

Larissa Dahmer Pereira
Ney Luiz Teixeira de Almeida
Organizadores

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO

Larissa Dahmer Pereira
Ney Luiz Teixeira de Almeida
Organizadores

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2020



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,

Brasil


Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte Capa: Guilherme Ferreira

Livro financiado com recursos do Edital FOPESQ 2020/UFF. Pesquisadora responsável:
Larissa Dahmer Pereira (UFF).

Copyright © by autor, 2020.

S492 – PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. de (Orgs.). Serviço Social e Educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ISBN: 978-65-86678-38-3

 10.29388/ 978-65-86678-38-3-0

Vários Autores

1. Serviço Social 2. Educação I. Larissa Dahmer Pereira, Ney Luiz Teixeira de Almeida II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 360

CDU – 36



Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil

Anderson Brettas – IFTM - Brasil

Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil

Carlos Lucena – UFU – Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil

Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil

Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil

Inez Stampa – PUCRJ – Brasil

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil

Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Tatiana Dahmer Pereira – UFF - Brasil

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil

Valeria Lucília Forti – UERJ – Brasil

Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.

Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal

Alexander Steffanell – Lee University – EUA

Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana

Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana

Armando Martinez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colômbia

Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina

Christian Cwik – Universität Graz – Austria

Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Reunión – France

Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.

Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia

Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México

Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena –Colômbia

Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México

Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia

José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz – México

José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha

Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha

Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador

Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia

Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras

Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha

Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia

Roberto Gonzáles Aranas -Universidad del Norte – Colômbia

Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha

Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
Gaudêncio Frigotto	
APRESENTAÇÃO	15
Ney Luiz Teixeira de Almeida - Larissa Dahmer Pereira	
PARTE I – POLÍTICA EDUCACIONAL	19
1 - CONTRIBUIÇÕES SOBRE A FINANCEIRIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	21
Allan Kenji Seki	
2 - EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO NOVO SÉCULO	45
Kátia Lima	
3 - PROJETOS EM DISPUTA NA EDUCAÇÃO: TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PAN-DEMIA	71
Marina Barbosa Pinto - Eblin Farage	
PARTE II – FORMAÇÃO PROFISSIONAL	89
4 - O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO PRIVADO-MERCANTIL E A EXPANSÃO VIA EAD NO PÓS-2003: ANÁLISE DAS MATRÍCULAS EM CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL	91
Larissa Dahmer Pereira	
5 - DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ATUALIDADE	107
Cláudia Mônica dos Santos - Maria Helena Elpidio	
6 - O CAMPO DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL	121
Ney Luiz Teixeira de Almeida - Maria Cristina Paulo Rodrigues	
PARTE III – EXERCÍCIO PROFISSIONAL	135
7 - O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	137
Simone Giglio Paura	
8 - O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: QUESTÕES PARA O DEBATE	153
Lucilia Carvalho da Silva	
9 - SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARTICULARIDADES DO TRABALHO CONCRETO DE ASSISTENTES SOCIAIS NO CENÁRIO CARIOCA	173
Carlos Felipe Nunes Moreira	
10 - INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E SERVIÇO SOCIAL	185
Ney Luiz Teixeira de Almeida - Rosana Ribeiro	
11 - OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E O ENCONTRO COM O SERVIÇO SOCIAL	203
Francine Helfreich Coutinho dos Santos	
SOBRE OS/AS AUTORES/AS:	227

PREFÁCIO*

A educação é o mais grave dilema social brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais, pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitem a tomar consciência da sua condição, dos meios de aprender resistir a essa situação (Florestan Fernandes).

O texto da epígrafe explicita a natureza científica e o sentido político da coletânea – *Serviço Social e Educação* - organizada por Larissa Dahmer Pereira e Ney Teixeira de Almeida. De imediato, um dos aspectos que chama atenção na leitura dos originais é de que os autores do conjunto dos textos pertencem a uma geração cuja formação deu-se num contexto histórico em que o Serviço Social rompia com a perspectiva assistencial e individual para uma visão histórico social.

O ponto fundamental desta ruptura centra-se na questão social como o foco da formação, sendo ela entendida como a problemática das classes sociais e as relações de classe. Sem se desvincular da ação prática, pois esta é que de fato muda a realidade, o foco da formação para orientar esta prática vinculou-se, em vários cursos e de forma crescente, às Ciências Sociais e dentro de uma perspectiva histórico-crítica à luz do materialismo histórico. Florestan Fernandes, Otávio Ianni, Francisco de Oliveira, Carlos Nelson Coutinho, José Paulo Neto, Marilda Iamamoto, entre outros, tornaram-se referências nos currículos da Graduação e, especialmente, na Pós-Graduação. Eles formaram as primeiras gerações de novos mestres e doutores, introduzindo a leitura sistemática de autores clássicos, particularmente de Karl Marx, Friedrich Engels, Lenin (Vladimir Ilyich Ulianov), György Lukács e Antonio Gramsci.

Tomou aqui dois exemplos de minha vivência para elucidar como era concebido, em particular pelo campo empresarial, o papel do profissional do Serviço Social. Na elaboração de minha dissertação de Mestrado sobre a pedagogia do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em meados da década de 1970, chamou-me atenção que no processo seletivo dos aprendizes um dos critérios de escolha se definia pela expressão de não ter “seis dedos na mão”. Isto para significar que os candidatos não poderiam ter aspirações que fossem divergentes da formação desejada, essa definida como a que “serve aos industriais”. Nesta escolha, o assistente social do SENAI tinha um papel central, juntamente com o pedagogo. Outro exemplo é a pesquisa doutoral de Acácia Kuenzer feita no início da década de 1990 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), da qual resultou o livro – *A pedagogia da Fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador (1986)*. Nesta obra, a autora mostra que a função do Serviço Social na empresa pesquisada era de apaziguar os conflitos.

É justamente no fim da década de 1970 e início da década de 1980, ainda nas sombras da ditadura empresarial militar de 1964 e num momento muito especial da PUC/SP, que as Pós-Graduações nas áreas de Serviço Social e Educação (História, Sociedade e Educação) claramente efetivam a ruptura com esta concepção. Esta tendência, sobretudo a partir da década de 1990, afirma-se nos cursos, para citar aqueles que melhor conheço, do Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense e da PUC-SP e o mesmo aconteceu, talvez em menor intensidade, na área da Educação.

*DOI-10.29388/978-65-86678-38-3-0-f.11-14

As Pós-Graduações destas instituições, entre outras, formaram gerações de mestres e doutores intelectuais militantes, como gostava de se auto denominar Florestan Fernandes. Longe, todavia, de minimizar a dimensão científica sob as bases do materialismo histórico, pois esta, para ele, se constituía na condição necessária para uma ação política coerente vinculada à luta da classe trabalhadora e dos excluídos para sua emancipação. Num texto clássico sobre a sociologia, destaca:

O que devemos fazer não é lutar pelo Povo. As nossas tarefas são de outro calibre: devemos colocar-nos a serviço do Povo brasileiro para que ele adquira, com maior rapidez e profundidade possíveis, a consciência de si próprio e possa desencadear, por sua conta, a revolução nacional que instaure no Brasil uma nova ordem social democrática e um Estado fundado na dominação efetiva da maioria (FERNANDES, 1980, p. 246)

Não por acaso, como indica a epígrafe, ele considera que a “educação é o mais grave dilema social brasileiro”. Esta conclusão a tira a partir das análises que efetiva sobre a especificidade do processo histórico conduzido pela classe burguesa brasileira e seu projeto de capitalismo dependente. Projeto que combina concentração de riqueza ampliando a miséria. Ao longo da pandemia da Covid-19 explicita-se a brutalidade deste projeto. Ao mesmo tempo em que os dados oficiais davam conta que cinquenta milhões de brasileiros estão no nível de pobreza, sendo vinte milhões em pobreza absoluta com risco de vida, surgiram no Brasil mais 33 bilionários completando a cifra de 238. Neste projeto de modernização conservadora, onde o atraso é condição do “moderno”, e o Estado governa para os ricos, a Ciência e a Educação não só não são prioridades, como são sistematicamente desprezadas.

As reiteradas lutas para romper com este projeto, mesmo por mudanças dentro da ordem, mas contra o seu caráter espúrio, foram e são interrompidas por ditaduras e ou golpes de Estado. O último efetivado em agosto de 2016, cujo preço para os direitos da classe trabalhadora, sobretudo para as gerações jovens, está inscrito na Emenda Constitucional 95, que congela por vinte anos o investimento no setor público, único espaço que pode garantir direitos universais. Esta medida desumana e, como tal criminosa, completa-se pelas contrarreformas trabalhista e do Ensino Médio, ainda no governo golpista de Michel Temer

Mas o resultado do golpe teve um legado muito mais perverso. A eleição de um bloco de forças sociais de extrema direita que se guia pelos fundamentalismos político, que se orienta pelo princípio de que adversário não é para divergir e debater, mas é para eliminar; econômico, que reduz a sociedade ao império do mercado sem regulação; e o religioso que subordina a Ciência à crença. A contrarreforma da Previdência, as bases da contrarreforma administrativa anunciada e a agenda dos costumes, na qual se destaca a liberação de armas e munição aos cidadãos e o controle da liberdade de ensinar e educar, mediante a proposta de um Projeto de lei sobre “Escola sem Partido”, indicam claramente que se trata de um projeto societário de natureza fascista.

Antes da trágica eleição de Bolsonaro, ao escrever sobre o desafio educacional no contexto da elaboração e aprovação da Constituição de 1988, Florestan definia a natureza da educação e o seu sujeito principal como capazes de instaurar um processo de construção de uma nova ordem social democrática e um Estado fundado na dominação efetiva da maioria.

A pedagogia volta a ser a chave para a decifração do nosso enigma histórico. O que a Constituição negou, o povo realizará. Mas ele não poderá fazê-lo sem uma consciência crítica e negadora do passado, combinada a uma consciência crítica e afirmadora do futuro. E essa consciência, nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e dos excluídos, não depende da educação que obedeça apenas à fórmula abstrata da “educação para um mundo em mudança”, mas sim da educação como meio de autoemancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores (FERNANDES, 2020, p. 29).

A breve contextualização centrada em Florestan Fernandes busca, ao mesmo tempo, indicar a natureza da ruptura no processo de formação no Serviço Social e a consequente ampliação de intelectuais militantes vinculados às lutas da classe trabalhadora e dos excluídos. E a coletânea *Serviço Social e Educação* é uma expressão singular desta ruptura e do vínculo militante dos seus autores. Uma coletânea que coloca na agenda do trabalho dos profissionais do Serviço Social aquilo que é a condição necessária, ainda que não suficiente, para decifrar o enigma histórico de uma das sociedades mais desigualitárias e desumanizadora do mundo. Nesta junção do Serviço Social com a Educação situa-se outro traço de originalidade da coletânea, pois como indicam na apresentação a organizadora e organizador há pouca produção que explicita esta relação.

Ressalto que a estrutura da coletânea em suas três partes, a política educacional, a formação profissional e o exercício profissional explicitam o elo indissociável entre a leitura científica da realidade e a atuação militante. Na terceira parte analisa-se a atuação dos profissionais do Serviço Social, no ensino superior, na educação básica e infantil, na educação profissional e “Os caminhos da Educação Popular e o encontro com o Serviço Social”. Por certo, nesta junção afirma-se que a Educação que se efetiva na escola não esgota os espaços educativos, mas que a escola será potente e revolucionária quando tem vínculo orgânico com as necessidades e lutas da classe trabalhadora.

A coletânea expressa um trabalho coletivo de um grupo atuante na batalha das ideias e na ação militante concreta. E ela vem a público num momento ultrarregressivo na sociedade e na Educação. O seu conteúdo, todavia, indica que a superação só virá por esta junção da crítica potente e da luta militante. Uma coletânea, portanto, que é de amplo interesse não só para os profissionais que atuam no campo da Educação e do Serviço Social, mas também para lideranças sindicais, de movimentos sociais e movimentos populares.

Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 2020.
Gaudêncio Frigotto

REFERÊNCIAS

FERNANDES, F. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Editora Expressão popular, 2020.

APRESENTAÇÃO*

As reflexões reunidas nesta coletânea ilustram a preocupação teórica com que assistentes sociais de diferentes gerações e inserções institucionais se debruçam sobre a relação do Serviço Social com a área de Educação, elegendo três enfoques centrais: o da política social, o da formação e o do exercício profissional. As publicações coletivas facultam aos/às autores/as a produção de diálogos que a trajetória profissional, intelectual e militante, por seus enormes desafios e extensas agendas, recorrentemente fomentam, mas que nem sempre são socializadas. Fecundam, neste sentido, encontros desejáveis, esperados. Permitem, também, aos/às leitores/as, reencontros, assim como entrar em contato com novas abordagens. Bem, este foi o nosso desafio. A organização desta coletânea, realizada há uma década e publicada originalmente pela Editora Lumen Juris, nos instigava como possibilidade de dar visibilidade aos percursos teóricos que os/as autores/as produziram em tempos e espaços distintos, mas cujo entrecruzamento reafirma a plena sintonia do Serviço Social com a dinâmica das políticas sociais e com os dilemas de nosso tempo. A sua oportuna reedição, agora pela Editora Navegando, possibilitou uma cuidadosa revisão e atualização dos textos, alguns modificados parcialmente e, outros, plenamente renovados.

Contamos, na primeira parte da coletânea, que versa sobre a política educacional brasileira, com o capítulo inédito de Allan Kenji Seki, sobre a financeirização do ensino superior no Brasil, resultante de sua tese de Doutorado. Em seguida, foram reeditados os capítulos das docentes Kátia Lima, sobre a política educacional de nível superior, e das docentes Marina Barbosa Pinto e Eblin Farage, sobre o trabalho docente em tempos de pandemia.

Após a análise da política educacional brasileira, a segunda parte do livro oferece textos sobre a formação profissional em Serviço Social. O 4º capítulo, de autoria de Larissa Dahmer Pereira, é inédito e analisa a expansão das matrículas em cursos de Serviço Social, no pós-2003. As docentes Cláudia Mônica dos Santos e Maria Helena Elpidio nos trazem uma problematização, no capítulo seguinte, sobre o estágio supervisionado na atualidade. Por fim, encerrando a parte II da coletânea, temos o 6º capítulo, de autoria do professor Ney Luiz Teixeira de Almeida e da docente Maria Cristina Paulo Rodrigues, sobre o campo da educação na formação profissional em Serviço Social.

A terceira parte da coletânea, sobre o exercício profissional em diferentes espaços sócio-ocupacionais da Educação, foi substancialmente ampliada, com o acréscimo de dois capítulos. As docentes Simone Giglio Paura e Lucília Carvalho da Silva iniciaram a 3ª parte com dois textos reeditados, relativos às suas áreas de atuação profissional: o Serviço Social na Educação Superior e o trabalho do assistente social na Educação Profissional, respectivamente. O docente Carlos Felipe Nunes Moreira trouxe-nos o capítulo revisado sobre o Serviço Social na Educação Básica. Encerramos a 3ª parte do livro com a participação do docente Ney Luiz Teixeira de Almeida e da assistente social Rosana Ribeiro, que produziram um capítulo inédito sobre o Serviço Social na Educação Infantil. E, como último capítulo, também inédito, tivemos a contribuição da docente Francine Helfreich Coutinho dos Santos, que versou sobre a relação entre Educação Popular e Serviço Social.

