

ESPAÇO TEMÁTICO: DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA, DEMOCRACIA E LUTAS SOCIAIS

A Universidade pública em tempos de ajustes neoliberais e desmonte de direitos

Mailiz Garibotti Lusa¹

<https://orcid.org/0000-0002-6007-1383>

Samara Ayres Moraes³

<https://orcid.org/0000-0002-0361-5997>

Tiago Martinelli²

<https://orcid.org/0000-0002-3496-0873>

Tiago Pacheco Almeida⁴

<https://orcid.org/0000-0002-0917-1696>

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Serviço Social, Curso de Serviço Social, Porto Alegre, RS, Brasil.

²Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Serviço Social, Curso de Serviço Social, Porto Alegre, RS, Brasil.

³Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Serviço Social, Curso de Serviço Social, Porto Alegre, RS, Brasil.

⁴Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Curso de História, Porto Alegre, RS, Brasil.

A Universidade pública em tempos de ajustes neoliberais e desmonte de direitos

Resumo: Neste estudo é apresentada uma análise da educação pública brasileira, com enfoque no ensino superior, que toma por base o histórico da contínua disputa entre projetos para área, considerando suas consequências para a educação brasileira ao longo do tempo. Ao mesmo tempo, busca-se expressar a perspectiva daqueles que estão comprometidos com a luta por uma alternativa transformadora e emancipatória para a educação, diante da conjuntura de ofensiva neoliberal e retirada de direitos. Através das categorias e concepções do pensamento gramsciano, apontam-se instrumentos potencialmente transformadores e fortalecedores da estratégia de resistência à hegemonia burguesa e neoliberal, fazendo deste conjunto de instrumentos um campo de intervenção para professores, pesquisadores e alunos comprometidos com a defesa e com o fortalecimento da universidade pública.

Palavras-chave: Educação pública. Direitos sociais. Emancipação. Neoliberalismo. Luta de classes.

The Public University in Times of Neoliberal Adjustment and Loss of Rights

Abstract: This study presents an analysis of Brazilian public education, considering the history of disputes among different projects for the area and the consequences for the country over time. The research focuses on higher education and aims to express the perspective of actors committed to the struggle for a transformative and emancipatory alternative to education, challenging the neoliberal offensive, and loss of rights. Using the categories and conceptions of Gramscian, the article points out instruments that potentially transform and strengthen the strategies to resist to the bourgeois and neoliberal hegemony. This set of instruments may represent a field of intervention for professors, researchers, and students committed to protecting and strengthening the public university.

Keywords: Public education. Social rights. Emancipation. Neoliberalism. Class struggle.

Recebido em 01.02.2019. Aprovado em 16.04.2019. Revisado em 17.06.2019.



© O(s) Autor(es). 2019 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

Introdução

Neste artigo abordam-se os desafios que se apresentam à universidade pública em tempos de ajustes neoliberais e de desmonte de direitos, visando aprofundar o debate sobre o papel da educação, do educador e da universidade para o desenvolvimento de processos educativos e culturais que contribuam para a transformação societária, a partir de uma perspectiva emancipatória de educação. Apresentam-se os fundamentos do pensamento gramsciano, para depois se analisarem os modelos de educação em disputa e os efeitos da ofensiva neoconservadora e neoliberal. Na sequência, discute-se a experiência desenvolvida em uma universidade pública, destacando-se nela a articulação com as lutas e com os movimentos sociais. Por último, sinalizam-se os limites e as possibilidades para uma educação realmente comprometida com os direitos e os interesses da classe trabalhadora.

O pensamento gramsciano e o papel das universidades e do educador

A proposta desta discussão não é esgotar o conjunto de categorias do pensamento gramsciano, mas apresentar algumas contribuições que retomam as ideias e a defesa daquilo que é público para o público, a partir da educação. A ênfase está nas recentes mudanças e propostas para a educação superior, especialmente na universidade pública. Ainda que os escritos de Gramsci tenham sido realizados na primeira parte do século XX, o autor é referência que se atualiza para demonstrar a importância fundamental da educação na construção de uma sociedade justa. Além disso, há nesse referencial a constituição de processos civilizatórios em uma perspectiva emancipatória, tendo a educação como estratégia de luta de classes.

Esse mesmo arcabouço teórico possibilita analisar o atual contexto de disputa de projetos societários, que, a partir da organização do Estado e da execução da política pública pautada pelo governo, sinaliza um acirramento na luta de classe, ameaçando a liberdade de cátedra, a autonomia e os princípios democráticos (COLETIVO NACIONAL DE ADVOGADOS DE SERVIDORES PÚBLICOS, [2018]). Ilustrativos desse processo de desmonte da educação pública no Brasil, sobretudo na educação superior, são os feitos do atual governo de Jair Bolsonaro com suas mudanças do Ministério da Educação, o debate sobre a privatização do ensino, as intenções de censura dos conteúdos programáticos, a apresentação da possibilidade de escolha e da nomeação dos reitores pelo presidente, além da redução de recursos para a educação, em efetivação através da Emenda Constitucional (EC) nº 95 (BRASIL, [2016b]).

Diante dessa conjuntura é que se faz necessária a retomada do pensamento crítico como forma de contribuir para o fortalecimento, a manutenção e a ampliação das propostas de educação emancipatória. Ainda que a educação seja uma das políticas nas quais a construção de concepções de humanidade e de mundo se expressa, vale destacar que:

Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio-tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2006, p. 49).

