo (2015), MST (2014) e Deo (2017).

⁴⁷ Ver o artigo de Porto Gonçalves et al. (2016).

por teto, por transporte público barato e de qualidade, por acesso à universidade pública e por saúde pública. Como vimos na seção anterior, as parcas conquistas republicanas duramente arrancadas pelos trabalhadores estão sendo destruídas numa espécie de “desproclamação da República”.

Se nos anos 1990 o MST se destaca na luta pela terra, nos anos 2000 é preciso destacar a luta do Movimento Sem Teto, com suas inúmeras marchas por moradia e contra a cidade como valor de troca: transporte caro, no qual a classe trabalhadora passa em média 3 horas por dia espremida em ônibus antigos e metrô, “unidas na marra” em locais quentes e apertados. Denúncias e ações contra a especulação imobiliária, críticas às praças públicas de baixa qualidade, creches terceirizadas ou inexistência delas, fechamento de classes noturnas, falta de saneamento básico, etc. também aparecem no discurso das lideranças.

Com o avanço do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) e das Grandes Obras dos anos 2000 e 2010, como rodovias, portos, aeroportos, estádios da Copa, surgem novas lutas por melhores condições de trabalho e alojamento nessas obras, ações dos atingidos por barragens contra usinas hidrelétricas, e manifestações contra a implantação dessas grandes obras.

Por sua vez, as classes médias e parcelas da classe trabalhadora saíram às ruas, em grandes manifestações puxadas por movimentos como “Vem pra rua”, “Movimento Brasil livre”, “Revoltados online”, aprofundando o clima de ódio de classes no seio da sociedade brasileira. Bandeiras extremamente conservadoras como o combate a corrupção, a prisão de Lula, a negação das cotas, direitos das empregadas domésticas etc. deram vazão aos pedidos de impeachment (que na verdade é um golpe) que levou ao poder Michel Temer, à prisão política de Lula e à eleição de um capitão reformado expulso dos quartéis.

Diante desse contexto de ofensiva do capital, de destruição da república, qual é então o desafio para os movimentos sociais anticapital?

O primeiro de todos – no caso brasileiro – é o desafio de reestabelecer a nossa democracia e juntar as forças republicanas, pró-democracia e anticapital para acabar com este golpe institucional o mais rápido possível.

Além disso, fazer avançar as lutas anticapital, como estamos defendendo neste capítulo. Aparentemente, lutar contra o fechamento de escolas, contra a destruição da saúde pública, lutar por terra, por moradia e por melhores salários/direitos trabalhistas são lutas reformistas. Mas, no contexto de ofensiva do capital, elas ganham um caráter radical, por mais difícil que isso possa parecer.

No entanto, acreditamos que nossas lutas precisarão avançar rumo a bandeiras anticapital mais “precisas” e integradas: a autogestão, a cooperação, a desmercantilização, a terra de trabalho (e não a terra de negócios), a soberania alimentar, a utilização adequada dos recursos dos ecossistemas, a igualdade substantiva e a educação para além do capital.

Lutas pelo definhamento do Estado capitalista e de sua burocracia, pela propriedade comunal e pela unificação internacional das lutas anticapital são bons exemplos do que estamos “propondo”. Sem elas, dificilmente caminharemos rumo a uma revolução na América Latina: as corporações transnacionais continuarão mandando em nossas vidas, e as elites regionais, deleitando-se com as nossas lutas pontuais, desconectadas e efêmeras.

Em outras palavras, na falta dessas bandeiras, as classes proprietárias poderão até ceder aqui ou ali, mas a essência do sociometabolismo do capital estará preservada. Na falta dessas bandeiras, a luta pela terra irá se tornar agricultura familiar, a luta por teto irá se tornar no máximo um puxadinho de Minha Casa Minha Vida, sob o comando das corporações. A luta pela agroecologia permanecerá no terreno do “consumo responsável” e assim por diante.

Nossas lutas também não poderão ficar no terreno eleitoral. Como nos alerta Mészáros (2008, p.