A trajetória da educação pública no Brasil é fortemente marcada pelas disputas societárias que imprimem aos diversos níveis e modalidades que constituem a política

*DOI-10.29388/978-65-86678-38-3-0-f.15-18

educacional tanto a perspectiva de um direito social e humano ainda não universalizado quanto sua subordinação à forma geral da mercadoria, que se expande por amplas dimensões da vida social. Confrontam-se, nos espaços institucionais públicos de educação, lógicas completamente antagônicas de se pensar e conduzir as práticas pedagógicas, de reconhecimento dos sujeitos sociais e de conceber o lugar e o sentido da educação na produção de nossa humanização, conforme Istvan Mészáros nos adverte ao tratar de seu significado no sistema metabólico do capital. A educação sob o capital se converte em força a serviço de nossa própria desumanização.

Abordar o Serviço Social na Educação se coloca, pois, como uma necessária e requisitada tarefa política e acadêmica por se tratar de um campo de intervenção do Estado e de um espaço sócio-ocupacional ao mesmo tempo tradicional e estratégico na contemporaneidade. Observamos, ainda, na produção literária da profissão uma lacuna em relação a esta temática, que essa coletânea não dará conta de suprir, mas que serve para provocar, instigar e mobilizar todos/as aqueles/as que direta ou indiretamente tomam a Educação como campo de preocupação teórica, laborativa ou política. As reflexões contidas nesta coletânea não apontam para abordagens inaugurais sobre a relação do Serviço Social com a Educação. Oferecem, no entanto, pautas e apontamentos que já fazem parte dos encontros e debates da categoria profissional dos/as assistentes sociais, assim como de suas principais entidades representativas, mas que precisam envolver mais interlocutores/as, sobretudo aqueles/as que se situam nos espaços ocupacionais em que se desenvolvem as ações concretas da política educacional, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Ao mesmo tempo em que convidam o conjunto dos/as assistentes sociais que atuam nas diversas políticas sociais a estabelecerem uma aproximação à política educacional e às questões que atravessam o cotidiano da formação e do exercício profissional nesta área, com o intuito de contribuir com o esforço de superação da própria fragmentação que as estratégias de enfrentamento da questão social impõem.

Mais do que um convite à leitura apostamos em um convite ao engajamento que vem sendo coletivamente construído em torno da defesa de uma educação emancipatória. É neste sentido que o desvelamento dos processos políticos e econômicos que determinam no âmbito do Estado, das empresas e das diversas instituições que compõem a sociedade civil a expansão da lógica privada na educação, a adoção de racionalidades estranhas ao processo de ensino e aprendizagem, a implantação de programas governamentais que induzem ao produtivismo acadêmico e ao aligeiramento da formação profissional são não apenas necessários, mas urgentes.

Os processos institucionais, os dispositivos legais e as novas diretrizes que pautam o financiamento da Educação no Brasil não devem ser apreendidos como fenômenos exclusivos deste campo, sobretudo, pelo fato de que se inscrevem na dinâmica mais geral da hegemonia do capital financeiro e de contrarreforma do Estado. Destarte, superar qualquer confinamento setorial configurou numa preocupação marcante das abordagens produzidas ao longo de todos os textos que compõem esta obra. Afirma-se, pois, um movimento de crítica à realidade da Educação de modo a privilegiar a perspectiva de totalidade.

A eleição das temáticas contempladas na presente coletânea se deu a partir da preocupação de estabelecer no plano da análise e no da exposição as mediações centrais que permitam apreender as experiências profissionais como expressões singulares dos espaços sócio-ocupacionais dos/as assistentes sociais. Ainda que sem esgotar ou explorar amplamente todas as possibilidades historicamente forjadas em relação ao exercício profissional dos/as assistentes sociais na área de Educação, integram a última

parte do livro as análises daqueles campos que contemporaneamente sintetizam como que na Educação se expressam as contradições das lutas sociais e do próprio processo de subordinação de uma dimensão da vida social à lógica da produção da mercadoria.

Esperamos que o esforço empreendido na produção deste livro encontre eco, ressonância, nas leituras e inquietações de muitos estudantes e profissionais de Serviço Social, educadores/as e demais profissionais que atuam no campo da Educação, ampliando e revigorando os espaços de luta dos quais muitos participam na construção de uma educação efetivamente pública.

No mais, agradecemos à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (Proppi), da Universidade Federal Fluminense (UFF), pelo financiamento do presente livro por meio do edital FOPESQ 2020, e aos/às autores/autoras que gentilmente aceitaram a tarefa de cuidadosa revisão/atualização de seus trabalhos após mais de uma década de publicação, bem como, àquelas/es que nos trouxeram novos capítulos. Ao professor Gaudêncio Frigotto, que gentilmente nos honrou ao elaborar o prefácio do livro.

Ney Luiz Teixeira de Almeida
Larissa Dahmer Pereira

PARTE I

POLÍTICA EDUCACIONAL

1

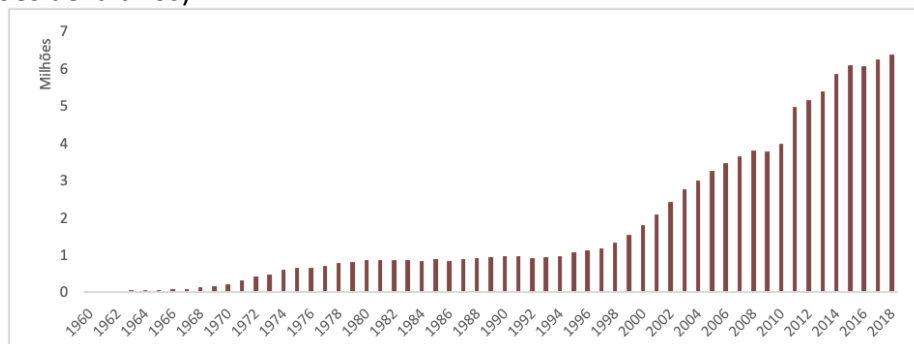
CONTRIBUIÇÕES SOBRE A FINANCEIRIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL*

Allan Kenji Seki¹

Em 1969, pela primeira vez na história da educação brasileira, as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas superaram as públicas quanto ao número de matrículas.² Esse dado reflete a estreita vinculação entre aquelas instituições e o regime empresarial-militar, estabelecido com o golpe de 1964, não apenas no que se refere ao conjunto de forças dentro do pacto de classes que forjou a ditadura, como pela práxis específica da educação: seu papel na formação da cultura, nas formas sociais da consciência e na preparação a força de trabalho.

Importava, à época, o rápido ajustamento da força de trabalho às necessidades do novo regime de integração latino-americano sob a hegemonia estadunidense do pós-guerra e, conseqüentemente, da Guerra Fria. Contudo, na Nova República (1985-2016), o quadro de mercadorização na educação brasileira não foi rompido e, em contrassenso com as expectativas de setores progressistas, a privatização foi consideravelmente intensificada, assentando a expansão do ensino superior privado como um consenso entre as diferentes frações das classes dominantes. Essa política perpassou todos os governos pós-1988, independentemente de seus matizes ideológicos. Neste período, para se ter uma ideia mais precisa, as matrículas privadas saltaram de 885 mil (em 1985) para 6,37 milhões (em 2018).³ A Figura 1, a seguir, mostra a evolução das matrículas nas IES privadas em uma larga linha temporal.

Figura 1 – Número absoluto de matrículas nas IES privadas – Brasil, 1960-2018 (em milhões de alunos)



Fonte: Elaboração própria, com dados do Censo da Educação Superior; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – 2000-2018 (BRASIL, 2020) e informações complementares obtidas em INEP (BRASIL, 1999a, 1999b), Sampaio (1991) e Minto (2006).

*DOI- 10.29388/ 978-65-86678-38-3-0-f.21-44

¹ O texto é resultado da tese de doutorado defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intitulada: “Determinações do capital financeiro no ensino superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)” (SEKI, 2020).

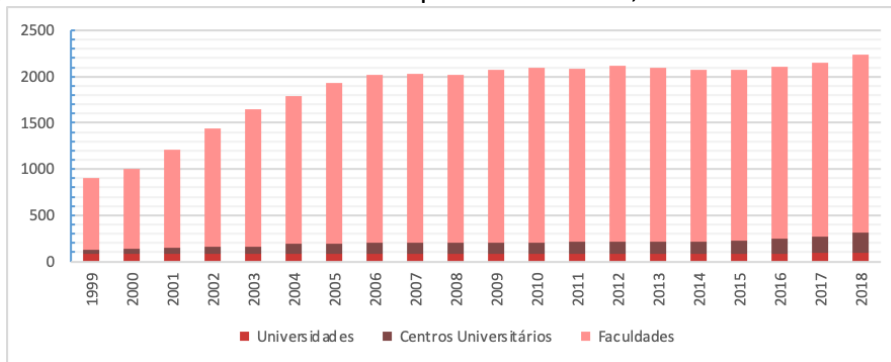
² Em 1969, os dados educacionais indicam 157,8 mil privadas e 185 mil matrículas nas IES públicas. Em 1970, registraram-se 214,8 mil matrículas privadas e 210,6 mil nas IES públicas (SAMPAIO, 1991).

³ De acordo com os microdados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2018).

Esses dados evidenciam o atrelamento do empresariado do ensino superior privado às intensas lutas sociais ocorridas no período do regime empresarial-militar dos anos 1964-1988, bem como, denunciam que essa vinculação não perdeu intensidade com a, assim chamada, redemocratização. Em lugar disto, o que se percebe é um salto expressivo do número de matrículas privadas no Brasil pós-1996, algo que absolutamente não seria possível se essa fração de capitalistas na educação não estivesse plenamente incorporada no âmbito ampliado do Estado também no período da Nova República (1985-2016).

Afinal, percebe-se que mesmo diante das crises de 2007/2008, 2011 e 2014 a força da expansão das matrículas não foi reduzida – aliás, esses períodos de crise marcam, inclusive, fases expansionistas de maior fôlego no ensino privado. O mais grave, contudo, é que, embora alarmantes, esses dados não permitem perceber que essa expansão de matrículas não ocorreu através da mera elevação no número de IES – que permanece mais ou menos constante desde a metade dos anos 2000 (Figura 2).

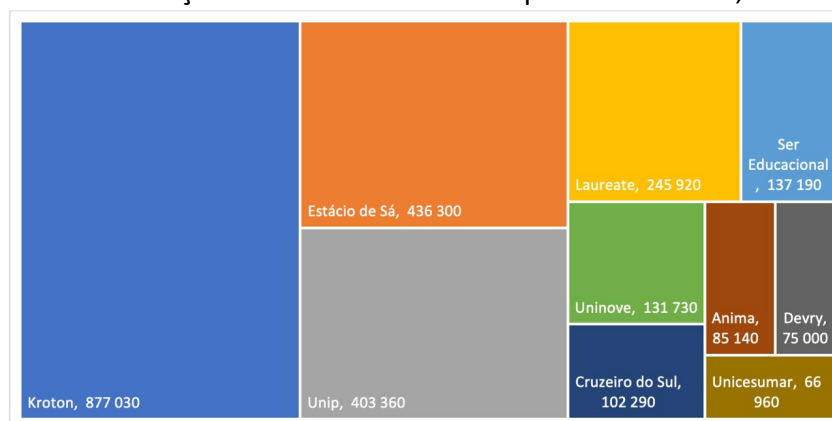
Figura 2 – Número absoluto de IES privadas – Brasil, 1999-2018



Fonte: Elaboração própria, com dados do Censo da Educação Superior; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – 2000-2018 (BRASIL, 2020) e informações complementares obtidas em INEP (BRASIL, 1999a, 1999b).

Isso indica a existência de um processo subjacente na expansão do ensino superior privado e que conjuga o aumento do alunado com a concentração de matrículas em poucas IES e mantenedoras – na realidade, grandes capitais de ensino (Figura 3), tais como a Kroton (atualmente uma das empresas da Cogna), Estácio de Sá, Unip, Laureate, Ser Educacional.

Figura 3 – Proporção de matrículas detidas pelos 10 maiores grupos de ensino superior em relação ao total de matrículas privadas – Brasil, 2016.



Fonte: Elaboração própria, com dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2017).

Somadas as matrículas dos dez maiores capitais, em 2017, tínhamos já uma detenção de 42,3% de todo o alunado privado. E, para se ter uma noção comparativa com as IES públicas, apenas as cinco maiores (Kroton, Estácio de Sá, Unip, Laureate e Ser Educacional) detinham mais alunos do que todas as instituições públicas (federais, estaduais e municipais) reunidas.⁴ Isto significa que apenas cinco capitais determinam no Brasil os conteúdos, os programas, os métodos pedagógicos e políticos da formação de um contingente superior a todo o ensino público nacional – e estamos falando aqui apenas dos cinco maiores.

Esses capitais dominam o ensino superior, mas também se espraiam por todos os âmbitos da educação. Muitos deles já detinham escolas, sendo oriundos da transformação de colégios e cursos pré-vestibulares, como é o caso do Pitágoras, por exemplo. Mas desde meados nos anos 2010, esses capitais vêm destacando suas aquisições de escolas de educação básica, cursos de idiomas e instituições de educação corporativa. Além de dominarem parte significativa das editoras em nível internacional, como é o caso da Pearson, Ânima e Cogna. Muitas destas, diga-se, orientadas para a produção e venda de livros didáticos e sistemas de ensino para o Estado – principalmente nas redes básicas municipais e estaduais; destaca-se, nesse sentido, o programa nacional do livro didático. Sem esquecermos que, entre as matrículas de ensino superior ofertadas por estes capitais, destacam-se aquelas dos cursos de formação docente nos cursos de licenciaturas. Isso anuncia que estamos diante de uma situação histórica bastante singular na qual a convergência da propriedade sobre diversos capitais nesses oligopólios educativos tem o potencial de determinar em larga medida a formação da cultura e das novas gerações de trabalhadores.

Mercadorização e privatização da educação: entrelaçamento de processos

O que vimos hoje é o resultado da intensiva mercadorização e privatização da educação superior. Chamamos de mercadorização o processo de expropriação direta e indireta dos meios de produção de vida dos trabalhadores. No caso da educação, a mercadorização se expressa pela centralização dos processos educacionais formais no âmbito dos poderes estatais e pela colocação da mesma dentro das formas sociais da mercadoria. Isso decorre da reserva, em quaisquer das formas do direito, da legitimidade do ensino às instituições legalizadas pelo Estado ou àquelas reconhecidas por ele, seja porque os resultados do ensino só podem ter efeitos por meio de instrumentos de curso forçado (certificados acadêmicos, históricos escolares ou diplomas), seja pela proibição direta e expressa do exercício de modalidades autônomas ou independentes de educação. Desta forma, somente as instituições reconhecidas pelo Estado podem realizar os atos educativos reconhecidos como socialmente válidos. Se, por um lado, isso possibilitou que o processo de sistematização e socialização do conhecimento pudesse ser realizado em âmbito geral nas sociedades modernas, por outro, criou as condições que permitiram que a educação fosse, também, reduzida à preparação técnica para o trabalho, à formação ideológica em consonância com a sociabilidade burguesa e, ainda, incorporada no rol geral das mercadorias ofertadas pelos capitais. Com isso, em seu sentido coletivo, educação foi destituída de seu estatuto de bem comum da sociedade, sendo reservada às instituições criadas, mantidas ou reconhecidas pelo Estado como legitimadas a realizar o ensino. Tanto no sentido de que é um elemento-com-

⁴ Em 2017, existiam 2,07 milhões de matrículas em IES públicas de todos os tipos, enquanto os alunos dos cinco maiores capitais de ensino totalizaram 2,09 milhões.

posição da formação de outras mercadorias, aqui a força de trabalho; quanto a de uma mercadoria direta, o ensino, que é comercializada.