Nota-se que há no pensamento de Gramsci a denúncia de que a educação tem classe ou é perfilada pelas determinações de classe. Assim, o modelo de educação tradicional na sociedade do capital cumpre importantes funcionalidades: a de escola e de educação para formar trabalhadores para serem dirigidos; e para formar dirigentes para o capital. Isso porque, “[...] se, em alguma sociedade, houver uma disputa entre duas formas de trabalho, mesmo que uma seja apenas potencial, a forma dominante no processo de trabalho também será a forma dominante no processo educativo”. (TONET, 2017, p. 229). A saída para Gramsci seria a criação de um único tipo de escola que não reproduzisse a dominação de classe. Tal proposição requisitaria não só transformar a escola-educação, mas a própria sociedade de classes. No *Caderno 14*, no parágrafo 69 (temas de cultura), Gramsci (2007, p. 128-129, grifo do autor) destaca:

O *autodidata*. Não se quer repetir o surrado lugar-comum de que todos os sábios são autodidatas, na medida em que a educação é autonomia e não impulso vindo de fora. Lugar-comum tendencioso que leva a não organizar nenhum aparelho de cultura e a negar aos pobres o tempo aos estudos, juntando à queda o

coice, isto é, a demonstração teórica de que, se não se instruem, a culpa é deles, porque etc., etc. Admitamos, pois, que, salvo no caso de poucos heróis da cultura (e nenhuma política pode se basear no heroísmo), para instruir-se e educar-se é necessário um aparelho de cultura através do qual a geração velha transmite à geração nova toda a experiência do passado (de todas as velhas gerações passadas), faz com que adquira determinadas inclinações e hábitos (até físicos e técnicos, que se assimilam com a repetição) e transmite, enriquecido, o patrimônio do passado.

Aqui o pensador aponta objetivamente a necessidade e a importância, para a classe trabalhadora, da educação enquanto geradora de um processo de apreensão e de construção de relações sociais e de cultura, que parte da velha geração e chega à nova, sinalizando a perspectiva histórica. Sua proposição permite reconhecer uma necessidade que se transforma em demanda social de classe, a ser suprida pelos aparelhos de cultura, que podem cumprir a função de produzir um tipo de educação que produza autonomia. Logo, um tipo de educação que se coloque na contraposição “ao atendimento das demandas por educação conforme a observância dos interesses do capital” (BARBOSA, 2015, p. 160). Baliza, assim, a requisição de uma educação orientada para a construção de autonomia e não de automatismos e impulsos.

Em 1932, nos seus *Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais*, Gramsci observava, sobre alguns princípios educativos a partir da escola, o que pode ser considerado também na reflexão sobre a educação superior, principalmente sobre as eventuais mudanças de condições de trabalho docente. Dizia:

A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia; não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão. [...] Com novos programas, que coincidem com uma queda geral do nível do corpo docente, simplesmente não existirá mais nenhuma “bagagem” a organizar. (GRAMSCI, 2006, p. 44-45).

Aqui se explicita a exigência da permanente formação do quadro docente para que a educação emancipatória e transformadora defendida possa se efetivar. A atenção dispensada aos docentes deve ser entendida também enquanto a existência de condições para que o corpo docente consiga cumprir seu papel para uma educação que transforma a partir do ato de educar.

Para além do papel transformador do docente, é importante sinalizar o reconhecimento do que Gramsci em suas cartas chamará de dimensão ético-política. Essa dimensão é constitutiva do ato pedagógico. Assim, “o educador, para se comprometer politicamente, não precisa, a rigor, de outra carteirinha além de seu diploma, nem precisa de outras atividades militantes para além de suas atividades pedagógicas [...], porque o ato pedagógico possui em si uma implícita dimensão ético-política” (NOSELLA, 2007, p. 40). Não se exclui o fato de que a militância docente ocorra em outros espaços, todavia, reforça-se que é intrínseca ao papel docente a contribuição para processos de transformações culturais e políticas duradouras.

Portanto, é importante resgatar as contribuições de Gramsci para pensar a educação pública e fortalecer uma proposta de educação e de universidade que contribua para transformar a sociedade do capital. Assumir a tarefa desse resgate significa assumir também que o próprio ato pedagógico é um ato político e que cada educador, assim, possui um papel político.

A permanente disputa dos projetos de educação e a universidade no Brasil, ontem e hoje

Uma análise preliminar do atual momento histórico revela que está em curso um processo de regressão programada e contínua dos direitos sociais, sendo um dos focos a educação. Esse processo se relaciona radicalmente com o modelo de educação e de universidade instalados no Brasil, pautados no desenvolvimento dependente, cujo parco reconhecimento legal deste e de outros direitos se volta basicamente à formação de trabalhadores para o capital.

Olhar para o momento atual de regressão dos direitos sociais e de desmonte da educação e das universidades públicas exige alguns apontamentos históricos. O ponto central nessa análise é a compreensão da funcionalidade do modelo de educação e de universidade para desenvolvimento do capitalismo dependente. Nota-se que a tardia instalação das universidades no país vai acontecer no século XX, a partir do projeto burguês de educação. Exemplo disso é a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, cujos “objetivos são claros e não escondem que a universidade deveria estar voltada para a formação da elite e para a seleção dos mais capazes”. (ORSO, 2007, p. 56).