18), as lutas do século XXI devem ter como base as lutas extraparlamentares:

(...) a força extraparlamentar original e potencialmente alternativa do trabalho transformou-se, na organização parlamentar, permanentemente desfavorecida. Embora esse curso de desenvolvimento pudesse ser explicado pelas fraquezas óbvias do trabalho organizado em seu início, argumentar e justificar desse modo o que havia realmente acontecido, nas atuais circunstâncias, é apenas mais um argumento a favor do beco sem saída da socialdemocracia parlamentar. Pois a alternativa radical de fortalecimento da classe trabalhadora para se organizar e se afirmar fora do Parlamento – por oposição à estratégia derrotista seguida ao longo de muitas décadas até a perda completa de direitos da classe trabalhadora em nome do “ganhar força” – não pode ser abandonada tão facilmente, como se uma alternativa de fato radical fosse *a priori* uma impossibilidade.

Para nós, a luta no século XXI deve estar centrada nas ruas, no trabalho de base para a superação do trabalho emancipado, na música crítica, no cordel, na unidade dos movimentos sociais, nas festas populares etc. Sempre tendo em vista a

superação do trabalho alienado e sua forma de política correspondente, igualmente alienada. Em outras palavras, a luta deve passar pelo parlamento, mas deve ser fundamentalmente extraparlamentar.

A história nos mostra também a necessidade de uma revolução. As lutas na América Latina não comportam o gradualismo e o reformismo típicos dos partidos de esquerda das últimas décadas. Não é possível juntar capital e trabalho, conciliar as classes, aliar-se ao capital. Vimos o desfecho do melhorismo lulista: com o aprofundamento da crise econômica, a aristocracia operária foi “ejetada” do governo, em um perfeito golpe parlamentar-jurídico.

Evidentemente uma revolução necessita de uma teoria revolucionária adequada para o século XXI e adequada para as especificidades da América Latina. Sendo assim, a conquista da terra na América Latina pelos camponeses, indígenas, quilombolas e trabalhadores rurais somente se dará dentro de um quadro revolucionário. Na falta dela, como vimos, a agenda agroecológica dos movimentos sociais irá avançar a passos lentos, muito provavelmente na forma de um ecocapitalismo tolerável pelas classes dominantes ou na forma de um agronegócio “verde”⁴⁸.

⁴⁸ Na América Latina como um todo, eclodiram inúmeras lutas por terra, por habitação, por água, por saneamento básico, por saúde, por educação, por controle dos

O avanço da agroecologia dentro de uma estratégia ecocomunista e autogestionária depende da luta política, ou melhor, do avanço das lutas anticapital dos movimentos sociais e da formação da consciência revolucionária.

Na América Latina, o sujeito revolucionário é múltiplo e mais complexo do que o lema “operários e camponeses”, vigente no século XX. A construção da unidade das lutas de indígenas, quilombolas, camponeses e camponesas, trabalhadores rurais, classe trabalhadora urbana assalariada, formal e informal, e da nova classe trabalhadora terceirizada não será nada fácil, mas é imprescindível.

Nós da esquerda estávamos acostumados, até os anos 1970, a impulsionar lutas pensando na classe trabalhadora assalariada taylorista-fordista. De lá para cá, o capitalismo mudou. Ainda não há uma teoria da transição na América Latina pensada para essa nova configuração do capitalismo.

recursos naturais, entre outras. Em geral, essas lutas “estacionaram” em demandas pontuais, especialmente porque a ofensiva do capital não permitiu aos trabalhadores sua ultrapassagem, ao contrário, tendeu a jogar os trabalhadores como um todo na miséria ou na defensiva. Mas também é preciso destacar que nos falta uma teoria adequada para a transição ao comunismo na região.