Neste último caso, além de destituída aos trabalhadores, a mercadoria se insere como um bem-salário, ou seja, como um dos elementos que submetem os salários ao consumo direto das mercadorias para assegurar a realização dos capitais e, assim, a valorização do valor. Em consonância com a transformação de uma tradição, propriedade ou direito comum em mercadoria se desenvolvem outros processos sociais. O Estado é a forma social pela qual as ações das frações dominantes se revestem da roupagem dos interesses gerais.

Não por acaso, todos os processos de expropriações são, como demonstra a história das sociedades capitalistas, realizados diretamente ou mediados e amparados pela ação Estatal. Mas essas são apenas formas transitórias e, assim que o capital pode normalizar a condição de expropriação das relações livres entre os sujeitos na transmissão e organização da cultura, a educação se transfere do âmbito da reserva direta da ação estatal para diversos agentes propriamente mercantis. A educação, então, não apenas se converte em mercadoria como se torna uma relação mercantil madura, produzida e realizada por capitais de modo direto e autônomo – plenamente integrada, portanto, à valorização do valor. É nessa fase que o Estado transfere ou concede aos capitais o livre exercício da atividade privada sobre aquilo que antes eram bens comuns de toda a sociedade. A isso chamamos de privatização.

Essas privatizações não implicam de modo algum uma relação de independência da atividade capitalista em relação ao Estado. Pelo contrário, demonstram como os capitais, especialmente nos países dependentes, são estreitamente imbricados na atividade econômica estatal. Seja pela transferência direta de capitais do Estado para os capitalistas privados, seja pelas colossais disputas em torno do fundo público. Como explica Granemann (2012), a privatização pode ser de tipo clássico ou tradicional, no qual a propriedade direta dos meios de produção é criada e investida pelo Estado e, então, distribuída aos capitalistas por diversas modalidades: leilões, concessões, liquidações patrimoniais, emissões de ativos financeiros e outros contratos. É o caso, na história recente das empresas de telecomunicação, dos bancos estaduais e regionais, de rodovias, aeroportos, portos, metalúrgicas.

Mas as privatizações podem, ainda, ser de tipo não clássico. Nas palavras de Granemann (2012, p. 50-51), trata-se das

[...] privatizações que não implicam a venda e entrega direta do patrimônio das estatais, mas em transferências de recursos monetários, por meio de mecanismos – burocrático-legais – cada vez mais sofisticados, para diferentes entes jurídico-administrativos como empresas subsidiárias, organizações, fundações e etc., de natureza e direito privados, que se pretendem executoras de “políticas sociais”.

Essa é uma modalidade a mais na qual os bens salários são capturados na forma de impostos e contribuições sociais dos trabalhadores, com fins de compor o fundo público e capturados – por uma via indireta – pelos capitais dedicados à produção dos bens e serviços educacionais (livros didáticos, sistemas pedagógicos, escolas, gestão escolar, formação docente, oferta de matrículas etc). A mercadorização e a privatização, portanto, são processos autônomos, mas complementares e que buscam a consecução da disponibilidade da riqueza material advinda da natureza e do trabalho em geral como meio disponível à valorização dos capitais.

Conversão das IES em plataformas de rentabilização de capitais financeiros

No caso brasileiro, a mercadorização e privatização reconfiguraram em larga medida a natureza do ensino superior, transformando as IES e suas mantenedoras em um espaço privilegiado para a colocação de capitais monetários disponíveis para a rentabilização. Esses capitais são concentrados nos fundos e bancos de investimentos, principalmente, mas também em seguradoras, fundos de pensões, fundos habitacionais, entre outros. Suas características mais comuns são as de operações de *private equity*, que são investimentos diretos de capitais sobre a roupagem de investimentos de alto risco, normalmente em empresas de alta margem de crescimento de receita bruta. Além do *private equity*, essas novas plataformas de rentabilização de capitais financeiros também se colocaram à disposição dos mercados abertos, as bolsas de valores, no Brasil e no exterior (Berlim e Nova Iorque, principalmente), com ativos dos grandes grupos de ensino (Cogna, Estácio, Ser Educacional, Laureate, Anhanguera e Ânima) sendo negociados na forma de ações ou *units* (combinações de produtos financeiros e de contratos).

A entrada desses investidores profissionais (bancos, fundos, seguradoras, fundos de pensão, etc.) nas IES e mantenedoras de ensino superior brasileiras começa a partir da virada de 1997 para 1998, reconfigurando essas instituições naquilo que chamamos de plataformas de rentabilização de capitais financeiros. A partir daí essas instituições, convertidas em instituições propriamente mercantis, passam a contar com capitais disponíveis em caixa ou em promessas de investimentos que lhes permitem realizar uma série de investimentos em infraestrutura instalada: abertura de novas unidades, *campi*, interiorização, ampliação de vagas, consolidação da padronização das atividades institucionais e, também, adquirir força de trabalho indispensável para suas relações mercantis. Esse tipo de colocação de capitais chamamos de crescimento orgânico no ensino superior, pois diz respeito ao crescimento a partir de uma condição de funcionamento em operação. Mas simultaneamente a disponibilidade de capitais monetários também criou as condições para um segundo tipo de crescimento no ensino superior privado, chamado de crescimento inorgânico. Essa ampliação de matrículas e instituições ocorre por meio das fusões e aquisições de outras instituições concorrentes, o que pode ocorrer por meio da aquisição de contratos de capitais nos mercados abertos (bolsas de valores, por exemplo), pela aquisição das mantenedoras em contratos de compra e venda, ou pela incorporação ou fusão de instituições, o que envolve normalmente a dissolução das pessoas jurídicas e sua recomposição patrimonial.

Essa datação não é por acaso: decorre das modificações introduzidas no ordenamento jurídico a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que não apenas regulamentou maior espaço de autonomia para as mantenedoras e IES privadas, como ainda lhes permitiu assumir quaisquer das pessoas jurídicas admitidas no código civil brasileiro – incluídas aí as sociedades anônimas (S.A.). Essas modificações foram fundamentais para a entrada dos fundos e bancos de investimentos nas IES, a partir da conversão mercantil dessas instituições – agora em termos formais.⁵ Além de ser o ponto de virada que possibilitou, na

⁵ Essa distinção entre o formal e o real, pois, parece-nos importante apontar que a forma jurídica das instituições sem fins lucrativos não assegura que essas instituições não sejam mercantis. Em vários casos, através de complexos mecanismos, as IES adotavam a forma de instituições sem fins lucrativos para se beneficiarem de imunidades e isenções tributárias e, através de mecanismos contábeis auferiam receitas que eram convertidas na forma de lucro e distribuída aos seus proprietários e sócios.

primeira metade dos anos 2000, a entrada dessas instituições de ensino na bolsa de valores.

Desde pelo menos a Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), as IES privadas de educação primária ou profissional, gratuitas e idôneas, gozaram de isenções tributárias. Com a Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), as isenções foram convertidas em imunidades, isso quer dizer que se tornou proibido à União, aos estados, municípios e ao Distrito Federal, instituir qualquer tipo de tributo às instituições educacionais sem fins lucrativos. Essa condição foi mantida nas Constituições federais de 1967 (BRASIL, 1967)⁶ e na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). De acordo com Mancebo e Vale (2013, p. 87),

[...] as IES empresariais puderam crescer, para além do financiamento recebido das mensalidades, especialmente, a partir de isenções fiscais e tributárias bastante generosas e percebidas, apontando para a clara presença do fundo público na reprodução ampliada do setor.

É somente a partir de 1997/1998, quando as maiores IES privadas iniciam seus movimentos de conversão formal para instituições com fins lucrativos, que passaram a incidir sobre elas as tributações, em especial: (a) as contribuições sobre lucro líquido, (b) tributos sobre a receita das pessoas jurídicas e (c) impostos sobre produtos e serviços. Não obstante, essa tributação foi rapidamente compensada por meio de políticas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) – estabelecido pela Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999 (BRASIL, 1999c), transformada na lei ordinária Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001c).⁷ Isso porque o FIES permitiu às IES o aumento da captação líquida de matrículas e maior garantia no recebimento do valor das mensalidades, que passaram a ser pagas pelo Tesouro Nacional e depois cobradas dos estudantes. Isso transferiu a maior parte dos riscos inerentes à comercialização do ensino e, especialmente, dos financiamentos estudantis para o fundo público e as famílias. Uma espécie de capitalismo sem riscos do qual as IES puderam gozar largamente, alcançando em alguns momentos mais de 40% dos contratos de ensino, como no caso da Kroton.

Diferentemente de como operava o Programa de Crédito Estudantil (CREDUC), criado no regime empresarial-militar ou de como funcionam os programas de financiamentos privados (operados por bancos, por consórcios ou pelos capitais de ensino), uma enorme vantagem foi alcançada pelo fato de que o FIES não realiza os pagamentos às mantenedoras em moeda corrente. Esses pagamentos ocorrem pela emissão de certificados financeiros, representantes de dívida pública do Tesouro Nacional (certificados de tipo E), conforme a redação do art. 7 (BRASIL, 2001):

Fica a União autorizada a emitir títulos da dívida pública em favor do FIES. § 1º Os títulos a que se referem o *caput* serão representados por certificados de emissão do Tesouro Nacional, com características definidas em ato do Poder Executivo. § 2º Os certificados a que se refere o parágrafo anterior serão emitidos sob a forma de colocação direta, ao par, mediante solicitação expressa do FIES à Secretaria do Tesouro Nacional. § 3º Os recursos em moeda corrente entregues pelo FIES em contrapartida à colocação direta dos certificados serão utilizados

⁶ Marco jurídico do regime empresarial-militar de 1964-1988.

⁷ O programa foi instituído no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e ampliado e reestruturado nos governos seguintes, permanecendo em vigência até o presente.

exclusivamente para abatimento da dívida pública de responsabilidade do Tesouro Nacional.

Essa massa de dívida pública deveria, em tese, ser utilizada pelas mantenedoras para o pagamento de obrigações previdenciárias e outras despesas tributárias junto à Receita Federal.⁸ Porém, as modificações realizadas no programa admitiram a possibilidade de resgate antecipado desses títulos contra o Tesouro Nacional e, ainda, a negociação privada desses papéis (entre 2007 e 2010). Essa é uma das razões pelas quais mais do que o financiamento das matrículas, algo que poderia ter sido feito através de inúmeras modalidades prestamistas, buscavam-se meios de transferir riscos da atividade econômica para o Estado e, principalmente, elevar o nível de segurança econômica das IES em expansão pelo incremento na massa global de ativos seguros e de alta rentabilidade relativa – a dívida pública nacional. Esses aspectos sobre o FIES ficam ainda mais evidentes pela sua combinação com outros programas estudantis criados nos anos seguintes, como o Programa Universidade Para Todos e o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies).

O Prouni foi criado, em 2004, ainda no primeiro mandato do governo Lula da Silva (2003-2010), por meio da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004). O objetivo do programa era o de oferecer bolsas de estudos para estudantes oriundos de famílias de baixa renda⁹ em instituições privadas com ou sem fins lucrativos. Essas bolsas poderiam ser totais, ou seja, com a cobertura do total dos custos das mensalidades ou parciais (50%), em cursos sequenciais ou de graduação. Para as IES, o Prouni previa a obrigação de oferecerem “[...] no mínimo, uma bolsa integral para cada nove estudantes pagantes regularmente matriculados” (BRASIL, 2004, p. 1). Contudo, no termo de adesão poderia haver “[...] a permuta de bolsas entre cursos e turnos, restrita a um quinto das bolsas oferecidas” (BRASIL, 2004, p. 1) e a conversão de “até metade das bolsas integrais” em “bolsas parciais à razão de duas bolsas parciais para cada bolsa integral” (BRASIL, 2004, p. 1). Para as IES privadas sem fins lucrativos previu-se uma flexibilização adicional, alterando a razão entre estudantes pagantes e bolsistas do Prouni:

A instituição privada de Ensino Superior sem fins lucrativos não-beneficente poderá, alternativamente, em substituição ao requisito do *caput* e ao disposto no § 4º, oferecer uma bolsa integral para cada dezenove estudantes pagantes regularmente matriculados em cursos efetivamente nela instalados, desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de cinquenta por cento na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos na forma desta Medida Provisória atinja o equivalente a dez por cento da sua receita anual efetivamente recebida nos termos da Lei nº 9.870, de 1999, em cursos de graduação ou sequencial de formação específica, considerados, neste cálculo, os descontos de que trata o § 4º do art. 1º e as proporções estabelecidas nos §§ 2º e 3º do mesmo artigo (BRASIL, 2004, p. 1).

A medida provisória (BRASIL, 2004) previa que as IES que aderissem ao Prouni por mero ato administrativo, ou seja, a partir da assinatura do termo de adesão, estari-

⁸ Previa-se: “Art. 10. Os certificados recebidos pelas instituições de Ensino Superior na forma do artigo 9º serão utilizados para pagamento de obrigações previdenciárias junto ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), ficando este autorizado a recebê-los” (BRASIL, 2001). Posteriormente passou a vigorar com a redação dada em 2010: “Art. 10. Os certificados de que trata o art. 7 serão utilizados para pagamento das contribuições sociais previstas nas alíneas a e c do parágrafo único do art. 11 da Lei no 8.212, de 24 de julho de 1991, bem como das contribuições previstas no art. 3 da Lei no 11.457, de 16 de março de 2007” (BRASIL, 2010).

⁹ Até três salários mínimos.

am isentas por 10 anos (renováveis por igual período) do Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas (IRPJ); b) da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL);¹⁰ c) da Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins);¹¹ e d) da contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).¹² Dessa forma, a massa de certificados financeiros do tesouro em posse das mantenedoras, que deveriam ser utilizados para a quitação das despesas tributárias das IES, acumulou-se nas mãos dos capitais de ensino.¹³

As vantagens conseguidas com o FIES e o Prouni foram ainda expandidas, no primeiro mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), com o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), instituído pela Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), e modificado posteriormente pela Lei nº 12.989, de 6 de junho de 2014 (Brasil, 2014c). O Proies previa a aprovação dos planos de recuperações de IES privadas, que acumulavam dívidas, através de benefícios fiscais e das concessões de moratórias de dívidas tributárias federais em benefício das mantenedoras “em grave situação econômico-financeira” (BRASIL, 2012, s. p.). Dessa forma, as mantenedoras¹⁴ que detivessem montante de tributos federais vencidos e “[...] que, dividindo [o devido] pelo número de matrículas total, [resultasse] em valor igual ou superior a R\$ 1.500,00” seriam beneficiadas pelo novo programa (BRASIL, 2012, s. p.), inclusive aquelas inscritas na Dívida Ativa da União (DAU) ou ajuizadas. Os dois principais benefícios tributários eram (1) a imediata moratória das dívidas apuradas pela Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional (PGFN) e (2) a redução, em ato, das multas em 40% do total apurado.

Mais que as deduções e a moratória mencionadas, 90% das prestações mensais das dívidas tributárias¹⁵ parceladas com o Estado e de titularidade das mantenedoras privadas puderam ser convertidas em *Bolsas Proies*, revertendo para as mantenedoras o equivalente das mensalidades em certificados de dívida pública emitidos pelo Tesouro Nacional. Esses certificados, além de funcionarem como capital portador de juros, não poderiam ser negociados no mercado secundário, porém serviriam para o abatimento dos montantes devidos em impostos e contribuições sociais.