Essa perspectiva em nada foi alterada com as consecutivas reformas do modelo universitário e com as políticas de expansão, operadas de forma contínua, mas com particularidades em cada fase de consolidação do projeto neoliberal de educação burguesa. O modelo em vigência hoje vai consolidando-se processualmente desde o período da autocracia burguesa dos anos 1960 e 1970, instalando um padrão dependente de educação e uma reforma universitária consentida¹, pautadas na transplantação de conhecimentos e de modelos universitários europeus. Esse padrão foi “historicamente confrontado pela pressão de professores e estudantes para a destruição da monopolização do conhecimento pela burguesia e pela democratização interna das universidades” (LIMA, 2007, p. 127), confirmando a permanente presença de projetos antagônicos de educação e de universidades no Brasil.

Feitas essas breves considerações, interessa-nos trazer para a análise os principais elementos da reforma universitária que vai ocorrer a partir do período de redemocratização do país nos marcos da contrarreforma do Estado, que aguça o neocolonialismo no plano da educação e das universidades brasileiras. Esse processo, ainda em vigência, conforma-se em suas continuidades e rupturas operadas há mais de 30 anos, quando as estratégias neoliberais foram fortalecidas no Brasil. É essencial considerar que todas as medidas adotadas pelos consecutivos governos nesse período devem ser analisadas enquanto constitutivas de um conjunto de respostas à crise estrutural do capitalismo, que vem explicitando-se há meio século. Esse processo não é uniforme nem mesmo linear, pelo contrário, vai assumindo características diferenciadas em períodos específicos, que conferem particularidades ao Estado, à sociedade, aos direitos e às relações sociais. Nesse sentido, o momento atual de desmonte dos direitos sociais, dentre eles a educação e especialmente as universidades públicas, encontra-se umbilicalmente articulado ao enfrentamento da crise estrutural do capital e ao reordenamento do Estado. Esse processo sustenta-se no pensamento conservador junto, inclusive, à classe trabalhadora, resgatado e difundido pelo pensamento religioso, pelo uso das tecnologias digitais e pela tradicional, parcial e alienadora mídia, que produz e reproduz os interesses burgueses.

Tal processo não é fenomênico nem se explica apenas nos últimos três ou quatro anos. Por isso, considera-se necessário memorar a conjuntura nacional e internacional há cerca de meio século, com o final do período das grandes Guerras Mundiais e início da Guerra Fria, quando são adotadas novas estratégias para o aquecimento da economia e a internacionalização do capital. Nos países de economia central, desenvolve-se um tipo de economia aquecida, inclusive, pelo pleno emprego e pelo atendimento quase universal dos direitos sociais, no cerne da discussão e do reconhecimento dos direitos humanos e na implantação do modelo de bem-estar social no que tange à execução das políticas sociais. Tal período correspondeu à segunda fase do imperialismo – monopolista – e foi marcada, de forma geral, pelo crescimento do lucro. Nesse sentido, essa também foi a fase do capitalismo em que se acentuou o pleno desenvolvimento das contradições desse modo de produção, bem como sua visibilidade em decorrência da intensificação da barbarização da vida social (MANDEL, 1982).

No Brasil, como em outros países de capitalismo dependente, nesse período, vigorará a autocracia burguesa, que, por mais de duas décadas, impediu o reconhecimento e a implementação de um Estado de *direitos sociais*. Pelo contrário, aqui se instituiu um Estado de extremo *controle social*, também dito *controle ditatorial*, que, na área econômica, produz o aparente *milagre econômico*, mas que, de fato, leva a uma das maiores crises econômicas, com índices inflacionários e de desemprego galopantes. Por isso a incorporação dos tratados internacionais de direitos humanos e da educação como direito de todo o cidadão e dever do Estado vai ocorrer apenas nos marcos do esgotamento da autocracia burguesa, com o fim do milagre econômico, o aprofundamento demasiado da crise. O final dos 1970 e o início dos 1980 também foram marcados pelo ressurgimento dos movimentos sociais e sindicais e pela criação de partidos políticos, a partir de medidas pactuadas de lenta e gradual reabertura democrática.

A educação e as universidades públicas, ou a falta de políticas de educação e a sua precarização, serão sempre utilizadas como elemento para conformar, sustentar e fortalecer o projeto de sociabilidade burguesa. Nota-se, por exemplo, que “a privatização da educação brasileira não é um elemento político exclusivo do projeto neoliberal”; todavia, nos anos de “contrarrevolução neoliberal, essa privatização ganhou novos contornos” (LIMA, 2007, p. 130). E se, onde há dominação, também há resistências, notabiliza-se a existência de projetos antagônicos de educação e de universidade. Isso se evidencia ainda na reforma universitária dos anos 1960, com a disputa entre um projeto burguês de universidade capitaneado pelos empresários e levado a cabo pelo então Ministro da Educação Tarso Dutra, em contraposição a um projeto popular reivindicado pelos movimentos sociais de uma *universidade multifuncional e integrada*, defendida por intelectuais como Florestan Fernandes. Esta disputa e o forte peso da ditadura militar determinaram as características das universidades, por meio da Reforma Universitária de 1968 e, posteriormente, do processo constituinte. A reforma de 1968 reforça o padrão dependente de educação, tendo sua direção definida em três ações fundamentais: constituir-se como uma antirreforma, atacando diretamente os sujeitos políticos críticos que poderiam contestá-la, tais como os estudantes os professores críticos e militantes; configurar-se como um processo de expansão, com a ampliação do número de cursos e de vagas,

simulando a democratização da universidade; e explicitar o modelo de educação como mercadoria, ao estrangular o financiamento da educação pública (FERNANDES, 1975, 1989).