Também é preciso destacar outra obviedade. Como vimos no capítulo 1, com a degradação dos serviços públicos nos últimos anos na América Latina, novos personagens entraram na cena das lutas urbanas: trabalhadores docentes do ensino médio, do ensino superior e fundamental reagiram à precarização do trabalho docente. Servidores da saúde, assistência social, entre inúmeros outros que passaram a entrar na lista dos lutadores do século XXI e, portanto, fazem parte da nova classe trabalhadora. São assalariados do Estado, ou como se dizia nos anos 1980, “o patrão é o Estado!”, a serviço das classes proprietárias, que não querem construir serviços públicos dignos, não querem remunerar decentemente o funcionalismo público e muito menos permitir que os servidores tenham boas condições de trabalho e aposentadoria.

A ascensão do movimento indígena na Bolívia, no Equador e no México também não pode ser desprezada. No Brasil, o processo de avanço da nova fronteira agrícola pelo agronegócio está levando ao surgimento de novas lutas de índios, quilombolas, posseiros etc.⁴⁹

⁴⁹ Segundo relatório da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2017), de 2010 a 2016, o avanço do agronegócio fez dobrar o número de assassinatos no campo. Saltamos de cerca de 30 para 61. Se incluirmos as tentativas de assassinato, os números são estarrecedores. Isso para

Por último, mas não menos importante, é preciso ter em mente que a superação do sociometabolismo do capital depende de uma revolução sociopolítica, mas que a superação do capital enquanto relação social é um processo longo, que pode durar 500, 600 anos, ou até mais. Ao que tudo indica, a desmercantilização completa da sociedade, isto é, a superação da sociedade comandada pela mercadoria, pode ser iniciada por uma revolução, mas demandará um esforço organizado e consciente dos trabalhadores para retomar o comando do sociometabolismo, tendo em vista a produção de valores de uso pelos produtores livremente associados.

A conquista dos meios de produção tornou-se tarefa vital no século XXI. Mais do que isso, a conquista e o controle dos meios de produção pelos trabalhadores, tendo em vista a construção de uma sociedade governada por produtores livremente associados, totalmente desmercantilizada, tornou-se tarefa vital no século XXI. Nas palavras de Mészáros (2002), é urgente a criação de uma nova forma de controle social, baseada no poder comunal, tendo como eixo a propriedade comunal. Se para ele a conquista dos meios de produção é algo

não falar do trabalho análogo à escravidão em pleno século XXI.

imprescindível, a questão fundamental ainda é o controle do sociometabolismo, tendo em vista a emancipação da humanidade do jugo do capital. E para a construção de uma sociedade para além do capital, a universidade pública deverá mudar radicalmente o seu papel, no ensino, na pesquisa e na extensão, tal como procuramos defender neste Livro de Bolso.

Referências

A vida dos estudantes americanos com dívidas acima dos R\$ 500 mil. BBC, 16 de agosto de 2016. Obtido em <https://www.bbc.com/portuguese/geral-37090687>.

AGACINO, Rafael. Movilizaciones estudiantiles en Chile: anticipando el futuro. In: RODRIGUES, F. C.; NOVAES, H. T.; BATISTA, E. (Org.). *Movimentos sociais, Trabalho Associado e Educação para além do capital*. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

ANDES. www.andes.org.br

ALANIZ, Erika. *A política pública de formação para economia solidária no Brasil (2003-2011)*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação – USP, 2012.

ALANIZ, Erika.; NOVAES, Henrique T. O Centro Nacional de Formação em Economia Solidária: as Contradições da Educação Autogestionária do Movimento de Economia Solidária. In: DAL RI, N.; BRABO, T. (Org.). *Políticas Educacionais, Gestão Democrática e Movimentos Sociais*: Argentina, Brasil, Espanha e Portugal. 1. ed. Marília; São Paulo: Oficina Universitária; Cultura Acadêmica, 2015, v. 1, p. 87-108.

BAGATTOLLI, C. *Política científica e tecnológica e dinâmica inovativa no Brasil*. Dissertação de Mestrado,

Departamento de Política Científica e Tecnológica, Instituto de Geociências, Unicamp, 2008.

BELLINASO, F. Educação a Distância (Ead) e Trabalho Docente: o aumento da precarização. 125f. Dissertação de mestrado em Educação. UNESP Marília, 2019.

BELLINASO, F.; NOVAES, H. T. A precarização do trabalho docente na Educação a Distância (EAD) no Brasil: uma discussão teórica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 2018.