O efeito prático da medida foi a possibilidade de as mantenedoras estatizarem partes de suas dívidas com a Fazenda Nacional, concedendo bolsas de estudos pelas quais criavam certificados de dívida pública contra o Tesouro Nacional e os resgatavam (no prazo ou antecipadamente) em remissão das dívidas acumuladas.¹⁶ Assim, a emissão de certificados no Proies cumpria à risca o método utilizado nas emissões de dívidas no FIES e, durante o período no qual esses certificados não eram baixados contra o Tesouro, rendiam às mantenedoras as taxas de juros correspondentes e asseguravam aos capitais que detinham seus títulos de propriedades as garantias necessárias para as operações capitalistas, especialmente a liquidez e a precificação dos contratos financeiros.

¹⁰ Instituída pela Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988 (BRASIL, 1988b).

¹¹ Instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991 (BRASIL, 1991).

¹² Instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970 (BRASIL, 1970).

¹³ Nesse período das taxas básicas de juros pagas pelo Tesouro Nacional aos detentores de títulos da dívida pública foi extremamente elevada: entre janeiro de 2003 e dezembro de 2012, em média, 14,5% ao ano.

¹⁴ A vantagem conferida no cálculo é que o total de alunos não deveria ser computado por IES, mas pela mantenedora, o que resultaria num divisor muito superior, uma vez que as mantenedoras poderiam deter dezenas ou centenas de instituições educacionais.

¹⁵ As mantenedoras ficaram autorizadas a aderir ao programa declarando não apenas as dívidas inscritas nos âmbitos judicial ou administrativo, mas também as dívidas que não pudessem ser apuradas pelo Estado.

¹⁶ Como discutiremos ao longo do trabalho, na realidade o papel desses títulos vai muito além do pagamento de débitos ou dívidas tributárias.

As benesses não cessaram por aí: além de reiterar as vantagens auferidas na instituição do Proies, a Lei nº 12.989, de 6 de junho de 2014 (BRASIL, 2014c), permitiu nova moratória às mantenedoras aderentes ao programa, e também concedeu “[...] a anistia das multas de mora ou de ofício, juros de mora e encargos legais incidentes sobre o imposto de renda retido na fonte” (BRASIL, 2014c). Isso atribuiu ao Ministério da Fazenda a incumbência da determinação das regras e finalidades dos certificados de dívidas públicas emitidos no âmbito do Proies, vertendo os certificados liquidados para o FNDE “[...] sob a forma de colocação direta, ao par, mediante solicitação expressa do FNDE à Secretaria do Tesouro Nacional” (BRASIL, 2014c).

Assim, a análise do programa não deixa qualquer espaço para dúvidas sobre o seu caráter de estatização de dívidas e promoção de vantagens financeiras às mantenedoras particulares. Mais que estas, diga-se, beneficiam-se os grandes capitais de ensino e os capitais financeiros que lhes dão substância, afinal, após socializadas as dívidas, essas instituições podem saltar diretamente para as fileiras de IES à venda no mercado de fusões e aquisições de onde se erguem, magnânimos, os oligopólios.

Assim, a tributação advinda com a conversão mercantil das IES e mantenedoras lhes permitia assumir quaisquer das formas jurídicas empresariais admitidas em lei, sem com isso terem de pagar a massa tributária que deveriam. Mas principal elemento é que uma enormidade de títulos se concentrava em suas mãos, tornando as mantenedoras negócios bastante seguros no médio e longo prazo, exatamente o que os capitais monetários disponíveis para a rentabilização financeira buscavam diante das incertezas trazidas pelas crises do final dos anos 1990 e, especialmente, a partir de 2007/2008 com a crise mundial do capitalismo iniciada com o estouro dos mercados bursáteis em Nova Iorque. Não bastassem essas benesses, como vimos, o Estado ainda assegurou que as IES de pequeno e médio portes pudessem transferir parte de suas dívidas para o Estado, conferindo a essas ações uma feição social ao condicionar o programa às ofertas de bolsas de estudos. Esses aspectos contribuíram para que a sociedade, de modo geral, a despeito das críticas oriundas dos educadores, perdesse de vista as moratórias concedidas às expensas do fundo público.

A entrada dos fundos e bancos de investimentos no ensino superior

Os elementos abordados até o momento não explicam todo o fenômeno da financeirização do ensino superior brasileiro, mas demonstram como se organizaram as condições econômicas necessárias para tanto. O Estado foi constantemente entrelaçado às atividades capitalistas nesse sentido, como se percebe da artimanha de combinação dos programas como Fies, Prouni e Proies.

Outro elemento que merece destaque foi o deslocamento de capitais do centro em direção à periferia do mercado mundial por ocasião da intensificação da fase de crise dos anos 2000.¹⁷ Oferecendo taxas de juros bastante elevadas para os padrões mundiais e assegurando as compensações econômicas do Estado em casos de adversidades à acumulação capitalista, o Brasil ofertou condições bastante atrativas para que os capitais monetários em busca de espaços de rentabilização, buscando alternativas ao epicentro da crise de 2007/2008, buscassem realizar colocações em diversos setores da economia nacional. No ensino superior brasileiro isso se fez representar pelo aumento no volume em carteira dos bancos e fundos de investimentos que desde o fi-

¹⁷ Consideramos que a primeira fase se inicia entre 1999/2001 e culmina com a crise de 2007/2008 cujas consequências terão longo alcance sobre as décadas seguintes, como se demonstra das sequelas vividas nos anos 2010 – em particular, 2011 e 2014, com a crise na zona do euro e a retração da economia chinesa e seus efeitos na América Latina.

nal dos anos 1990 viam com bons olhos o desempenho das IES e mantenedoras. Os capitais de ensino, por sua vez, disputaram essa enxurrada de capitais estrangeiros buscando evitar que constituíssem em território brasileiro empresas de ensino independentes e que pudessem concorrer de forma direta contra as maiores instituições já existentes.

No contexto das rodadas de negociações na Organização Mundial do Comércio (OMC) sobre serviços, estava claro que o país abriria o acesso aos capitais internacionais no campo dos direitos (saúde, previdência, educação), denominados por Grannemann (2007) de “bens mercadejáveis”. Isso demonstra como as grandes empresas de ensino, atentas às conjunturas nacional e internacional do mercado mundial de ensino e preocupadas com a abertura de mercado, buscaram incorporar a inevitável entrada de capitais estrangeiros, em vez de tentarem bloqueá-los na dinâmica nacional. Essa escolha, ademais, traria o risco de que, não se obtendo sucesso, colocariam grandes capitais estrangeiros (sobretudo americanos) em livre concorrência com os capitais internos.

Foi assim que surgiu uma miríade de alternativas que buscaram formas de coadunar os capitais internacionais aos capitais de ensino. Uma dessas iniciativas foram *Joint Ventures* nas quais pessoas jurídicas foram criadas com a articulação direta entre capitais internos e estrangeiros. Esse foi o caso no Grupo Pitágoras que realizou a operação com o Apollo Group, criando universidades sediadas no Brasil com participação conjunta de capitais mineiros e estadunidenses. A iniciativa, contudo, não prosperou devido à conjuntura nos Estados Unidos e a dissolução da personalidade jurídica desta *Joint Venture* deu origem à formação da Kroton, com a aquisição pelo Grupo Pitágoras da totalidade das cotas do Grupo Apollo.

De modo geral, pode-se dizer que prevaleceu, nesse sentido, a colocação de capitais estrangeiros por meio das carteiras de investimentos administradas pelos fundos e bancos de investimentos. A reorganização desse setor a partir do início dos anos 2000, oriunda também da privatização de inúmeros bancos regionais e estaduais no Brasil, bem como pela consolidação de significativas alterações na regulamentação das operações financeiras no Brasil fortaleceu a montagem de uma estrutura complexa de concentração e centralização dos capitais financeiros nesses agentes. Ao lado destes, constituíram-se centenas de empresas de consultorias especializadas nas atividades financeiras em instituições de ensino superior e que auxiliaram, junto às seguradoras e agentes mobiliários e imobiliários na consolidação da canalização de capitais sob a forma de investimentos.

O ex-ministro da educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Souza, ainda no início dos anos 2000, afirmou que existiam muitos “grupos internacionais interessados em entrar no mercado brasileiro” e que sua empresa de consultoria (Prismapar) estaria naquele momento assessorando-os sobre o mercado de ensino no Brasil, sem revelar os nomes dos interessados (PRADO, 2006, s/d). Vários indícios, inclusive as associações entre a PRS e o banco JPMorgan,¹⁸ sinalizavam que se tratava deste banco de investimentos. Paulo Renato Souza saiu do MEC em 2002 e participou da criação de uma consultoria especializada em negócios educacionais, estabelecida em sociedade com seu filho, Renato Souza Neto, chamada PRS Consultores. Renato Souza Neto se formou em economia em 1994 e em janeiro de 2005¹⁹ associou-se ao

¹⁸ O Banco JPMorgan e seu interesse no ensino superior brasileiro é a principal razão apresentada pelo deputado Ivan Valente para a apresentação de seu projeto de lei, o PL 2138/2003: “A imprensa tem noticiado o interesse de investidores estrangeiros, dentre os quais o conhecido Banco JPMorgan, em investir no ensino privado brasileiro, especialmente no Ensino Superior” (BRASIL, 2003).

¹⁹ Essa ascensão meteórica, em nossa hipótese, está relacionada com os interesses do Banco JPMorgan em articular-

Banco JPMorgan, trabalhando nos escritórios de Nova Iorque e São Paulo, onde permaneceu até agosto de 2002, como consultor sênior especializado em assuntos estratégicos da área de fusões e aquisições para a América Latina. A PRS Consultores, após o falecimento do ex-ministro Paulo Renato Souza, em 2011, foi renomeada Prisma-par,²⁰ a qual presta consultorias para várias companhias nacionais e internacionais interessadas em aquisições e fusões no Brasil, entre as quais, Universidade Mackenzie, Whitney International University, TRIP Linhas Aéreas, Kinea, Wiley, Wizard (Grupo Pearson),²¹ Grupo Positivo Informática, Grupo Santillana²² e Advent International. Utilizando-se dos conhecimentos adquiridos dentro das entranhas do aparelho estatal, bem como, das relações políticas construídas com empresários e governos, a Prisma-par foi a consultora empenhada na aquisição de 50% da Pitágoras Administração e Participações, em 2009, pelo fundo Advent International (PRISMAPAR, 2018, p. 1). O fundo detém uma importante fatia da Kroton S.A. Segundo a Prismapar (2018, p. 1), a consultora aconselhou

[...] o Advent International, um dos principais grupos de *Private Equity*, no mapeamento, busca e análise de oportunidades no mercado de educação no Brasil, que culminou com a aquisição de 50% dos controladores da Kroton Educational.²³

É emblemática a participação de Paulo Renato Souza pela centralidade detida como ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso²⁴ e pelo alinhamento no interior do Estado às políticas de privatização operadas naquele período. Paulo Renato foi, inclusive, um dos fundadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), partido pelo qual FHC se elegeu e ao qual permanece filiado como presidente de honra. Como assinalado por Takahashi (2009, p. 1),

Paulo Renato também é lembrado pela ligação com o ensino privado (as universidades particulares tiveram uma forte expansão em sua gestão). Após deixar o cargo, montou uma consultoria para instituição [sic] privadas. Em sua campanha para a Câmara dos Deputados, recebeu doações de representantes de instituições privadas, como Anhembi Morumbi, Anhanguera, Ibmecc SP e Colégio Bandeirantes.

se com as frações capitalistas internas no Brasil, estreitando relações com agentes do governo.

²⁰ A nova empresa de consultoria foi formada por Renato Souza Neto, Daniel Stiebler Villela, Rodrigo Klamt Motta e Rafael Giaretta. Daniel Stiebler Villela iniciou sua carreira na PRS Consultores em 2003; em 2006, trabalhou na área de abertura de capital, fusões e aquisições do Unibanco; foi analista sênior da GP Investimentos/BRZ Investimentos por dois anos. Rodrigo Klamt Motta trabalhou na área de *Institutional equity sales* do Banco de Investimentos Morgan Stanley Dean Witter do Brasil. Rafael Giaretta trabalhou administrando aplicações da família em *real estate*, Bolsa de Valores e seguros e como consultor de valores imobiliários na Corretora Corval.

²¹ A Pearson é considerada o maior grupo editorial do mundo. Fundado em 1844 como S. Pearson and Son, uma construtora familiar, deslocou o setor de atuação com uma agressiva política de Fusões e Aquisições em todo o mundo. No Brasil, o Grupo Pearson atua, entre outros, através do COC, Dom Bosco, Pearson Clinical, Pearson Editora, Wizard, Yázigi, Skill Brasil, Atitude by Pearson.

²² O Grupo Santillana é um grande grupo editorial espanhol com forte presença na Espanha e na América Latina. O Grupo foi fundado por Jesús de Polanco, Juan Cortés e Francisco Pérez González em 1958. Em 2000, o Grupo Santillana foi incorporado ao conglomerado PRISA. No Brasil, é proprietário da Editora Moderna, Santillana Español, Richmond (desenvolvimento de materiais didáticos), Uno International (sistema de ensino), AVALIA Educacional (Sistemas Avaliativos), Salamandra (Mercado Editorial), SmartLab (plataforma educacional) e a Fundação Santillana.

²³ No original: “[...] Advised Advent International, a leading Private Equity group, on the mapping, search, and analysis of opportunities in the education market in Brazil, which culminated with the acquisition of 50% of the controlling shareholders of Kroton Educational”.

²⁴ Antes de assumir o cargo de ministro, foi gerente de operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em Washington, e secretário de Educação do estado de São Paulo (1984-1986), no governo Franco Montoro (1983-1987).

A saída de Paulo Renato do governo FHC, para formar uma empresa de consultoria que prestava serviços justamente aos bancos e fundos de investimentos estrangeiros, levanta fortes evidências – entre as quais, a principal foi a LDBEN –, de que os embates subjacentes à regulamentação por lei complementar da Constituição Federal de 1988 já estavam superpostos a esses movimentos de entrada de capitais no ensino.

O envolvimento do ex-ministro pode demonstrar o nível de articulação desses capitais na disputa da política educacional subjacente à LDBEN de 1996, que como vimos foi um importante marco para a financeirização do ensino superior. Esse processo expressava à época que as pressões pela entrada de capitais estrangeiros no Brasil encontraram uma válvula de escape nos fundos de investimentos internacionais. Ao que tudo indica, essa forma estava mais ou menos madura durante as disputas colocadas na LDBEN, mas somente a partir do final dos anos 2000, quando as consequências se tornaram notáveis, essa articulação pôde ser mais bem percebida. Além disso, essas evidências permitem perceber que agentes políticos como o ex-ministro, os grandes capitais de ensino e seus aparelhos privados de hegemonia (APHs) tinham, desde àquela época, elevado grau de clareza sobre as disputas travadas de modo subjacente às legislações aprovadas na transição dos anos 1990 para os anos 2000: não apenas pela expansão e hegemonia dos capitais privados no ensino superior, mas pela forma como os capitais estrangeiros que entrariam no Brasil participariam das determinações no campo educacional. É nesse terreno que se sobressaiu a decisão pela abertura das IES brasileiras aos fundos e bancos de investimentos nacionais e estrangeiros e que, na década seguinte, protagonizaram mudanças profundas no modo de operação dos capitais de ensino.