Com as lutas sociais que marcam a reabertura democrática e o processo constituinte, fortalece-se o projeto contra-hegemônico de uma universidade multifuncional e integrada; e conquistas significativas são introduzidas no Texto Constitucional (BRASIL, [2019]), tais como a garantia da autonomia universitária (art. 207), a liberdade de cátedra (art. 5, inciso IX, art. 205 e art. 206, incisos II e III) e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Porém, imediatamente após a promulgação da Constituição, essas e outras conquistas permaneceram na mira do ataque neoliberal. Deve-se ressaltar que a autonomia universitária foi fortemente ameaçada pelos Projetos de Emenda Constitucional nº 56/1991 (BRASIL, 1991) e nº 233/1995 (BRASIL, 1995), pelos quais a sua aplicabilidade passaria a necessitar de regulamentação infraconstitucional. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi desmontada pelo Decreto nº 2.207/1997 (BRASIL, [1997]), que implementou a diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) e exigiu a indissociabilidade apenas para as universidades. Por sua vez, a liberdade de cátedra vem sendo fortemente ameaçada mais recentemente pelo Projeto de Lei nº 876/2015 (BRASIL, 2015a), que inclui o Programa Escola sem Partido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Aliás, as lutas pela educação também ocorreram em torno da elaboração da nova LDB, em disputas de projetos que vão desde o início dos anos 1990 até 1996. De um lado, havia o projeto governista e privatista de educação e, na contraposição, um projeto popular, baseado em valores como igualdade e justiça social, tendo a concepção de educação como direito fundamental. Nas idas e vindas legislativas, a discussão da LDB se inicia no governo Collor de Mello, e é finalmente aprovada pelo Congresso Nacional, e sancionada por Fernando Henrique Cardoso (FHC), com prevalência da vitória governista e do segmento privatista da educação.

Durante todo esse período pós-Constituição, “a desresponsabilização do Estado com a educação superior ocorreu por meio da redução de verbas públicas para o seu financiamento e, simultaneamente, por meio do estímulo ao empresariamento deste nível de ensino” (LIMA, 2007, p. 140-141). O início da configuração da atual política de ensino a distância no seu modelo atual se dá também nessa década, com forte atrelamento aos sistemas de comunicação social. Nesse sentido, entende-se que a reformulação da educação superior realizada por FHC, que representou mais um momento da reforma universitária consentida pelo capital, “teve por base uma política de diversificação das instituições e dos cursos de nível superior, apresentada sob a imagem da expansão do acesso e democratização deste nível de ensino”, com a “privatização interna das universidades públicas feita com o empresariamento da educação superior”

(LIMA, 2007, p. 144) por meio da criação das fundações de direito privado em cada universidade.

Com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao governo federal em 2003, a reforma universitária consentida foi aprofundada. A adoção de uma política de expansão durante os dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff conferiu ainda mais o aparente cariz de democratização do acesso à educação superior, agora com a interiorização de IES e com o aumento significativo de cursos e de matrículas na modalidade de ensino a distância (EAD)². Como efeito, o padrão dependente de educação superior é aguçado (LIMA, 2007), com o fortalecimento da lógica do mercado na prestação dos serviços, ainda que públicos. Nesse período, a educação é concebida como um “setor de serviços não exclusivos do Estado”, com alocação de recursos públicos “para instituições privadas e o financiamento privado para instituições públicas, diluindo as fronteiras entre o público e o privado” (LIMA, 2007, p. 152).

Em 2016, Michel Temer inicia mais um período de intenso desmonte de direitos, chegando ao governo federal após o impeachment de Dilma Rousseff. Com a desregulamentação de uma série de direitos sociais, a exemplo da Reforma Trabalhista realizada pela Lei nº 13.467 (BRASIL, [2017]), seu governo inaugura outro momento de intensa ofensiva aos trabalhadores. Além da desregulamentação de vários direitos sociais, o governo Temer aguça o processo de desmonte das políticas sociais e do serviço público, afetando diretamente a saúde e a educação, através de Emendas Constitucionais (EC) e de outras medidas legislativas.

Dentre as alterações legislativas, as que mais afetam as universidades são as EC de nº 93 e nº 95³. A primeira altera para 30% o valor da desvinculação das receitas e ainda amplia para os estados, Distrito Federal e municípios essa desvinculação, através da introdução dos artigos 76-A e 76-B ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), retirando recursos antes destinados para as políticas sociais e direcionando-

A educação pública e gratuita se constitui como o principal campo de disputa da luta social na educação, onde os interesses de classe entram em embate, representados através de diferentes projetos políticos.

os para o pagamento dos juros da dívida pública, logo, para o mercado financeiro (BRASIL, [2016a]). A segunda Emenda institui o Novo Regime Fiscal, determinando que, por 20 anos, o orçamento não poderá ultrapassar o teto dos recursos orçados para o exercício fiscal de 2016 (BRASIL, [2016b]).

A iniciativa estabelece limites para as despesas primárias correspondentes à inflação do ano anterior, corrigidas pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Fica, assim, estabelecida a desvinculação orçamentária para a Educação e Saúde. A medida entra em vigor por duas décadas. (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 254).