BENINI, Élcio. *Política educacional e educação a distância: as contradições engendradas no âmbito do trabalho docente*. Tese de Doutorado, UFMS, 2012.

BENSAID, D. *Os irredutíveis – teoremas da resistência para o tempo presente*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

CALDELARI, M. Apuntes sobre extensión universitaria em la UBA, 1955-1966. In: KROTSCH, P. (Org.). *La Universidad Cautiva*. La Plata: Ediciones Al Margen, 2004.

CAMPOS, F. *A arte da conquista: o capital internacional no desenvolvimento capitalista brasileiro (1951-1992)*. Tese de Doutorado, Instituto de Economia, Unicamp, 2009.

CAMPOS, Fábio. Imperialismo e herança mercantil na industrialização brasileira. In: Fábio Campos. (Org.). *Introdução à Formação Econômica do Brasil: herança colonial, industrialização dependente e reversão neocolonial*. 1. ed. Marília-SP: Editora Lutas anticapital, 2018, p. 35-76.

CARNEIRO, Fernando Ferreira; AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva; RIGOTTO, Raquel Maria; FRIEDRICH, Karen; BÚRIGO André Campos (Orgs.). DOSSIÊ ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.

DAGNINO, Renato. *Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008.

DAGNINO, Renato. Política de Ciência, Tecnologia e Inovação na América Latina: uma análise a partir do caso brasileiro. In: MACEDO, R.F.; NOVAES, H. T.; LIMA FILHO, P.A. (Orgs.) *Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas*. Marília: Lutas anticapital, 2018, v 3.

DAGNINO, Renato. *Tecnociência solidária*. 2. ed. Marília: Lutas anticapital, 2020.

DEO, Anderson. Autocracia burguesa e questão agrária no Brasil. In: PIRES, J. H. et. al. (Orgs.) *Questão agrária, cooperação e agroecologia*. Uberlândia (MG): Navegando, 2017, vol. 3.

DEO, Anderson. Uma transição à *long term*: a institucionalização da autocracia burguesa no Brasil. In: Milton Pinheiro. (Org.). *Ditadura: o que resta da transição*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014, v. 1, p. 303-330.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2003.

FEENBERG, A. *Transforming technology*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

FERNANDES, Florestan. *A conspiração contra a escola pública*. Marília: Lutas anticapital, 2020.

FERNANDES, Florestan. *Florestan Fernandes na Constituinte*. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

FERNANDES, Florestan. Universidade e Desenvolvimento. In: IANNI, O. *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERRO, Sérgio. Experimentação em arquitetura: práxis crítica e reação conservadora. In: YOSHIOKA, E.; RONCONI, R.; MINTO, F. C. N.; SOUSA, A. F. (Orgs.). *Canteiro Experimental, 10 anos na FAU*. São Paulo: FAU-USP, 2008.

FRAGA, L. *O curso de Graduação da Faculdade de Engenharia de Alimentos da Unicamp: uma análise a partir da Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade*. Dissertação de mestrado, Departamento de Política Científica e Tecnológica, Unicamp, 2007.

FRAGA, L.; NOVAES, H. T.; DAGNINO, R. Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade para as engenharias: obstáculos e propostas. In: DAGNINO, R. (Org.). *Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia e Política de Ciência e Tecnologia – abordagens alternativas para uma nova América Latina*. João Pessoa: EDUEPB, 2010.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Luiz. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALZERANO, Luciana. *Grupos empresariais e educação básica: estudo sobre a Somos Educação*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2016.

GENTILI, P. “Una vergüenza menos, una libertad más” – La Reforma Universitaria en clave de futuro. In: SADER, E; GENTILI, P; ABOITES, H. (compiladores). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. 1. ed. Buenos Aires: Clacso, 2008.

GONÇALVES, Walter Porto et. al. In: *Conflitos no campo 2015*. Goiânia: CPT, 2016.