Antes de 2007, quando as primeiras IES realizaram a oferta pública de ações na Bolsa de Valores de São Paulo (BM&FBOVESPA),²⁵ vários capitais estrangeiros já buscavam alternativas de colocação de seus capitais no setor brasileiro. Identificamos múltiplas inserções entre 1996 e 2002. A HSM Educação Executiva, fundada em 1987 em São Paulo, passou a ser controlada por fundos do JPMorgan Chase & Co., Credit Suisse, Dresdner e pelo conglomerado de mídia argentino, Grupo La Nación. Em associação com o Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC), o Colégio Bandeirantes e o Claudio Haddad (ex-sócio do Banco Garantia, vendido para a Credit Suisse First Boston Garantia) formaram o Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada (IBTA), que oferecia cursos tecnológicos e foi importante para a popularização dessa modalidade de Ensino Superior aligeirada e muito mais próxima do que as empresas desejavam em termos de formação.

Oliver Mizne e Gustavo Borges, responsáveis pela criação da área latino-americana de *private equity*²⁶ do Credit Suisse First Boston Garantia, em 1999, deixaram o banco de investimentos e formaram, em 2001, a Ideal Invest – inicialmente uma em-

²⁵ Em 2017, a Central de Custódia e de Liquidação Financeira de Títulos (CETIP) realizou uma fusão com a BM&FBOVESPA, passando a chamar-se B3 (com referência em Bolsa, Brasil, Balcão). No presente trabalho, redigido durante o processo de fusão das duas empresas e de gradual mudança de marcas, adotamos as duas grafias: BM&FBOVESPA e B3, tendo em vista facilitar a compreensão dos leitores.

²⁶ Trata-se de capitais investidos em organizações, normalmente estruturadas, cujo caráter é o de um investimento temporário de longo prazo, com objetivo de adiantamento de capitais para investimentos, elevação da composição orgânica, aquisições e outras atividades mercantis. Após o ciclo do investimento, o fundo de *private equity* retira-se da empresa. Além de passíveis de juros, esses investimentos assumem a forma de lucro pela estimativa dos ativos em mercado à época da inversão do investimento. Assim, comumente, uma aplicação de *private equity* envolve a expectativa dos capitalistas desses fundos de que a organização valorizará a empresa e seus ativos e que o investimento será revertido em montante principal, juros e sobrevalorização financeira, fictícia ou não. São operações fechadas, isto é, não decorrem de ofertas públicas de ativos no mercado aberto. Comumente são utilizados instrumentos financeiros como garantia mútua da operação, tais como: dívidas conversíveis em ações, opções de compra, opções de venda e bônus de subscrição e, geralmente, compra de participação acionária.

presa de consultoria em *private equity* e investimentos nas áreas educacionais brasileiras. Posteriormente, a Ideal transformou-se em um Fundo de Investimentos em Direitos Creditórios (FIDC), sendo mais tarde convertido nos fundos Crédito Universitário FIDC I e o Crédito Universitário FIDC II responsáveis pelo programa PRAVALER, atualmente o maior programa de financiamento estudantil privado do Brasil, com R\$ 2,5 bilhões em financiamentos.

A guinada desse banco de investimentos aproveitou justamente a formação do ambiente de negócios de ensino proporcionada pelo novo momento vivido pelo país sob as reformas neoliberais. Foi essa a razão alegada por Claudia Costin, à época, para deixar o Banco Mundial e retornar a São Paulo tendo em vista formar e dirigir a Promon Intelligens, uma empresa fornecedora de produtos e sistemas de educação a distância, voltada a “[...] identificar *breakthroughs* tecnológicos, regulatórios e de mercado” (GRUPO PROMON, 2018, n/p) para as empresas de ensino.

Começava então a formação de uma extensa rede de bancos e fundos de investimentos especializados, ao lado da expansão das IES e mantenedoras e do surgimento das empresas de consultoria educacional. Os exemplos oferecidos por Claudia Costin e Claudio Haddad são primorosos; são pessoas que ocupam posições dentro de fora do aparelho do Estado, em sentido estrito, com trânsito em organizações multilaterais e aparelhos privados de hegemonia e cumprem um papel importante na organização concreta da formação, do planejamento e da direção dos fluxos de capitais. Por essas duas razões, a entrada de fundos de investimentos no ensino superior deve ser mais bem datada a partir de 1996/1997. É nesse período que se estabelecem os fundos de investimentos, principalmente de *private equity* e de *venture capital*,²⁷ que foram decisivos para o quadro atual de elevadíssima centralização e concentração de capitais no ensino superior sob o predomínio dos capitais portadores de juros e fictícios. Esse processo condensa em um só tempo não somente as modificações legais e normativas no campo jurídico necessárias para a privatização e mercantilização da educação aos níveis atuais, mas também as alterações na própria base dos capitais, com a organização das redes de investimentos e seus principais agenciadores: bancos, fundos de investimentos e seguradoras. Fundos como Opportunity, Coronation, Fidelity, Oppenheimer, Blackrock, The Capital Group e Advent International, Morgan Stanley, MFS Investment Management tornaram-se protagonistas na direção do ensino superior brasileiro. Muitos deles detentores da propriedade de múltiplos oligopólios de ensino, como o caso do Advent que realizou investimentos na Kroton e na Estácio de Sá ou do JPG que esteve na Estácio, na Ser Educacional e na Ânima.

A divisão e a organização técnica do sistema de concentração e centralização de capitais monetários, representadas pelos fundos e bancos de investimentos, têm vantagens consideráveis no retorno sobre seus capitais, visto que, ao lado do amontamento de capitais disponíveis cada colocação de capital, lhes acrescenta, ainda, informações precisas sobre as condições de operação do mercado. Cada novo investimento relevante significa nova oportunidade para o acompanhamento sistemático de todas as operações das empresas investidas. Como destacado por Hilferding (1985), o interesse dos bancos (e fundos) nas empresas cresce conforme o volume de capital mone-

²⁷ O termo faz referência comumente a operações de alto risco, realizadas por isso por meio de Sociedades de Capital de Risco (SCR) em organizações ou ativos com elevadíssima expectativa de valorização. Empresas que surgem rapidamente como grandes promessas de negócios, em fase ainda inicial ou não consolidadas no setor, são investimentos temporários (que podem ser de curto, médio ou longo prazo) e normalmente envolvem participações acionárias e outros instrumentos financeiros como garantias, além de contratos de investimentos, comumente com opções de saída. É comum nesse tipo de operação que o capitalista investidor, ou o investidor institucional, designe quadros técnicos para acompanhar o desenvolvimento da empresa visando à maximização da valorização do ativo e à saída do investidor no menor tempo possível.

tário nelas colocado e, assim, cresce também a influência desses atores sobre o destino de toda a companhia. Há basicamente dois métodos empregados neste intento: (1) os bancos e fundos podem designar funcionários, em suas repartições, cuja responsabilidade principal é analisar todos os passos realizados pelos dirigentes da companhia investida, seus relatórios contábeis e seus planos de investimentos. Isso constitui uma camada de especialistas e financistas dedicados exclusivamente às análises técnicas da atividade capitalista em cada setor. Há casos nos quais o banco ou o fundo não chegam a constituir esses quadros funcionais em sua própria empresa, mas incorporam num arco mais amplo de operações as empresas de consultoria²⁸ e algumas seguradoras. A segunda forma aparece nas grandes colocações de capitais, quando (2) os fundos e bancos de investimentos fazem, ao lado do aporte financeiro, o posicionamento de um de seus quadros no conselho de administração das companhias investidas. Nesse último caso, o banco/fundo passa a fazer parte da direção da empresa de modo direto.

No caso do ensino superior privado brasileiro, os dois foram frequentemente empregados. Em todas as grandes empresas negociadas na B3, os grandes fundos e bancos de investimentos colocaram seus intermediários dentro dos conselhos de administração da companhia, sendo eleitos entre os acionistas para tanto, mas também fizeram um intensivo acompanhamento de todos os elementos da operação capitalista pela constituição de uma massa de empresas de consultorias especializadas que agenciaram processos, principalmente de fusões e aquisições, dentro do território administrado pelos grandes bancos e fundos. Dessa forma, esses capitais adquiriram conhecimentos detalhados sobre os negócios e os direcionamentos de mercado de várias empresas nas quais detiveram títulos de propriedades em proporção significativa e puderam utilizar essas informações como parte de suas estratégias econômicas. Esse aspecto é particularmente relevante quando se trata de disputar a partilha do fundo público ou de transferir dívidas privadas para o Estado. Detendo as informações de empresas concorrentes, esses capitais podem serializar a participação nos diversos programas sociais (Prouni, FIES, Proies, BNDES), sanitizar os livros contábeis das mantenedoras e, só então, fundir instituições. Como a centralização da propriedade permanece difusa, as articulações em termos de resistências em defesa do fundo público são sensivelmente dificultadas.

Vale mencionar que a relação de forças é enormemente desigual. Fundos como o JPMorgan, Oppenheimer e Blackstone detiveram investimentos em praticamente todos os departamentos econômicos dos principais países no mercado mundial, o que lhes possibilita um sistema de informações valioso sobre a situação da economia internacional em tempo real, bem como, um enorme poder de determinação sobre as políticas domésticas – especialmente no caso dos países dependentes. Mas essa divisão técnica, que leva à diferenciação dos tipos de organizações capitalistas, possibilita ainda um arco de associativismo econômico extremamente eficiente.

As inter-relações, principalmente entre fundos de bandeira nacionais e gigantescos capitais monetários internacionais, proporcionaram uma espécie de simbiose muito profícua na privatização do ensino superior brasileiro. Essas vantagens referem-se não só ao conhecimento das atividades de mercado, como à articulação de movimentos inteiros de posicionamento dos capitais no mercado de fusões e aquisições de

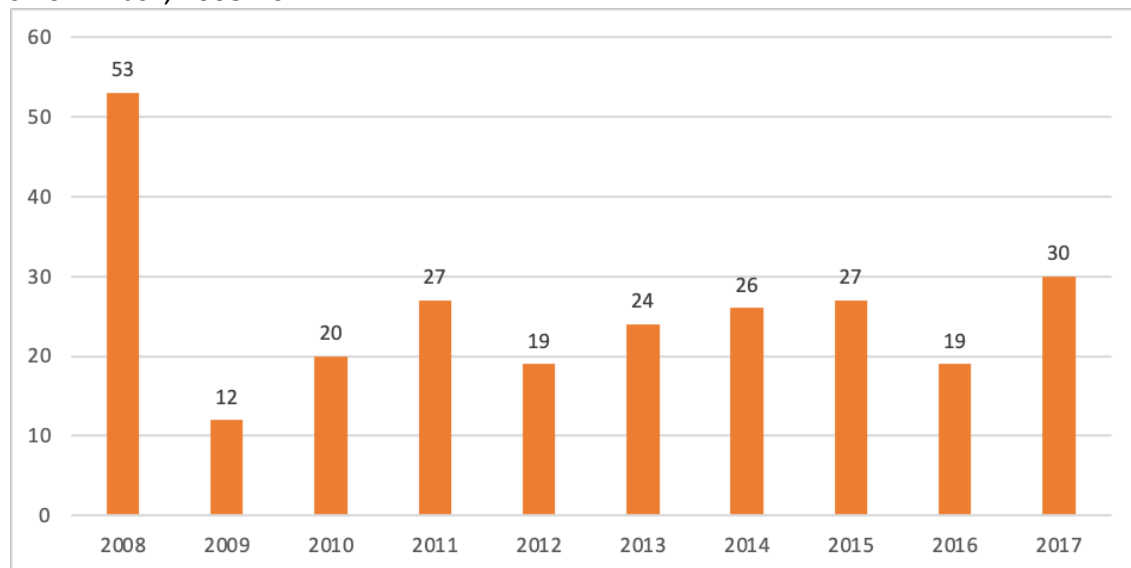
²⁸ O papel dessas consultorias não deve ser subestimado, visto que elas são frequentemente responsáveis pela busca ativa por IES com as características demandadas pelos grandes capitais de ensino para futuras aquisições, além de operarem uma complexa trama política. Na maioria das vezes, as fusões e aquisições de IES envolvem os interesses particulares de grupos políticos regionais, incluindo prefeitos, vereadores, capitais imobiliários e outros, que terão peso importante nas cessões de propriedades que envolvem a fazenda pública municipal e estadual.

empresas. No caso do Banco Pátria, o investimento simultâneo em mais de um grupo de ensino lhe permitiu precisamente esse tipo de vantagem. Ademais, foi a proximidade dos antigos JPMorgan e Chase Manhattan o elemento que favoreceu a venda do ISCP para o capital estadunidense, Laureate, em 2005.

As fusões e aquisições no ensino superior brasileiro: pavimentação do caminho para a oligopolização

A entrada dos fundos e bancos de investimentos no ensino superior brasileiro, cujas instituições se converteram em plataformas de rentabilização desses capitais financeiros, teve como efeito imediato o incremento no volume total de capitais disponíveis sob forma monetária. Isso decorre tanto das colocações diretas de capitais centralizados pelos bancos e fundos mediante a rentabilização através de juros e dividendos, como pela emissão de capitais fictícios sob diversas modalidades de contratos: ações, *units*, debêntures, etc. Esse aumento total da massa de capitais sob forma monetária aumentou proporcionalmente as pressões capitalistas na concorrência entre as IES privadas, bem como, pela aquisição, não apenas de prédios e outros equipamentos necessários às atividades de ensino, mas de instituições e mantenedoras inteiras. Segundo os dados da KPMG (2017),²⁹ ocorreram 257 operações desse tipo, entre 2008 e 2017, na educação brasileira, em todos os níveis (Cf. Figura 4).

Figura 4 – Total de fusões e aquisições no setor educacional, em todos os níveis de ensino – Brasil, 2008-2017



Fonte: Elaboração própria, com dados da KPMG (2017, p. 19).

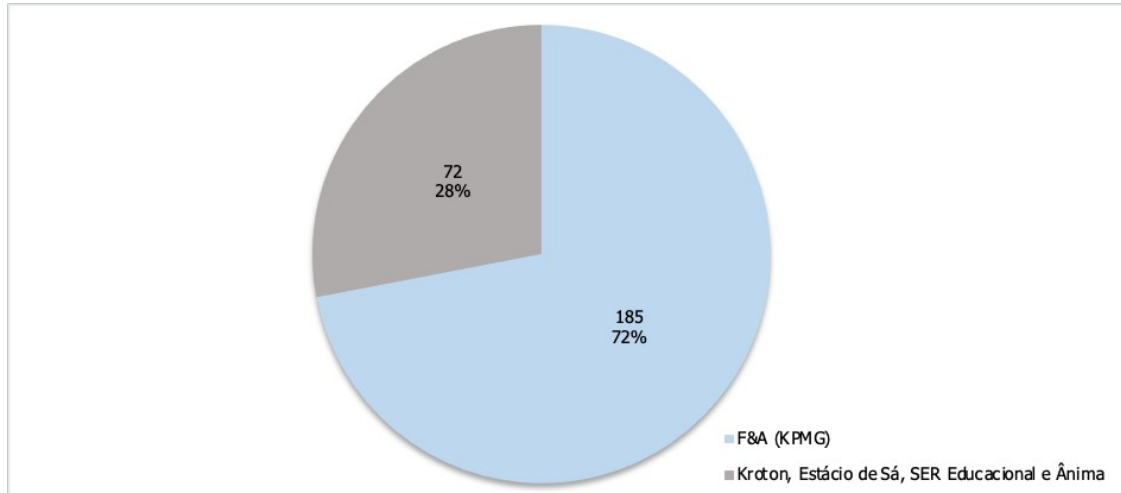
Apenas quatro oligopólios (Kroton, Estácio, Ser Educacional e Ânima) foram responsáveis por aproximadamente 30% do total geral de fusões e aquisições³⁰ na educação nacional no período de 2008 a 2017 (Figura 5). O dado é alarmante. Isso permite ter uma noção muito mais precisa da importância dessa modalidade de

²⁹ A KPMG é uma empresa de prestação de serviços de auditoria contábil, taxações, consultoria de gestão estratégica, financeira e assessoramento para fusões, aquisições, reestruturações e terceirizações. A empresa pública trimestralmente um relatório de monitoramento das fusões e aquisições no Brasil e desde 2008 monitora o mercado educacional.