Para as universidades públicas, a EC nº 95/2016 (BRASIL, 2016b) é a que mais produz efeitos deletérios, comprometendo seriamente a concepção da educação superior como direito constitucional e dever do Estado, pois, através da limitação orçamentária, ela afeta diretamente a autonomia universitária, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o desenvolvimento de pesquisas e de produção de conhecimento socialmente referenciada, o financiamento para ciência e tecnologia (C&T), o desenvolvimento da pós-graduação, a assistência estudantil e todos investimentos para o acesso e a permanência nas universidades, a educação permanente do quadro de servidores das universidades, entre outros. Nesse sentido:

Dentre os impactos negativos previstos a partir desta EC nº 95/2016 para a educação superior estão: a impossibilidade da manutenção e desenvolvimento do ensino de qualidade para todos, o sucateamento das universidades por falta de recursos para a manutenção de suas estruturas físicas, a diminuição do número de bolsas para a pós-graduação e pesquisa e, conseqüentemente, prejuízo para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, bem como a ampliação dos contratos temporários para o trabalho docente em detrimento à realização de concursos públicos para suprir a demanda efetiva do quadro docente [...]. (LIMA; LIMA, 2019, p. 55).

A conjugação da EC nº 93 e nº 95 demonstra que se trata de um Estado para o capital, em uma sociedade do capital, com o aprofundamento do processo de retirada de recursos da educação, da saúde e de todas as demais políticas sociais, a fim de saldar os juros da dívida pública e manter em condições de funcionamento o mercado financeiro, através da rolagem da dívida pública. Dessa forma, com a arrecadação das contribuições sociais, extraem-se dos contribuintes os recursos constitucionalmente vinculados à prestação pública de determinados serviços, como a educação e a saúde, para redirecioná-los para outras rubricas governamentais, alegando-se a busca de um equilíbrio fiscal necessário. Trata-se, na verdade, do cumprimento das medidas de ajustes fiscais determinadas pelos organismos internacionais para o enfrentamento da crise estrutural do capital, através do desmonte dos direitos sociais.

A partir dessas reflexões, reconhece-se que as medidas de ajustes fiscais estão conectadas ao que o mercado passa a exigir como função estatal: a destinação quase integral do fundo público para assegurar o funcionamento da economia capitalista. A situação vem agravando-se nos últimos cinco anos, internacionalmente e no Brasil, onde também se aprofundou o quadro de disputa política denominada por uns de *crise política* e por outros de *golpe político* (MASCARO, 2018). Isso leva a reconhecer que, também pelo desmonte dos direitos sociais, e em especial da universidade pública, o processo de reprodução do capital se faz diretamente presente na atualidade.

Por um projeto de educação que transforma

A educação pública e gratuita se constitui como o principal campo de disputa da luta social na educação, onde os interesses de classe entram em embate, representados através de diferentes projetos políticos. É instrumento essencial no processo de afirmação e consolidação da ideia de que o *único projeto possível* é o da classe dominante, o qual define planos antagônicos de educação para as diferentes classes. Logo:

O projeto de educação da classe trabalhadora é determinado e imposto pela burguesia, e visa essencialmente à capacitação para o mercado. A finalidade é profissionalizar os filhos dos trabalhadores através de inúmeras escolas técnicas e de seus cursos profissionalizantes de curto prazo, cabíveis no bolso dos trabalhadores. (SILVA; SANTOS, 2017, p. 163-164).

Conseqüentemente, a sociabilidade burguesa expressa a partir de valores e racionalidade típicos da classe dominante, é igualmente vista como a única possível. Portanto:

A educação dos filhos da classe trabalhadora, quando proporcionada, não se deu com o objetivo de garantir sua elevação intelectual. À medida que a indústria foi prosperando, com o desenvolvimento das forças produtivas, a educação das classes populares elevou-se gradativamente. A gratuidade e a obrigatoriedade do ensino escolar foram sistematicamente ampliadas ou estacionadas segundo os interesses da grande indústria, quer para preparar a mão de obra ativa, quer para dotar o exército de reserva de conhecimentos e habilidades necessários. *É que, para ser explorado, o trabalhador necessita de uma educação elementar.* (SANTOS; JIMENEZ; GONÇALVES, 2017, p. 69, grifo nosso).

No entanto, a constatação de que a construção de outra forma de sociabilidade só é plenamente possível em outro modelo de sociedade não deve impedir que as e os lutadores sociais reivindiquem instrumentos e formas de luta que potencializem alternativas ao projeto neoliberal vigente na educação. Não devem ser criadas ilusões quanto aos instrumentos que se têm à mão para essa tarefa, pois eles por si só não significam a transformação radical e revolucionária da sociedade, mas implicam fortalecimento das lutas para garantir as condições para a constituição de outra sociedade. Nesse sentido, procura-se compreender o tripé ensino, pesquisa e extensão, sobretudo as ações de extensão, enquanto atividades potencialmente revolucionárias, que caminham em sentido oposto ao estabelecido pela educação tradicional e procuram romper com o projeto capitalista hegemônico.

Objetivando materializar propostas de atuação da universidade pública que contribuam para a resistência à ofensiva neoliberal, apresenta-se a experiência de articulação de quatro projetos vinculados ao Núcleo de Estudos e Pesquisa Terra, Trabalho e Política Social, do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As atividades desses projetos são desenvolvidas a partir da perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com especial atenção para a participação e a autonomia discente, bem como para o aprofundamento da reflexão sobre qual projeto de universidade e de sociedade se deseja construir coletivamente. A experiência decorre da execução dos projetos de pesquisa *Questão agrária, ruralidades e Serviço Social: requisições e implicações para a formação e o trabalho profissional no Rio Grande do Sul*⁴ e *Movimentos e lutas sociais no município de Porto Alegre (RS): reconhecimento da organização, funcionamento, atuação política e demandas por direitos sociais (2010-2019)*⁵, do programa de extensão *Movimentos sociais e serviço social*⁶, e do projeto de extensão *Determinações de gênero, classe, raça e etnia: implicações para o serviço social e áreas afins*⁷. Os principais pontos de confluência que materializam a articulação e a indissociabilidade entre eles são: a centralidade do reconhecimento da realidade concreta em sua totalidade como produto da sociedade capitalista e geradora de demandas para a formação profissional e para a atuação da universidade; o aprofundamento dos estudos com base no pensamento marxista; a mobilização e atuação conjunta com os movimentos sociais de Porto Alegre/RS, segundo a dinâmica temporal dos próprios movimentos; e a formulação de vias de fortalecimento das lutas sociais e do combate às opressões de classe, raça, etnia, sexo ou gênero. No plano da educação *stricto sensu*, busca-se integrar os espaços da universidade aos debates realizados no seio dos movimentos, possibilitando ampliar a produção de conhecimento sobre a realidade sul-rio-grandense, as relações sociais e de produção, as expressões da questão social manifestas no campo e na cidade e a organização dos movimentos sociais na luta por direitos e na resistência ao seu desmonte.