GUHUR, Dominique. Questão ambiental e agroecologia: notas para uma abordagem materialista dialética. In: NOVAES, H. T.; MAZIN, A. D.; SANTOS, L. *Questão agrária, cooperação e agroecologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2015, vol. I.

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2004.

HERRERA, A. Novo enfoque do desenvolvimento e o papel da ciência e da tecnologia. In: DAGNINO, R. e THOMÁS, H. (Org.). *Ciência, tecnologia e sociedade – uma reflexão latino-americana*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2001.

IANNI, Octavio. O declínio do Brasil-nação. *Estud. av.*, v. 14, n. 40, São Paulo, Sept./Dec, 2000.

JACOBY, Russel. *Os últimos intelectuais*. São Paulo: Trajetória/Edusp, 1990.

KOHAN, N. *Ni calco ni copia: ensayos sobre el marxismo argentino y latinoamericano*. Buenos Aires: Eudeba, 2002.

KOVEL, Joel; LOWY, Michel. Manifesto ecossocialista internacional. *Revista “Capitalism, Nature, Socialism - A Journal of Socialist Ecology”*, 2003.

LEHER, Roberto. *Autoritarismo contra a universidade – o desafio de popularizar a defesa da educação pública*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

LEHER, Roberto. Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos. Um acontecimento fundacional para a universidade latino-americanista. In: SADER, E; GENTILI, P; ABOITES, H. (comp.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. 1. ed. Buenos Aires: Clacso, 2008.

LEHER, R.; GENTILI, P.; FRIGOTTO, G.; STUBRIN, F. (Orgs.). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens/CLACSO, 2009. v. 1.

LEHER, R.; LOPES, A. *Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e Mercantilização da Educação*. VII Seminario de la Red de estudios sobre trabajo docente (RED ESTRADO): nuevas regulaciones en America Latina. Buenos Aires, 3-5 de Julio de 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/>.

LEHER, Roberto.; MOTTA, Vânia. *Trabalho docente crítico como dimensão do projeto de universidade*. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-78, jun. 2014.

LENIN, V. I. Sobre a cooperação. In: LENIN, V. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

LIMA FILHO, Paulo A. Sobre as revoluções burguesas radicais. In: NOVAES, H. T.; DAL RI, N. (Orgs.). *Movimentos sociais e crises contemporâneas à luz dos clássicos do materialismo crítico*. Uberlândia (MG): Navegando, 2017, vol. 2.

LIMA FILHO, Paulo Alves de. *Pensando com Marx (I)*. Marília - São Paulo: Lutas anticapital-Aramarani, 2018.

LIMA FILHO, Paulo Alves. Prefácio. In: MACEDO, R.F.; NOVAES, H. T.; LIMA FILHO, P.A. (Orgs.) *Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas*. Marília: Lutas anticapital, 2018a, vol. 3.

LIMA, A. GUHUR, D. TONÁ, N.; NOMA, A. Reflexões sobre a educação profissional em agroecologia no MST: desafios dos cursos técnicos do Paraná. In: RODRIGUES, F. C.; NOVAES, H. T.; BATISTA, E. L. (Orgs.). *Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital*. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

LOWY, Michel. *Ecologia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2003.

LOWY, Michel. Ecosocialismo e planejamento democrático. *Crítica Marxista*, n. 28, p. 35-50, 2009.

LUBLINER, Theo. *Sobre economia*. Marília: Lutas anticapital, 2020.

MACEDO, Rogério Fernandes. A destruição em massa: a tragédia da fome e da degradação dos hábitos alimentares. In: NOVAES, H. T.; SANTOS, J.; PIRES, J. H. (Orgs.). *Questão agrária, cooperação e agroecologia*, vol. I. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

MACHADO, FILHO, Luiz P.; MACHADO FILHO, Luiz P. *A dialética da agroecologia: contribuição para um mundo com alimentos sem veneno*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MANCEBO, Deise et al. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2007.

MARIÁTEGUI, J.C. *Mariátegui - Sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2007.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*. São Paulo: Expressão Popular-Clacso, 2008.