³⁰ *Mergers And Acquisitions (M&A)*, em inglês.

concentração e centralização de capitais no ensino superior no contexto econômico da educação nacional.

Figura 5 – Distribuição das F&A gerais na educação brasileira em comparação com os dados de F&A da Kroton, Estácio, Ser Educacional e Ânima Holding – Brasil, 2008-2017³¹



Fonte: Elaboração própria, com documentos da Kroton Educacional S. A., Estácio de Sá Participações S. A., Ser Educacional S.A. e Ânima Holding S. A. entregues à CVM (2003-2017), Cf. Seki (2020) e KPMG (2017, p. 19).

O período compreendido entre 2008 e 2015 corresponde ao de maior intensidade nas fusões e aquisições. Na Tabela 1 é possível verificar o número de fusões e aquisições realizadas pelos quatro grupos controladores das mantenedoras de ensino superior no Brasil com ações negociadas na BM&FBovespa. O período compreendido entre 2008 e 2015 corresponde ao de maior intensidade nas fusões e aquisições. Na Tabela 1 é possível verificar o número de fusões e aquisições realizados pelos quatro grupos controladores das mantenedoras de Ensino Superior no Brasil com ações negociadas na BM&FBovespa.

Tabela 1 – Número de fusões e aquisições pelos grupos controladores com ativos negociados na BM&FBovespa – Brasil, 2007-2017

	Total	Kroton	Estácio de Sá	Ser Educacional	Ânima Holding
2007	5	4	1	0	0
2008	19	9	10	0	0
2009	1	0	1	0	0
2010	3	1	2	0	0
2011	7	4	3	0	0
2012	12	7	5	0	0
2013	4	1	3	0	0
2014	13	0	3	7	3
2015	6	0	2	3	1
2016	6	0	1	0	5
2017	1	1	0	0	0
	77	27	31	10	9

Fonte: Elaboração própria, com dados disponibilizados pelas companhias à CVM (2007-2017).

³¹ Os dados apresentados nesse gráfico correspondem aos dados sistematizados pela KPMG. Em nossa investigação, registramos 77 e não 72 fusões e aquisições pelos quatro grupos.

O resultado desse processo pode ser percebido na enorme concentração de matrículas e instituições sob a propriedade de poucos capitalistas. Segundo os dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2017), os dez maiores grupos controladores são: Kroton, Estácio de Sá, Universidade Paulista (UNIP), Laureate, Ser Educacional, Universidade Nove de Julho (Uninove), Cruzeiro do Sul, Ânima Holding, Devry e Centro Universitário de Maringá (Unicesumar).

À guisa de conclusão: a face nada fictícia da financeirização do ensino superior

As fusões e aquisições, segundo os capitais de ensino, teriam como objetivo o aumento de eficiência e sinergia entre as IES, mantenedoras e o mercado de ensino. Mas se examinarmos o que esses ganhos corporativos encobrem, encontramos consequências diretas em relação à força de trabalho. Trata-se de mudanças que impactam imediatamente as relações de trabalho nos cursos e departamentos dessas instituições, com reformas curriculares, alterações nas cargas de ensino, mudanças nos planos de carreira, adesão aos sistemas apostilados ou livros didáticos ofertados pelas editoras do grupo comprador – especialmente no caso da Kroton (Cogna) e da Ânima. E, como regra, essas fusões e aquisições envolvem também demissões em massas. Como denunciado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo (SIMPRO-SP), em junho de 2018,

[...] a Anhembi Morumbi demitiu quase 100 professores, a FAM cortou 70 - o que corresponde à metade do corpo docente. Na FMU, foram despedidos 66. Os cortes são ainda mais preocupantes se os considerarmos como continuidade de um processo de demissão em grande escala iniciada em 2017 e que deve se repetir no final do ano (SIMPRO-SP, 2018, p. 1).

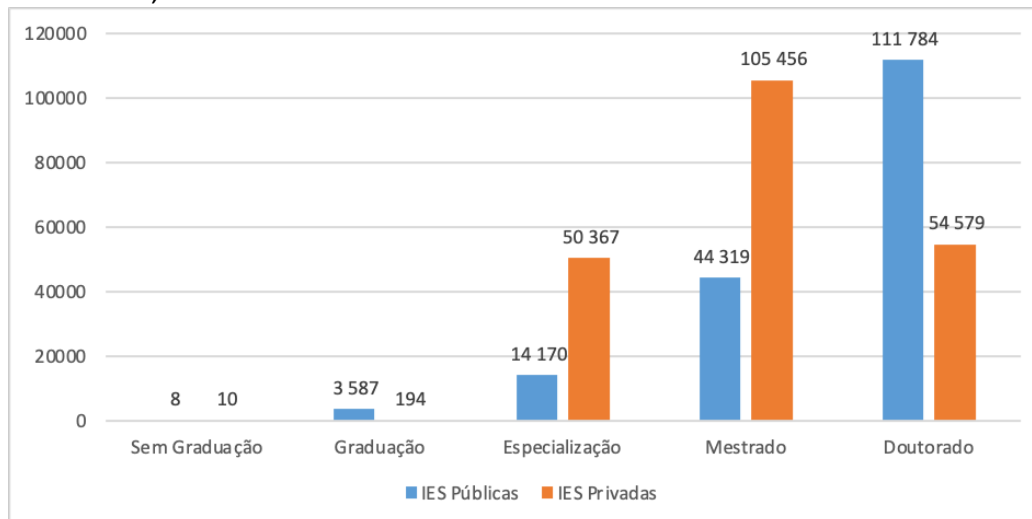
Em 2017, as demissões em massa espreitavam todas as faculdades e universidades no cardápio dos oligopólios de ensino. A Estácio de Sá (UNESA), por exemplo, anunciou que realizaria a demissão de 1.200 professores num processo de reposição de quadros, ou seja, as demissões seriam seguidas da imediata contratação de igual número de docentes. O objetivo era quebrar o plano de carreira da própria companhia, demitindo professores com maior tempo de permanência na empresa e maiores titulações e contratando novos professores com menor titulação e, conseqüentemente, menor salário. À época a Estácio alegou que existiam muitos professores em seu quadro de pessoal com título de doutorado e que precisaria reduzir esse número para manter a sustentabilidade econômica da empresa. A folha de pagamentos representava 40% de sua receita, muito próxima da média do setor (41%), mas muito distante da empresa que é tida mundialmente como a referência de eficiência, a Kroton (atualmente denominada Cogna Educação), que em 2017 alocava apenas 19,8% de sua receita com salários (AMORIN, 2017). O mesmo foi realizado por outras empresas, como a Anhembi que, em dezembro de 2018, anunciou que demitiria todos os professores mais antigos das suas instituições de ensino para iniciar 2019 com uma folha de salários reduzida (SIMPRO-SP, 2018).

Nota-se, portanto, como a situação dos docentes no ensino superior privado se deteriorou muito com a formação dos oligopólios, situação sensivelmente mais grave nas grandes cidades do país. Nos dias que correm, tornou-se fator de risco para os pro-

fessores o simples fato de conquistar uma maior titulação acadêmica, levando alguns a evitar a pós-graduação *stricto sensu* ou, ainda, a realizá-la em razão de seus íntimos interesses no estudo e na pesquisa, e esconder das instituições nas quais trabalham devido ao temor de que seus nomes logo venham a figurar nas listas de demissão de trabalhadores. Evidentemente, a situação é extremamente vantajosa para os capitais de ensino que podem contar com professores com maior titulação e anos de estudos, sem com isso ter que aumentar suas remunerações. Para o professor, os sacrifícios são gigantescos. A formação oculta implica em defender teses e dissertações sem afastamento do trabalho e, uma vez conquistados os títulos, verem negados os proporcionais e devidos incrementos remuneratórios.

Os efeitos dessa política podem ser facilmente notados na comparação entre a formação acadêmica informada pelas IES privadas e pelas públicas no Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018b), no qual nota-se a concentração de professores com especialização ou mestrado no ensino mercantil.³²

Figura 6 – Número de professores por títulos acadêmicos nas IES públicas e privadas – Brasil, 2017-2018



Fonte: Elaboração própria, com dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018b).

Entretanto, nem o sacrifício da formação ou o da remuneração (que ocorrem quando o professor realiza o doutorado e esconde o título da instituição que o emprega) são capazes de afastar outros perigos implícitos ao magistério privado. Como os planos de cargos e remunerações dos grandes grupos de ensino elevam a remuneração salarial dos professores de acordo com o período de permanência no emprego, proporcionalmente ao tempo de casa cresce o risco de que sejam considerados profissionais onerosos e que outros professores sejam contratados em seus lugares apenas para reduzir salários. A instabilidade advinda dos perigosos departamentos de gestão de pessoas dessas companhias apenas acresce àquela de expressar controvérsias e críticas ao modelo político-pedagógico, ao trabalho ou, até mesmo, de realizar o exercício da crítica intrínseca ao fazer docente. Esses professores são, então, considerados como aqueles que “não vestem a camisa da empresa”. Esse risco aumenta consideravelmente quando expressa qualquer tipo de aproximação com os sindicatos. Quanto mais próximo se está das portas de qualquer entidade do gênero, mais próximo da

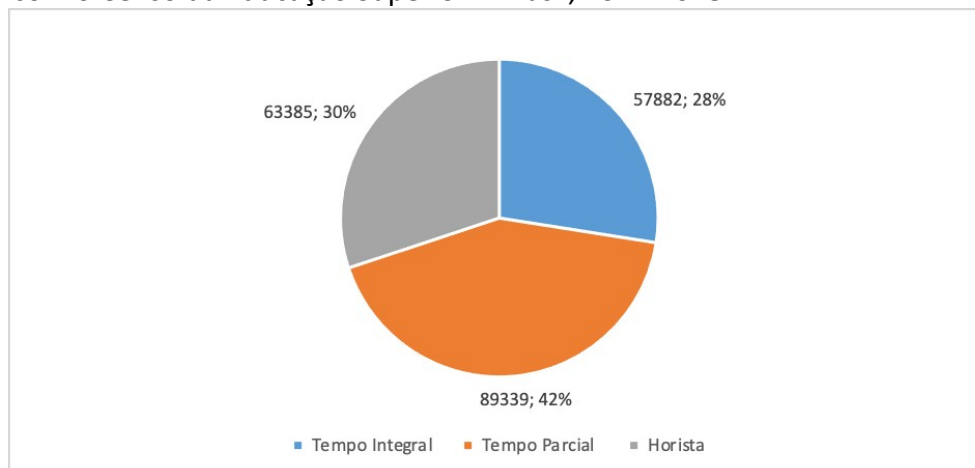
³² Esses dados devem ser considerados com cautela, visto que nas IES privadas as funções administrativas ou de pesquisa aparecem frequentemente separadas e exercidas por trabalhadores distintos, enquanto nas IES públicas o ensino, a pesquisa, a extensão e algumas funções da administração universitária são exercidas em regra pelo professor.

“porta da rua”. O que vale igualmente para todos os demais funcionários desses grandes capitais, sempre que a oferta de força de trabalho é regionalmente abundante o suficiente para torná-los facilmente descartáveis.³³

Não por acaso, o mercado financeiro e as entidades representativas do ensino superior privado ficaram extremamente entusiasmadas com a reforma trabalhista levada a termo pelo governo Michel Temer (2016-2018), bem como, com a reforma da previdência social, aprovada no governo Jair Bolsonaro (2019-2022). Entre os aspectos mais salutares, estavam em jogo justamente a desoneração das obrigações trabalhistas, a regulamentação da contratação de professores por meio de contratos de prestação de serviços de pessoas jurídicas individuais e a quase total desoneração dos custos das demissões.

A análise dos dados sobre a docência no ensino superior brasileiro permite perceber alguns dos efeitos desses movimentos nos capitais de ensino sobre o trabalho nas IES e as perspectivas colocadas para o magistério superior nacional. Enquanto a relação aluno-professor nas IES públicas, em 2018, foi de 11 alunos para cada professor, em suas congêneres privadas essa taxa sobe para 30 alunos para cada professor (BRASIL, 2018b). Esses números são graves para aqueles familiarizados com esse tipo de estatística na educação. A docência no ensino superior possui atribuições administrativas, de pesquisa e de extensão que consomem parte importante do tempo de trabalho. Por essas razões, uma taxa de 11 alunos para professor existente nas IES públicas deve ser considerada muito alta para a média geral (das universidades aos institutos tecnológicos); uma taxa superior a 30/1 é praticamente a sentença à precariedade na relação de trabalho. Esse quadro é apenas reforçado quando observamos que os professores das privadas estão sujeitos a regimes de horas de trabalho que não possibilitam sua dedicação exclusiva à docência: 72% dos professores das IES privadas estão contratados sob regimes parciais ou são horistas – um exército de 152,7 mil professores nessas duas condições.

Figura 7 – Regime de contratação de professores das IES privadas de acordo com o Censo da Educação Superior – Brasil, 2017-2018



Fonte: Elaboração própria, com dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018b).

³³ Nesse sentido, os professores das IES privadas que se encontram no interior do país encontram circunstâncias que podem ser consideradas até muito menos precárias que seus pares nas grandes cidades. Essa situação, contudo, tende a ser atacada pelos oligopólios pela expansão que eles mesmos vêm promovendo, com dinheiro público, nos cursos de pós-graduação nas regiões interioranas ou com políticas de expansão do ensino à distância em cursos de graduação e pós-graduação. Nossa hipótese é a de que estamos em um período de transição e a monopolização do ensino superior privado tende crescentemente a ampliar e a equalizar as precariedades das relações de trabalho por todo o sistema.

Nenhum professor individualmente tem importância quando considerado em seu fazer formativo; assim como nenhum estudante, se singularmente considerado seu processo de aprendizagem, tem relevância para esses capitais. O que importa é o professor como componente da massa de força de trabalho e o estudante como massa pagadora de mensalidades e financiamentos estudantis. O que realmente tem lugar nos corações e mentes dos dirigentes dessas empresas são os relatórios contábeis das companhias apresentados trimestralmente aos proprietários de seus títulos, não importando nem mesmo se qualquer um de seus docentes tem ou não contribuições científicas, filosóficas ou artísticas relevantes ou imprescindíveis para a comunidade acadêmica e a sociedade brasileira. Nada do que é humano conta, a não ser como massa a ser explorada (sejam os professores que vendem suas forças de trabalho ou os estudantes e suas famílias que pagam pelas mensalidades). O único sujeito que interessa nessas companhias é o proprietário dos títulos sobre o capital, justamente esse que demanda a cada trimestre a elevação da precificação de seus ativos na bolsa de valores e a maior distribuição possível dos lucros sob a forma de juros e dividendos. É justamente esse o principal objetivo que fecunda o espírito dos conselhos de administração dessas empresas no capitalismo do nosso tempo.