Um dos elementos mais potencializados nesse processo foi a dimensão pedagógica dessa relação, que permitiu aos estudantes e aos professores compreenderem a perspectiva dos indivíduos intrinsecamente vinculados às lutas sociais, principalmente na relação destes com os instrumentos de alienação e de reforço das formas de opressão, que estão cotidianamente presentes. Um dos marcos dessa experiência foi a atuação junto a movimentos de trabalhadores e trabalhadoras sem-teto e de população de rua, o que possibilitou apreender junto aos movimentos e ao mesmo tempo potencializar a visibilidade desses movimentos diante do cenário de repressão e perseguição política que conjunturalmente vêm escalando. Na experiência, compreende-se que:

A Extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados /acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar

que favorece a visão integrada do social. (ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1987, p. 11).

Assim, é possível destacar o papel fundamental que os projetos de extensão cumprem durante a trajetória de estudantes universitários. Isso porque “[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”. (FREIRE, 1975, p. 36). Assim, não se busca estender o conhecimento da universidade para a comunidade, mas, através do processo dialético, coletivo e contínuo, busca-se a construção de um diálogo transformador entre os sujeitos, visando forjar um conhecimento que faculte a emancipação, a autonomia e a potencialização da luta da classe trabalhadora por acesso à educação enquanto direito fundamental, de caráter universal, pública, gratuita e de qualidade, por exemplo. Para isso é preciso que, articulados de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão orientem-se por uma construção crítica e interdisciplinar, afastando-se de uma perspectiva fechada, para a interlocução crítica de conhecimentos, valorizando também os saberes tradicionais, populares, de povos originários, quilombolas e de todos que não estão na universidade e que, logo, não têm seu conhecimento legitimado. A valorização desse tipo de saber na experiência desenvolvida resulta do reconhecimento do seu potencial revolucionário, que pode agregar às lutas sociais, fortalecendo-as e também os sujeitos que as constituem.

Um dos resultados dessa forma de atuar foi a realização de um seminário integrado de articulação entre ensino, pesquisa e extensão para o planejamento do Plano de Ensino de três disciplinas, cujos objetivos, conteúdos e ementas transversalizaram os temas dos quatro projetos anteriormente mencionados. Para a realização desse seminário, foram convidadas pesquisadoras que tratavam sobre os temas, militantes dos movimentos sociais e toda a comunidade acadêmica da UFRGS. A participação indicou que há interesse e necessidade de ampliar e qualificar os estudos e os debates sobre os temas, na perspectiva de fortalecer a articulação de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entende-se que, quando o sujeito que estuda uma disciplina e aquele que se relaciona com ela, participam da elaboração de um plano de ensino e da discussão dos objetivos daquele processo de ensino-aprendizagem, torna-se ainda maior o seu envolvimento para apreensão dos conteúdos que nele serão tratados.

Entende-se que essa experiência é singela e ainda precisa avançar, mas se encontra na direção certa em relação ao horizonte mais amplo da transformação societária. Isso por quê:

O que é possível fazer, hoje, a nosso ver, são atividades educativas que apontem no sentido da emancipação [...]. Parece muito pouco face à enormidade dos problemas. Vale, então, lembrar o que dissemos acima sobre a categoria possibilidade. É melhor fazer pouco na direção certa, do que muito na direção errada. (TONET, 2016, p. 45).

Desse modo, é necessário aprofundar as atividades educativas na universidade que tenham a perspectiva de construção de outra sociedade, que socialize o conhecimento, em que a informação seja democratizada e deixe de ser privilégio de poucas mãos, construindo novas relações que transgridam a alienação e a marginalização dos indivíduos, e traduzam os processos de aprendizagem de outra maneira. Para tanto, cabe a educadores/as e a pesquisadores/as o comprometimento classista com a luta pela defesa e pelo fortalecimento da educação pública.

Nesse sentido, a Universidade em suas diversas atividades pode ser espaço para reivindicação dos instrumentos históricos de luta pela democratização da universidade, como por meio da mencionada extensão e do tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão – como um todo. Assim, é preciso sair do campo da abstração, pois não basta compreender a sociedade nos marcos do capitalismo, sem que a prática rumo a sua transformação esteja inserida e se concretize na totalidade do processo.

Considerações finais

Ainda se constitui como tarefa a identificação da educação enquanto direito social fundamental no ordenamento constitucional brasileiro, decorrente do processo internacional de reconhecimento de um conjunto de Direitos Humanos durante o período pós-guerras. Considera-se que a afirmação da natureza da educação social como direito fundamental é uma das estratégias para fortalecer a resistência ao seu desmonte e à destruição programada das universidades.