MARICATO, Ermínia. *O Brasil na era das cidades-condomínio*. Obtido em: [https://jornalgggn.com.br/noticia/o-brasil-na-era-das-](https://jornalgggn.com.br/noticia/o-brasil-na-era-das)

ciudades-condominio-por-erminia-maricato-e-ana-gabriela-akaishi.

MARQUES, Luiz. *Capitalismo e colapso ambiental*. Campinas: Ed. Unicamp, 2015.

MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, I. *Atualidade histórica da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MINTO, L. W. Organização e concepções teórico-práticas na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). In: DAL RI, Neusa Maria et al.. (Org.). *Educação Democrática, Trabalho e Organização Produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. 1. ed. São Paulo, SP; Marília, SP: Cultura Acadêmica; Oficina Universitária; Lutas Anticapital, 2019, v. 1, p. 63-87.

MINTO, Lalo W. *A Educação da miséria – particularidade capitalista e educação superior no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MINTO, Lalo W. *Em defesa do caráter público das Universidades Estaduais Paulistas*. 2018. Obtido em: <https://www.fe.unicamp.br/noticias/4294>.

MINTO, Lalo W. Governo e educação novamente golpeados: consequências para o ensino superior e o trabalho docente. In: MACEDO, R. F.; NOVAES, H.T.; LIMA FILHO, P. A. (Orgs). *Movimentos sociais e crises contemporâneas*. Marília (SP): Lutas Anticapital, 2018b, vol. 3.

MORENO, S.; EIDELMAN, A.; LICHTMAN, G. *La noche de los bastones largos – Treinta años después*. Buenos Aires: Página 12, 1996.

NEMIROVSKY, Gabriel; NOVAES, Henrique T. Educação operária anti-imperialista e anticapital: revisitando o legado marxista de José Carlos Mariátegui. *TRABALHO & EDUCAÇÃO (UFMG)*, v. 27, p. 87-99, 2018.

NETTO, J. P. Georg Lukács: um exílio na pós-modernidade. In: LESSA, S. e PINASSI, M. O. (Orgs.). *Lukács e a atualidade do marxismo*. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 77-102.

NETTO, José Paulo. Prefácio. In: ZIEGLER, Jean. *Destruição em massa: geopolítica da fome*. São Paulo: Cortez, 2013.

NETTO, José Paulo. *Uma face contemporânea da barbárie*. Rio de Janeiro, 2008.

NOBLE, D. *Digital diploma mills - the automation of higher education*. (1997). Obtido em: <http://classweb.moorhead.msus.edu/teach/noble.htm>.

NOVAES, Henrique Tahan. *Palestra proferida em homenagem aos 100 anos da Reforma de Córdoba*. Córdoba, Universidade de Córdoba, 2018.

NOVAES, Henrique Tahan. et. al. . *Mundo do trabalho associado e embriões de educação para além do capital*. Marília: Lutas anticapital, 2018.

NOVAES, Henrique Tahan. Prefácio. In: TORRES, Michel. *Cidadania do capital? A estratégia da intervenção social das corporações empresariais*. São Paulo: Sundermann, 2017.

NOVAES, Henrique Tahan. *Reatando um fio interrompido – a relação universidade movimentos sociais na América Latina*. São Paulo: Expressão Popular-Fapesp, 2012.

NOVAES, H. T.; PIRES, J. H. Corporações transnacionais, a agenda agroecológica do MST e as escolas de agroecologia. In: NOVAES, H.T.; MACEDO, R. F.; LIMA FILHO, P. A. (Orgs.). *Movimentos sociais e*

crises contemporâneas. Uberlândia (MG): Navegando, 2017, vol. 2.

NOVAES, Henrique T.; SANTOS, Lais; PIRES, João; FUZER, Antônio. A economia política da “revolução verde”, a agroecologia e as escolas de agroecologia do MST. In: NOVAES, H. T.; MAZIN, A. D.; SANTOS, L. *Questão agrária, cooperação e agroecologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2015, vol I.

OKUMURA, Julio. *Florestan Fernandes na Constituinte*. Marília: Lutas anticapital, 2020.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. Inovação e neoliberalismo: a experiência brasileira. In: CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO, Paulo (Orgs.). *MST: Universidade e Pesquisa*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014, p. 39-59.