Nos conselhos de administração encontramos os dirigentes, os fundos de investimentos, auditores e representantes oficiais dos grandes acionistas. Por detrás de suas posições, estão os grandes bancos nacionais e internacionais que forjam as linhas gerais das estratégias do mercado no curto e médio prazo: BTG Pactual, Itaú BBA, Bank of America Merrill Lynch, Bradesco BBI, Citi, Morgan Stanley, Santander, BNP Paribas, Goldman Sachs, Rothschild & Co, ABC Brasil, Banco Fator, BB Banco de Investimento, Credit Suisse Group, Rabobank. Suas logomarcas estampam frequentemente os documentos distribuídos pelas empresas de ensino nas principais praças financeiras onde negociam seus títulos de propriedade. São essas instituições bancárias que centralizam a emissão e a formação do preço dos ativos, as estimativas a prazo e que asseguram a qualidade das mercadorias bursáteis – ao menos enquanto exista liquidez no mercado financeiro. Revezam-se também nas grandes fusões e aquisições: operacionalizam, agenciam e assessoram a compra e venda das empresas; asseguram o fluxo de créditos, através da captação, renegociação, rolagem e titrização, além de coordenarem projetos financeiros dessas companhias. As consequências desse processo podem ser vistas nas transformações ocorridas nas formas de propriedades das empresas de ensino, no processo de padronização da gestão e dos recursos pedagógicos e na gradual transmutação das prioridades desses grupos, dirigidas para a produção de remuneração aos seus acionistas às expensas dos recursos públicos e da exploração cada vez mais intensa da força de trabalho.

Os bancos e fundos são agentes privilegiados nesse caso, pois conseguem fazer uma medida precisa da economia por meio de suas posições nas indústrias, comércio e suas relações com subsidiárias e fundos. Não por acaso são eles os grandes agenciadores das fusões e aquisições no ensino superior: prospectando mercados, inspecionando livros contábeis, mantendo funcionários nas posições-chave dos Conselhos Administrativos. Assim, toda uma trama é criada, determinando uma forma de associativismo burguês própria ao predomínio da finança.

Mas esse enfrentamento, que depende de um diagnóstico profundo da situação atual e sobre como chegaram até aqui, precisa ainda se confrontar com questões metodológicas fundamentais. Estaria o Estado abrindo mão de definir o que deve ser a educação superior nacional? Ou seria um certo conceito de Estado e de coisa pública aquilo que está se esvaindo?

Estas são questões que emergiram como preocupações constantes em nossa pesquisa. Ao nosso ver, a educação não está sendo secundarizada em detrimento da acumulação e centralização de capitais, mas ao contrário, ela deitou seu lugar na cena principal. A tentação que nos parece errônea é considerar que o processo formativo que subjaz à educação nacional estaria sendo secundarizado em relação às prioridades do capital financeiro (capitais monetários, portadores de juros e fictícios, configurados nos bancos, fundos de investimentos e outros agentes capitalistas). Nossa concepção é a de que isso faz referência à aparência do fenômeno e que a educação em seu sentido particular permanece sendo central para estes capitais que estão plenamente amparados pela certeza de que podem ajustar a formação da maioria da força de trabalho às formas de consciência e aos requisitos técnicos e pragmáticos do atual padrão de acumulação capitalistas, inculcando valores – sobretudo morais – que lhe são próprios, nessa fase histórica. Tudo isso reflete o elevado grau agudo de lutas sociais, ainda que estas apareçam como se fossem respostas difusas aos problemas imediatos da política ou da produção ou como se fossem apenas projetos autônomos de organizações da sociedade civil (OSC) e outros aparelhos privados de hegemonia. E, sobretudo, ainda que a aparência seja a de que essas lutas seriam apenas do terreno político, entre governos ou frações de agentes do poder político, quando, em realidade, estão perfeitamente situadas na agudização da luta de classes.

Ao ser privilegiada a educação, esses capitais demonstram que pretendem calibrar a formação humana às necessidades da produção e da reprodução capitalistas de nosso tempo presente. O capital assume, então, uma capilaridade de intervenção sobre a formação da cultura espraiando suas raízes por todos os lados: nas IES particulares, nas escolas privadas, na gestão escolar, nos livros didáticos, nas apostilas, nas avaliações de larga escala, nos sistemas informatizados, nas plataformas de ensino, nos materiais pedagógicos – a lista parece-nos infundável.

Tudo isso mostra que o capital assumiu para si a tarefa de ser ele próprio o educador e forjar os corações e mentes de um futuro que não caiba fora dos limites muito estreitos das sociedades capitalistas. Este é um campo no qual não cessam novas questões de pesquisa: acerca do trabalho docente nessas empresas transformadas em plataformas de rentabilização de capitais; o futuro do ensino e da pesquisa no Brasil; as novas pedagogias preparadas e (de modo gelatinoso) difundidas nos livros didáticos, nos materiais de apoio e na formação de professores por esses oligopólios. Temas que se interrelacionam e se entrecruzam no campo daquilo que chamamos de financeirização da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 16 de julho de 1934. Disponível em: <<http://bit.ly/2kWOJ4w>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

_____. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 18 de setembro de 1946. Disponível em: <<http://bit.ly/2sPIfJ9>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

_____. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Diário Oficial da União, 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <<https://bit.ly/31KKlLg>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

BRASIL. **Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970**. Institui o Programa de Integração Social, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 7 de setembro de 1970. Disponível em: <<http://bit.ly/2MMxpfC>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988a. Disponível em: <<http://bit.ly/2KfnYq9>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. **Lei nº. 7.689, de 15 de dezembro de 1988b**. Institui contribuição social sobre o lucro das pessoas jurídicas e dá outras providências. Brasília: Diário oficial da União, 15 de dezembro de 1988. 1988b. Disponível em: <<http://bit.ly/2Kb76NU>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2018.

_____. **Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991**. Institui contribuição para financiamento da Seguridade Social, eleva a alíquota da contribuição social sobre o lucro das instituições financeiras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 30 de dezembro de 1991. Disponível em: <<http://bit.ly/2tloHfZ>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior 1999 - Parte 2*. 1999. Disponível em: <<http://bit.ly/34mHalZ>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Ministério da Educação. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 1999 - Parte 1**. 1999b. Disponível em: <<http://bit.ly/34bmxzu>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

_____. **Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 25 de maio de 1999c. Disponível em: <<http://bit.ly/2tmdHxU>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

_____. **Decreto nº 4.035, de 28 de novembro de 2001**. Regulamenta o art. 19 da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 29 de Novembro de 2001b. Disponível em: <<http://bit.ly/2t9laB1>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

_____. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 13 de Julho de 2001c. Disponível em: <<http://bit.ly/2JRcCsX>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

_____. **Projeto de Lei nº. 2138 de 2003**. Proíbe o capital estrangeiro nas Instituições Educacionais Brasileiras. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em: <<http://bit.ly/2u8xWiS>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

_____. **Medida Provisória nº 213, de 10 de Setembro de 2004**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 13 de Setembro de 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/2MO9zjb>>. Acesso em: 22 de jun. 2018.

_____. **Medida Provisória nº 501, de 8 de setembro de 2010**. Dispõe sobre a prestação de auxílio financeiro pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, no exercício de 2010, com o objetivo de fomentar as exportações do País; altera as Leis no 12.087, de 11 de novembro de 2009, e nº 10.260, de 12 de julho de 2001; modifica condições para a concessão da subvenção em operações de financiamento de que tra-

ta o art. 1º da Lei nº 12.096, de 24 de novembro de 2009, que autoriza a concessão de subvenção econômica ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES, em operações de financiamento destinadas à aquisição e produção de bens de capital e à inovação tecnológica; e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 8 de setembro de 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2l67lrV>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012**. Autoriza a Centrais Elétricas Brasileiras S.A. (Eletrobras) a adquirir o controle acionário da Celg Distribuição S.A. (Celg D); institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies); altera as Leis nºs 3.890-A, de 25 de abril de 1961, 9.718, de 27 de novembro de 1998, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.887, de 18 de junho de 2004, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 11.033, de 21 de dezembro de 2004, 11.128, de 28 de junho de 2005, 11.651, de 7 de abril de 2008, 12.024, de 27 de agosto de 2009, 12.101, de 27 de novembro de 2009, 12.429, de 20 de junho de 2011, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 12.546, de 14 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 19 de Julho 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2K4leLZ>>. Acesso em: 23 jun. 2018

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 12.989, de 6 de Junho de 2014**. 2014c. Disponível em: <<http://bit.ly/2KevUF1>>. Acesso em: 23 de Jun. 2018

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília, INEP, 2017a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Ministério da Educação. **Microdados do Censo da Educação Superior**. 2018a. Disponível em: <<https://bit.ly/32pY4IC>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Ministério da Educação. **Sinopse do Censo da Educação Superior**. 2018b. Disponível em: <<http://bit.ly/2NoWldG>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Ministério da Educação. **Microdados do Censo da Educação Superior**. 2018c. Disponível em: <<https://bit.ly/32pY4IC>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior**. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/32pY4IC>>. Acesso em: 14 set. 2020.

AMORIN, L. **O que as demissões da Estácio revelam sobre o setor**. 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2QG8lFe>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GRANEMANN, S. Políticas Sociais e Financeirização dos Direitos do Trabalho. **Revista Em Pauta**, v. 1, n. 20, Rio de Janeiro: UERJ, jul./dez. 2007, pp. 57-68.

GRUPO PROMON. **Promon Intelligens**. 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2KJzAij>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

HILFERDING, R. **O capital financeiro**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. p. 346.

KPMG. **Fusões e Aquisições 2017**: 4º Trimestre. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2rqU0UG>>. Acesso em: 7 maio 2018.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. do. Expansão da educação superior no Brasil e a hegemonia privado-mercantil: o caso da Unesa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 81-98, mar. 2013.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 307.

PRADO, M. **Com lucro em queda, universidades mudam**: Formas de reestruturação incluem incorporação, corte de custos e busca de novos mercados. 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2MXMIJp>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

PRISMAPAR. **Successful Cases**. 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2KophnK>>. Acesso em: 1 jul. 2018.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas Sobre Ensino Superior, 1991. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

SEKI, A. K. **Determinações do capital financeiro no Ensino Superior**: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018). 2020. 437 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO – SINPRO-SP. **Em reunião, professores denunciam selvageria de mantenedoras**. 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2QlaXrM>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

TAKAHASHI, F. **Vim só acrescentar, tudo já está acertado, diz novo secretário**. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/3mrrgCW>>. Acesso em: 09 mar 2018.

2

EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO NOVO SÉCULO*

Kátia Lima

Introdução

A análise da política de educação superior deve ser realizada a partir da apreensão do papel da universidade em um país capitalista dependente como o Brasil. Qual o sentido e o significado da universidade em um país marcado pela histórica inserção capitalista dependente na economia mundial e pela heteronomia cultural a ela associada? Esta reflexão está inscrita em um resgate histórico da política de educação superior, compreendendo sob que concepção de universidade essa política foi conduzida na gênese da universidade brasileira, no regime burguês militar e, especialmente, nos anos de 1990 e nas primeiras décadas do novo século.

Neste novo estágio do capitalismo, o capital intensifica a busca por estratégias de enfrentamento à crise que atravessa, transformando todas as esferas da vida social em áreas potencialmente lucrativas. A oferta da educação, particularmente da educação superior, ocorre, portanto, a partir de três necessidades do capital.

(i) A subordinação da ciência à lógica mercantil. Nos países centrais, a aceleração da produção de novos conhecimentos busca garantir a concorrência entre empresas. Em países capitalistas dependentes, como o Brasil, essa produção ocorre nos marcos da inovação tecnológica, incidindo na educação superior e na ciência e tecnologia (C&T), hoje denominada ciência, tecnologia e inovação (CT&I). Esse movimento será materializado em ações como a venda de “serviços educacionais”, através dos cursos pagos e das parcerias universidades-empresas viabilizados pelas fundações de direito privado nas universidades públicas, bem como, o incentivo à competitividade, ao empreendedorismo pragmático e ao produtivismo que caracterizam, na atualidade, a política de pós-graduação e pesquisa.

(ii) A constituição de novos campos de lucratividade. O aumento do número de instituições de ensino superior (IES) privadas articulado à privatização interna das universidades públicas reafirma a concepção da educação como um lucrativo negócio para as frações internacionais e locais da nova burguesia de serviços educacionais.

(iii) A construção de estratégias de obtenção de consenso em torno do projeto burguês de sociabilidade em tempos de intensa ofensiva do capital ao trabalho. Esse movimento pode ser apreendido através da reconfiguração da educação superior em educação terciária, noção historicamente difundida pelos organismos internacionais do capital, especialmente o Banco Mundial (BM), mas que ganha nova racionalidade nas primeiras décadas do novo século. Através desta noção, o BM (2002) difunde a concepção de que qualquer curso pós-médio, curso de curta duração ou curso a distância pode ser considerado como educação terciária. Uma noção que aprofunda e amplia a política de diversificação das IES e dos cursos defendida pelo Banco desde os anos de 1990 sob a aparência de democratização do acesso à educação superior. A materialização dessa noção ocorre nos países hegemônicos e nos países capitalistas dependentes. Nos primeiros, este processo é conduzido, sobretudo, pelo “Acordo de

*DOI- 10.29388/ 978-65-86678-38-3-0-f.45-70

Bolonha” firmado pelos países europeus. Nos países capitalistas dependentes, como o Brasil, este processo foi efetivado pelo governo federal de Cardoso a Dilma Rousseff, apresentando a certificação em larga escala e a privatização como seus eixos condutores.

A partir do golpe conduzido por frações burguesas, em 2016, culminando com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, ocorreu uma reconfiguração destes eixos pelo esgotamento de uma fase de expansão da educação superior (ainda que precarizada, como analisaremos neste capítulo) implementada pelos governos petistas. Tal esgotamento, entretanto, foi articulado com a permanência e o aprofundamento da privatização da educação superior como política do governo Michel Temer, via novo Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e Emenda Constitucional 95/2016 que fundamentou juridicamente o congelamento dos gastos sociais, incidindo diretamente no financiamento público da universidade pública.

O papel histórico do Estado brasileiro na condução da política de educação superior é, portanto, fundamental. É o Estado que cria o arcabouço jurídico para operar esta política, autorizando e credenciando as IES privadas, bem como, legalizando a privatização interna das IES públicas e estimulando o produtivismo e o padrão mercantil da pesquisa e da produção de conhecimentos. As concepções de educação superior - reduzida à educação terciária - e de universidade - como instituição de ensino e/ou instituição subsumida à lógica mercantil - são compartilhadas, inclusive, por reitores das universidades e por parte dos docentes dessas IES.

Contribuir para a análise crítica deste processo é a tarefa deste capítulo. Neste sentido, o texto está estruturado em quatro itens. No primeiro, apresentamos alguns elementos da gênese e do desenvolvimento da educação superior no Brasil, identificando em que medida esse desenvolvimento ocorre sob as bases do padrão dependente de educação expresso na transplantação de conhecimentos e tecnologias dos países hegemônicos. Estas análises indicam que, inicialmente, a expansão da educação superior caracterizou-se pela marca de um intocável privilégio social que começava e terminava nas fronteiras das camadas dominantes. No regime burguês-militar essa expansão operou uma efetiva ampliação do setor privado, induzida pelos acordos do governo brasileiro com os organismos internacionais do capital.

O item *Expansão da Educação Superior no Governo Cardoso* problematiza as bases da segunda fase da expansão da educação superior, demonstrando que essa fase também foi conduzida a partir do privilegiamento do setor privado, mantido como uma das principais políticas de governo, bem como, pela ampliação da privatização interna das IES públicas, através dos cursos pagos e das parcerias universidades-empresas.