Além disso, é necessário fortalecer as lutas sociais e a interlocução entre a universidade e a classe trabalhadora, para que esta indique aquilo que deseja ou necessita discutir. As experiências que trabalham a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão têm potencialidade para concretizar esse fortale-

cimento. Eis que se entende que esses são alicerces sobre os quais se erigem um conjunto de ações que devem ser desenvolvidas pela universidade, com base em seu compromisso de transformação da realidade, tendo em vista a ampliação da participação popular na construção e na socialização de saberes, entre outros.

Aponta-se a importância do desenvolvimento de processos de educação na perspectiva emancipatória para a construção de processos de resistência e de transformação na universidade e sociedade. No entanto, esta tarefa se torna ainda mais difícil de ser efetivada diante do contexto dos ajustes fiscais e das políticas de austeridade operacionalizadas em diversos países e também no Brasil. Os recursos do fundo público, destinados inclusive para a educação, são desvinculados da finalidade constitucional e passam a ser direcionados para alimentar o fluxo do mercado financeiro internacional, o que é determinante para o desmonte das universidades. Eis que todo esse processo de desmonte das universidades e dos projetos de educação transformadora e emancipatória dificulta ou até mesmo impede a compreensão de que a educação superior é direito de todos e dever do Estado e de que ela pode ser construída na contraordem ao capital.

Por fim, àqueles que desejam outro projeto de educação precisam saber que, para que se concretize plenamente, é necessário construir outro tipo de sociedade. A universidade em suas experiências de ensino, pesquisa e extensão tem muito a contribuir para estes projetos de transformação.

Referências

- BARBOSA, M. de Q. *A demanda social pela educação e a inserção do serviço social na educação brasileira*. Campinas: Papel Social, 2015.
- BRASIL. *Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997*. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207impresao.htm Acesso em: 17 jun. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2019a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 17 jun. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Emenda Constitucional nº 93, de 8 de setembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para prorrogar a desvinculação de receitas da União e estabelecer a desvinculação de receitas dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Brasília, DF: Presidência da República [2016a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc93.htm Acesso em: 17 jun. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 17 jun. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/17728053>. Acesso em: 17 jun. 2019.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 876/2015*. Regulamenta a realização de eventos, manifestações públicas, passeatas, comícios, shows e quaisquer outras atividades que provoquem aglomeração humana mediante prévio aviso e comunicação às autoridades que menciona, e à população. Brasília, DF, 24 mar. 2015a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=105084>. Acesso em: 17 jun. 2019.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Proposta de Emenda à Constituição nº 4/2015*. Altera o art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 11 fev. 2015b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=946734>. Acesso em: 17 jun. 2019.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Proposta de Emenda à Constituição nº 233/1995*. Modifica o artigo 34 e o Capítulo III, Seção I, da Constituição Federal e o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 23 out. 1995. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=24986>. Acesso em: 17 jun. 2019.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Proposta de Emenda à Constituição PEC nº 56/1991*. Altera dispositivos da Constituição Federal (desregulamentação). Brasília, DF, 10 out. 1991. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=169337>. Acesso em: 17 jun. 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018*: notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYISGMAMkKW1/document/id/6734509. Acesso em: 25 set. 2019.
- COLETIVO NACIONAL DE ADVOGADOS DE SERVIDORES PÚBLICOS. *Orientação aos docentes*: liberdade de cátedra, de ensino e de pensamento. [S. l.]: Coletivo Nacional de Advogados de Servidores Públicos, [2018]. Disponível em: https://ww2.icb.usp.br/icb/wp-content/uploads/2018/11/Cartilha_Liberdade_Catedra_Ensino_Pensamento.pdf?x89681. Acesso em: 17 jun. 2019.

- FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FERNANDES, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere, volume 2*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere, volume 4*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1., 1987, Brasília, DF. *Anais [...]*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.
- LIMA, D. G. de; LIMA, R. de L. de. A EC-95/2016 e a educação superior no Brasil: a materialização perversa do novo regime fiscal. *Universidade e Sociedade*, ano 19, n. 63, p. 46-57, jan. 2019.
- LIMA, K. *Contrarreforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.
- MANDEL, E. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Abril Cultural, 1982. p. 3-72.
- MASCARO, A. L. *Crise e golpe*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: vinte anos depois. In: ORSO, P. J. et al. (org.). *Educação, sociedade de classes e reformas universitárias*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 27-42.
- OLIVEIRA, C. de; SILVA, G. O Novo Regime Fiscal: tramitação e impactos para a educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 34, n. 1, p. 253-269, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/77586>. Acesso em: 20 set. 2018.
- ORSO, P. J. A criação da universidade e o projeto burguês de educação no Brasil. In: ORSO, P. J. et al. (org.). *Educação, sociedade de classes e reformas universitárias*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 43-62.
- SANTOS, M. E. de M.; JIMENEZ, S.; GONÇALVES, R. M. de P. A produção e a gestão da pobreza: das relações entre capital, estado e educação. In: NOMERIANO, A. S. et al. (org.). *As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise*. Maceió: Coletivo Veredas, 2017. p. 55-73.
- SILVA, J. M.; SANTOS, S. C. M. dos. O projeto de educação da classe trabalhadora na sociabilidade capitalista: uma análise crítica no cenário brasileiro. In: NOMERIANO, A. S. et al. (org.). *As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise*. Maceió: Coletivo Veredas, 2017. p. 159-178.
- TONET, I. Marxismo, educação e pedagogia socialista. In: NOMERIANO, A. S.; SILVA, R. C.; GUIMARÃES, V. J. B. (org.). *As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise*. Maceió: Coletivo Veredas, 2017. p. 223-238.
- TONET, I. *Educação contra o capital*. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