OLIVEIRA, Natália D. *História e memória da práxis sindicalista da ADUNESP: política, ideologia e sociedade (1976-1985)*. Dissertação de Mestrado, Educação, UNESP Marília, 2018.

OZÁI DA SILVA, A. Produtivismo no campo acadêmico: o engodo dos números. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 100, Maringá, setembro de 2009.

PERICÁS, L. Introdução. In: MARIÁTEGUI, J.C. *Mariátegui – Sobre educação* (seleção e tradução de

Luiz Bernardo Pericás). São Paulo: Xamã, 2007, p. 39-43.

PETERSEN, Paulo. Apresentação - Um novo grito contra o silêncio. In: CARNEIRO, Fernando Ferreira *Dossiê Abrasco: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 27-36.

PINASSI, M. O. *Da miséria ideológica à crise do capital – uma reconciliação histórica*. São Paulo: Boitempo, 2009.

PINASSI, Maria O; MAFORT, K. Os agrotóxicos e a reprodução do capital na perspectiva feminista da Via Campesina. In: RODRIGUES, F. C.; NOVAES, H. T.; BATISTA, E. (Orgs.). *Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital*. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

PINHEIRO MACHADO, Luiz C.; PINHEIRO MACHADO FILHO, L. C. *A dialética da agroecologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

PIRES, João Henrique Souza; NOVAES, Henrique Tahan. Estudo, trabalho e agroecologia: a proposta política pedagógica dos cursos de agroecologia do MST no Paraná. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 8, n. 2, p. 110-124, dez. 2016.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da escola do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PRADO JR., Caio. *A revolução brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

REGO, Thelmely Torres. *Formação em agroecologia*. Programa do Contestado da AS-PTA. Tese de Doutorado em Educação, UFSC, 2016.

RIBEIRO, Darcy. *A Universidade Necessária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RODRIGUES, Fabiana. *MST: - formação política e reforma agrária nos anos de 1980*. Tese de Doutorado, Campinas, Faculdade de Educação, 2013.

RUTKOWSKI, J.; LIANZA, S. Sustentabilidade de empreendimentos solidários: que papel espera-se da tecnologia? In: LASSANCE JR, A. et al. (Org.). *Tecnologia social – uma estratégia para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004, p. 167-186.

SACHS, Ignacy. *Espaços, tempos e estratégias de desenvolvimento*. São Paulo: Vértice, 1987.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAID, E. W. *Representação do intelectual: as Conferências Reiht de 1993*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SAMPAIO JR., Plinio. 4. Globalização e Reversão Neocolonial: o impasse brasileiro. In: CAMPOS, F. (Org.). *Introdução à Formação Econômica do Brasil: herança colonial, industrialização dependente e reversão neocolonial*. 1. ed. Marília-SP: Editora Lutas anticapital, 2018, p. 107-128.

SAMPAIO JR., P. Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária. In: STEDILE, J. P. (Org.). *Debates sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000*. São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 189-240.

SANTOS, Aline. *Sob o fio da navalha: relações Estado e sociedade a partir da ação política da Economia Solidária no Brasil*. Marília: Lutas anticapital, 2020.

SANTOS, Lais. *Gestão democrática e participação na educação profissional agroecológica do MST (PR): limites e possibilidades de uma educação emancipatória*. Dissertação de Mestrado em Educação, UNESP, 2015.

SCHWARZ, R. Entrevista a Folha de S. Paulo, 14/ago/2007.

SGUISSARDI; Valdemar. SILVA JÚNIOR, João R. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILIPRANDI, Emma. *Mulheres e agroecologia: a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar*. Tese de Doutorado - Desenvolvimento Sustentável, UnB, 2009.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Quem é o povo no Brasil?* Marília: Lutas anticapital, 2019.

SUGAI, M. I. O olhar do visitante. In: YOSHIOKA, E.; RONCONI, R.; MINTO, F. C. N.; SOUSA, A. F. (Orgs.). *Canteiro Experimental, 10 anos na FAU*. São Paulo: FAU-USP, 2008.

TAIT, Marcia. *Elas dizem não!* Mulheres camponesas e resistência ao cultivo de transgênicos no Brasil e Argentina. Tese de Doutorado em Política Científica e Tecnológica, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

TRAGTENBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. 3. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

TREVIZAN, Edevania. Política de reestruturação e expansão das universidades federais brasileiras no contexto do REUNI. Tese de Doutorado em Educação, UNESP Marília, 2019.

TREVIZAN, Edevania. *Implementação do REUNI na UTFPR e as particularidades do câmpus de Medianeira*. Dissertação de Mestrado em educação, UNESP Marília, 2014.

VIEIRA, Carlos C. Passado colonial e reversão no Brasil contemporâneo. In: CAMPOS, F. (Org.). *Introdução à Formação Econômica do Brasil: herança colonial, industrialização dependente e reversão neocolonial*. 1. ed. Marília-SP: Editora Lutas anticapital, 2018.

VIEITEZ, Candido. Prefácio. In: NOVAES, H. T.; DAL RI, N. (Orgs.). *Movimentos sociais e crises contemporâneas à luz dos clássicos do materialismo crítico*. Uberlândia (MG): Navegando, 2017, vol. 2.

VIEITEZ, Candido Giraldez ; DAL RI, N. M. . *Trabalho Associado - cooperativas e empresas de autogestão*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A; FINEP, 2001.

ZIEGLER, Jean. *Destruição em massa: geopolítica da fome*. São Paulo: Cortez, 2013.

Sobre o autor

Henrique Tahan Novaes possui graduação em Ciências Econômicas pela UNESP Araraquara (2001), mestrado (2005) e doutorado (2010) em Política Científica e Tecnológica pela UNICAMP. Sua dissertação resultou no Livro “O fetiche da tecnologia - a experiência das fábricas recuperadas” (Expressão Popular-Fapesp, 2007 e 2010, 3ª Edição pela Lutas anticapital, publicada também na Argentina). Sua tese de doutorado se tornou o Livro “Reatando um fio interrompido: a relação universidade-movimentos sociais na América Latina” (Expressão Popular-Fapesp, 2012, 2ª edição pela Editora Lutas anticapital, 2019, publicado também na Argentina em 2016).

É Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP Marília desde 2011, e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação desde abril de 2022. Coordenador do Curso de Aperfeiçoamento Itinerante “Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas à luz dos clássicos do Materialismo Crítico” (9 Edições). Coordenador dos Cursos Pós-Médio em Agroecologia (2014-2016) e do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, com ênfase em agroecologia e agrofloresta (2019-...). Presidente da ADUNESP SS Marília (2017-2021).

E-mail: hetanov@gmail.com

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

12,5x17cm

Tipologia

Bookman Old Style

O debate sobre o papel da universidade pública na América Latina “estacionou” em questões necessárias, porém insuficientes, tais como: democratização do acesso, mais verbas para a expansão do sistema público, melhores condições de trabalho e permanência estudantil. Ao mesmo tempo – no contexto do avanço da extrema direita – foram erguidas barricadas contra a asfixia orçamentária do sistema, contra a intervenção de um governo autoritário nas eleições, pela autonomia da universidade pública e liberdade de pensamento. Este Livro de Bolso traz para o debate uma outra questão primordial: o sentido da universidade pública. Por mais que o sistema público cresça ou que tenhamos melhores condições de trabalho, a agenda de ensino, pesquisa e extensão continua sendo liberal, isto é, voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho ou para atender um padrão imitativo de ciência, em geral baseado no produtivismo, no inovacionismo, na pesquisa e ensino alienados e na extensão assistencialista. Uma alteração radical do sentido da universidade num país dependente e neocolonial como o Brasil poderá colocar a agenda universitária numa sintonia mais fina com as lutas dos movimentos sociais organizados e – com isso – contribuir para a formação de uma sociedade para além do capital.

ISBN 978-65-5954-274-1



9 786559 542741