Notas

- 1 A autora refere-se ao modelo de reforma universitária levada a cabo no período de regime burguês-militar, cuja concepção de educação e de universidade foi inerente aos condutores do regime, que conseguiram conferir uma aparência democratizante na medida em que convidaram intelectuais da educação para a sua elaboração. Com isso garantiu-se legitimidade ao processo e omitiu-se o fato de que os princípios norteadores da reforma se pautavam pela modernização conservadora, em especial da educação superior pública. (LIMA, 2007, p. 127-128).
- 2 Segundo o Censo da Educação Superior do INEP de 2018, “O aumento do número de ingressantes entre 2017 e 2018 é ocasionado, exclusivamente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 27,9% entre esses anos, enquanto nos cursos presenciais houve uma variação de -3,7%. Entre 2008 e 2018, o número de ingressos variou positivamente 10,6% nos cursos de graduação presencial e triplicou (196,6%) nos cursos a distância. Enquanto a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2008 era de 19,8%, essa participação em 2018 foi para quase 40%” (BRASIL, 2019, p. 15).
- 3 A Emenda Constitucional nº 93/2016 tramitou originariamente através do Projeto de Emenda Constitucional nº 04/2015 (PEC 04/2015) (BRASIL, 2015b). Já a Emenda à Constituição nº 95/2016, referente ao Novo Regime Fiscal, tramitou como Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016 na Câmara Federal e como PEC 55/2016 no Senado Federal.
- 4 Projeto de pesquisa (nº do projeto: 409726/2016-8), com financiamento do CNPq, através do Edital Chamada Universal MCTI/CNPq nº 01/2016.
- 5 Projeto de pesquisa aprovado pela PROPESQ-UFRGS, sob o nº 35177, com fomento para duas bolsas pelo Programa de Bolsas Institucionais para Iniciação Científica (BIC-UFRGS), no Edital de Bolsas de IC 2018-2019.
- 6 Programa de extensão registrado na PROEXT-UFRGS, sob o nº 35774, em vigência entre 2018 e 2019, com fomento de extensão pela UFRGS e sem bolsas de extensão.
- 7 Projeto de extensão registrado na PROEXT-UFRGS, sob o nº 35985, em vigência entre março de 2018 e fevereiro de 2019, com fomento de extensão pela UFRGS e sem bolsas de extensão.

Mailiz Garibotti Lusa

mailiz@ufrgs.br

Doutorado pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica

de São Paulo (PUC-SP).

Professora no Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

UFRGS

Departamento de Serviço Social

Núcleo de Estudos e Pesquisa Terra, Trabalho e Política Social

Rua Ramiro Barcelos, 2777 – Santana

Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

CEP: 90035-007

Tiago Martinelli

timartinelli@yahoo.com.br

Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Professor no Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

UFRGS

Departamento de Serviço Social

Núcleo de Estudos e Pesquisa Terra, Trabalho e Política Social

Rua Ramiro Barcelos, 2777 – Santana

Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

CEP: 90035-007

Samara Ayres Moraes

samara.ayres@gmail.com

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

UFRGS

Núcleo de Estudos e Pesquisa Terra, Trabalho e Política Social

Rua Ramiro Barcelos, 2777 – Santana

Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

CEP: 90035-007

Tiago Pacheco Almeida

tiagopacheco@gmail.com

Graduando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

UFRGS

Núcleo de Estudos e Pesquisa Terra, Trabalho e Política Social

Rua Ramiro Barcelos, 2777 – Santana

Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

CEP: 90035-007

Agradecimentos

Aos militantes aguerridos dos movimentos e lutas sociais de Porto Alegre, que nos incitam a construir e defender uma Universidade pública, popular, gratuita, de qualidade, social e democraticamente referenciada. Aos colegas servidores docentes e técnicos administrativos, bem como aos estudantes da UFRGS, que

persistem coletivamente lutando para materializar no cotidiano esta mesma Universidade.

Agência financiadora

Não se aplica.

Contribuições das/os autoras/es

Mailiz Garibotti Lusa: na condição de docente e orientadora da pesquisa, contribuiu para a estruturação do trabalho, foi responsável pela elaboração do item ‘a permanente disputa dos projetos de educação e a universidade no Brasil, ontem e hoje’, bem como pelo resumo, introdução, considerações finais, e pelas interferências gerais na articulação da discussão dos dados da pesquisa.

Tiago Martinelli: na condição de docente e orientador da pesquisa contribuiu para a estruturação do trabalho, além de ter sido responsável pela elaboração do item ‘o pensamento gramsciano e o papel das universidades e do educador’.

Samara Ayres Moraes: bolsista de iniciação científica, propôs a escrita do artigo, contribuiu para a estruturação do trabalho e foi responsável conjuntamente com Tiago Pacheco Almeida pela elaboração do item ‘por um projeto de educação que transforma’.

Tiago Pacheco Almeida: bolsista de iniciação científica, contribuiu para a estruturação do trabalho e foi responsável conjuntamente com Samara Ayres Moraes pela elaboração do item ‘por um projeto de educação que transforma’, bem como contribuiu para a elaboração da introdução, do resumo e foi responsável pela elaboração do abstract.

Aprovação por Comitê de Ética e consentimento para participação

Não se aplica.

Consentimento para publicação

Não se aplica

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.