O terceiro item *Expansão da Educação Superior nos Governos Lula da Silva e Dilma Rousseff demonstra* que a política de expansão entra em uma nova fase no período 2003-2016. Essa política, realizada através de um vasto conjunto de ações, pode ser identificada por dois grandes eixos condutores: a privatização/empresariamento da educação e a certificação em larga escala. O primeiro eixo expressa a privatização, o empresariamento e a mercantilização da educação superior através (i) do aumento do número de IES privadas e do financiamento público indireto para o setor privado via FIES e Programa Universidade para Todos (ProUni); (ii) da privatização interna das IES públicas via cursos pagos, parcerias universidades-empresas e fundações de direito privado e (iii) do produtivismo que atravessa e condiciona a política de pesquisa e de pós-graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O segundo eixo – certificação em larga escala – pode ser identificado em ações como o ensino (superior) a distância (EaD) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Essas ações efetivam a expansão da educação superior, especialmente no segundo governo Lula (2007-2010), intensificando o trabalho docente, massificando a formação profissional e reconfigurando o papel social das universidades públicas, particularmente, as federais. Tais eixos condutores serão aprofundados no governo Dilma Rousseff, especialmente, com a aprovação, em 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014/2024.

O último item do presente capítulo apresenta o avanço da ofensiva do capital na educação realizado no período pós golpe e conduzido pelo governo Michel Temer (2016/2018). Um período de esgotamento da fase de expansão da educação superior e de aprofundamento da sua privatização, particularmente pela drástica redução da alocação de verbas públicas para as universidades públicas operada pela Emenda Constitucional 95/2016.

Concluimos, portanto, que a análise da educação superior brasileira nas primeiras décadas do novo século só pode ser realizada em sua essência, em suas múltiplas determinações, quando inscrita no movimento da burguesia em busca de novos campos lucrativos e de difusão do seu projeto de educação e de sociabilidade em tempos de ofensiva ultraconservadora do capital aos direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores.

O desenvolvimento da educação superior brasileira: a educação como privilégio de classe

O desenvolvimento da educação superior no Brasil é atravessado e constituído pelas relações econômicas, políticas e ideoculturais estabelecidas historicamente em nossa formação econômico-social. Vários pesquisadores analisaram esse desenvolvimento – da Colônia aos dias atuais. Entre esses pesquisadores, destaco Florestan Fernandes e seus estudos sobre a relação estabelecida entre o padrão dependente de desenvolvimento¹ e o padrão dependente de educação² como um dos eixos fundantes das políticas da educação superior brasileira (LIMA, 2007, 2008).

A partir destas análises, Florestan Fernandes considera que o padrão composto de hegemonia burguesa³ instaurado no Brasil fez com que a conservadora burguesia brasileira tivesse, ao longo da nossa história, dificuldades em garantir até mesmo as reformas educacionais exigidas pelo próprio capitalismo. Para uma sociedade que não viveu a “revolução burguesa clássica”,⁴ a concepção burguesa de “revolução educacio-

¹ Florestan Fernandes trabalha dialeticamente duas dinâmicas na construção do conceito de capitalismo dependente: as leis gerais que regem o padrão de desenvolvimento capitalista inerente ao capitalismo monopolista e, ao mesmo tempo, as especificidades da formação econômico-social brasileira na divisão internacional do trabalho, na qual o Brasil estará inserido como exportador de matéria prima e importador de bens de consumo, de capitais e de técnicas produzidos nos países centrais.

² O padrão dependente de educação superior expressa o papel deste nível de educação nos países da periferia do capitalismo: a constituição de um importante campo de exploração lucrativa para os setores privados brasileiros e internacionais e a transmissão e adaptação de conhecimentos produzidos nos países centrais.

³ Este padrão de dominação é caracterizado pela associação entre os interesses das oligarquias agrárias, dos setores intermediários em formação e a submissão à burguesia internacional. “Por isso tal padrão de hegemonia burguesa anima uma racionalidade extremamente conservadora, na qual prevalece o intento de proteger a ordem, a propriedade individual, a iniciativa privada, a livre empresa e a associação dependente, vistas como fins instrumentais para a perpetuação do superprivilegiamento econômico, sociocultural e político”. Consultar: Fernandes (1975a).

⁴ A revolução burguesa no Brasil designa a modernização das estruturas econômicas e sociais brasileiras, de forma diferenciada da “revolução burguesa clássica”. Estes processos de transição não clássicos ao capitalismo combinam uma burguesia sem perfil revolucionário; uma classe trabalhadora ainda em processo de organização de um projeto contra a ordem burguesa; a intervenção decisiva do Estado, espaço de disputas entre e intraclasses, e a ação direti-

nal”⁵ significava um conjunto de avanços relativos.

O dilema educacional, para Florestan Fernandes, articula o padrão dependente de desenvolvimento e o padrão dependente de educação superior e será expresso através da transplantação de conhecimentos e de modelos de universidades europeias. Um processo caracterizado por três níveis de empobrecimento: 1) como não foram transplantados em bloco, mas fragmentados, o que ocorre de fato é a implantação de unidades isoladas, diferenciadas das universidades europeias da época; 2) apesar de servir para caracterizar um processo de “modernização” e “progresso cultural”, realizado por meio de saltos históricos, essas “universidades conglomeradas”⁶ limitavam-se à absorção de conhecimentos e valores produzidos pelos países centrais; 3) o que a escola superior precisava formar era um letrado com aptidões gerais. Desta forma, o “novo” na educação superior brasileira já nascia completamente “arcaico”, caracterizando o processo que Florestan (1975b, p. 98) identifica como “senilização institucional precoce”.

Desde a gênese da educação superior, um elemento político é constitutivo do dilema educacional brasileiro: a necessidade de expansão da educação. Esta necessidade, entretanto, caracterizou-se pela marca de um intocável privilégio social, cuja expansão começava e terminava nas fronteiras das camadas dominantes.

O que a “escola superior” precisava formar era um letrado com aptidões gerais e um mínimo de informações técnico-profissionais, habilitado para preencher certos papéis específicos, na burocracia, na estrutura de poder político e na esfera das profissões liberais. Nesse plano os interesses e as necessidades sociais imediatas da Coroa portuguesa e dos estamentos senhoriais nativos casavam tão bem que a “escola superior” se converteu, de fato, em mera equivalência enriquecida e privilegiada das escolas de nível médio (FERNANDES, 1975b, p. 95).

Com o desenvolvimento do capitalismo em nosso país, a expansão da educação superior passou a ser uma exigência do próprio capital, seja de capacitação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para difusão da concepção de mundo burguesa sob a imagem de uma política inclusiva. Esse processo foi historicamente confrontado pela pressão de professores e estudantes para a destruição da monopolização do conhecimento pelas classes dominantes e pela democratização interna das universidades. Por outro lado, as diversas frações da burguesia brasileira reivindicavam a modernização da educação superior para atender às alterações no mundo do capital. Esse debate foi travado na década de 1960, quando a reforma universitária entrou na pauta política como importante “reforma de base” ou “reforma de estrutura” reivindicada pelos movimentos sociais e pelo movimento estudantil, conforme indicava Fernandes (1975b, p. 154).

va do imperialismo. A impossibilidade de realização da “revolução burguesa clássica” está associada aos limites da racionalidade do próprio padrão dependente de desenvolvimento e à mentalidade burguesa – o padrão de hegemonia burguesa inerente ao capitalismo dependente - como um prolongamento da avidez e da violência senhoriais, bem como dos sucessivos arranjos e pactos conservadores para salvaguardar seus interesses de classe apresentados ao conjunto da população como os interesses da nação. A nação é reduzida a um ente abstrato que encarna, necessariamente, a vontade política da burguesia, seja de sua face “nacional” ou “estrangeira” (FERNANDES, 2005).

⁵ Ao tratar da concepção burguesa de “revolução educacional”, Florestan faz referência às exigências do próprio capitalismo de ampliação de acesso à educação como estratégia de qualificação da força de trabalho e de difusão da concepção de mundo burguesa nos marcos do processo de urbanização-industrialização brasileiro.

⁶ Florestan identifica como uma das características centrais do padrão dependente de educação superior a constituição, no Brasil, da “universidade conglomerada”, ou seja, a instituição que é o somatório de várias faculdades isoladas e que tem como tarefa central difundir conhecimentos.

A partir dessas disputas, a burguesia tomou para si a tarefa de condução do processo que Florestan denominou “reforma universitária consentida”. “Ao tomar uma bandeira que não era e não poderia ser sua, corrompeu a imagem da reforma universitária e moldou-a a sua feição” (FERNANDES, 1975b, p. 167).

Dessa forma, a burguesia brasileira, de um lado acelerava o crescimento econômico, nos marcos da modernização conservadora, o chamado “milagre econômico”, e de outro, ampliava o acesso e modernizava a educação através de um processo que Florestan identifica como “milagre educacional”. No livro *O Desafio Educacional*, publicado em 1989, Florestan afirma:

No momento atual, no qual a contrarrevolução e a ditadura se confrontam com uma resistência mais forte e mais decidida, **pode-se dizer que houve um “milagre educacional”** e, indo mais longe, que ele seguiu de perto as ilusões e as confrontações do “milagre econômico” (FERNANDES, 1989, p.15, grifos nossos).

A expansão da educação superior realizada pelo regime burguês-militar é analisada por Florestan como um “milagre educacional” que criou as ilusões de “democratização do acesso” omitindo que este processo ocorria de forma combinada com o aumento significativo do setor privado na área educacional.

Com a reforma universitária consentida e conduzida pelo regime burguês-militar ocorreu uma nova “senilização precoce”. Foram realizadas mudanças que não alteravam, contudo, o padrão dependente de educação superior. Em relação ao significado político-acadêmico da reforma universitária de 1968, Florestan afirma que a ditadura se concentrou em três ações fundamentais:

A primeira foi preparar uma reforma universitária que era uma anti-reforma, na qual um dos elementos atacados foram os estudantes, os jovens, os professores críticos e militantes. [...] **Além disso, a ditadura usou outro truque: o de inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens** [...] por fim, um terceiro elemento negativo foi introduzido na universidade: a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se ele não pagasse pelo curso. Essa ideia germinou com os acordos MEC-Usaid, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado (FERNANDES, 1989, p. 106, grifos nossos).

Esses elementos políticos não foram superados, historicamente, sequer pelo processo instaurado na Assembleia Constituinte. Em relação à Constituição de 1988, o autor destaca seu caráter híbrido e ambíguo, na medida em que manteve a privatização do público e a distribuição de verba pública para o setor privado – laico e confessional – por meios diretos ou indiretos.

Em artigo redigido em 1994, um ano antes de sua morte, Florestan Fernandes (1995) afirmava que a universidade brasileira estava em profunda crise. Uma crise gerada pelas alterações na configuração da luta de classes e da dominação imperialista que exigia a privatização de setores estratégicos do país, entre esses, a educação. A crise da universidade é, desta forma, imposta pela crise constante do capital em sua bus-

ca incessante pela lucratividade e pela conformação de mentes e corações ao seu projeto de sociabilidade.

Expansão da educação superior no governo Cardoso: nova fase do privatismo

Em tempos de neoliberalismo, este processo de expansão da educação superior ganha uma nova racionalidade estabelecida por dois mecanismos básicos: a ampliação do setor privado e a privatização interna das IES públicas. Em relação ao primeiro mecanismo (ampliação do setor privado), os dados divulgados pelo Censo da Educação Superior de 2002 demonstram em que direção ocorreu o aumento do ingresso na educação superior brasileira nos anos de 1990 e início do novo século. Segundo informações disponibilizadas no Censo 2002, ao final do governo Cardoso o ingresso em IES públicas somava 320.354, enquanto nas IES privadas somava 1.090.854 (INEP, 2002).

Dois outros elementos devem ser articulados às análises sobre a expansão do acesso à educação superior via instituições privadas: em primeiro lugar, trata-se de um acesso via diversificação das IES, direcionado especialmente às instituições privadas não universitárias e que não precisam, por determinação legal, implementar políticas de pesquisa e extensão, na medida em que somente as universidades são caracterizadas como instituições em que há a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em relação à organização acadêmica, em 2002, o número de instituições estava assim distribuído: de 1.637 IES, 162 eram universidades, 77 eram centros universitários e 1.398 eram faculdades isoladas (INEP, 2002).

Em segundo lugar, esse acesso estava direcionado, preferencialmente, aos cursos de curta duração, cursos sequenciais, cursos à distância, caracterizando o processo de aligeiramento da formação profissional e de certificação em larga escala vigente naquele período (LIMA, 2007).

Em relação ao segundo mecanismo de expansão (privatização interna das IES públicas), o governo Cardoso realizou um profundo reordenamento das universidades públicas, particularmente as federais, através da venda de serviços educacionais e a ênfase no ensino de graduação. A relação entre essa venda e a expansão da educação superior será materializada através da oferta de cursos pagos, especialmente cursos de pós-graduação *lato sensu*; do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas para realização de cursos, consultorias e assessorias viabilizadas através das fundações de direito privado; da concepção de política de extensão universitária como venda de cursos de curta duração; da criação de mestrados profissionalizantes, em parcerias com empresas públicas e privadas, considerados cursos autofinanciáveis, isto é, cursos pagos, entre outros mecanismos internos de privatização analisados por vários pesquisadores (SGUISSARDI; SILVA JR., 1999; SILVA JR., 2002; NEVES, 2005; LIMA, 2007).

Esta intensa reconfiguração da educação superior brasileira estará fundamentada na contrarreforma do Estado brasileiro conduzida pelo governo Cardoso através da qual a educação superior passará a ser identificada como uma atividade pública não-estatal, portanto, um serviço prestado por IES públicas e privadas, o que justificaria, segundo o governo, o financiamento público (direto ou indireto) para as instituições privadas e o financiamento privado para as instituições públicas. Neste contexto, o financiamento público para as IES públicas seria efetivado a partir do estabelecimento de contratos de gestão, isto é, esse financiamento estaria condicionado às metas de

expansão e reestruturação estabelecidas pelo governo federal (SGUISSARDI; SILVA JR., 1999; LIMA, 2007).

O projeto do capital para a universidade brasileira era claro e articulava três núcleos básicos. Em relação ao projeto político-pedagógico, operacionalizava a redução de um número significativo de universidades públicas e/ou de unidades de ensino a instituições de ensino de graduação através da quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em relação ao financiamento da política de educação superior ocorreu o estímulo à privatização interna das instituições públicas e o aumento, tanto da isenção fiscal para os empresários da educação superior, como do número de IES privadas. Em relação ao trabalho docente, evidenciava-se a sua intensificação, estimulada pelo número de alunos e turmas nas instituições e/ou unidades de ensino e pela lógica produtivista e da competição pelas verbas dos órgãos de fomento nas IES e/ou unidades com política de pós-graduação e pesquisa já consolidada.⁷

Estes dados demonstram que a reformulação da educação superior brasileira, sob a condução do governo Cardoso, estava fundada na concepção de universidade que Sguissardi (2003, p. 2) identificou como “neoprofissional, heterônoma e competitiva”. Um processo que teve seu início a

[...] partir do ajuste neoliberal da economia e da reforma do Estado dos anos [19]90, e que adquire melhores contornos conceituais e de organização a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), da LDB (Lei 9.394/96), da Lei das Fundações (Lei 8.958/94), da Legislação (diversas medidas provisórias, Leis, Decretos) sobre os Fundos Setoriais e do conjunto de Decretos, Portarias, PEC's, Projetos de Lei (da Autonomia, da Inovação Tecnológica, entre outras), etc. que visaram configurar as novas relações entre Estado, Sociedade (empresas) e Universidade. Enfim, o novo modelo de universidade no Brasil.

Neste embate histórico entre concepções antagônicas de educação superior serão expressos dois modelos de universidade: as universidades neo-napoleônicas e as universidades neo-humboldtianas.

Naquelas predominariam “critérios” e “indicadores” como: ausência de estruturas de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo parcial ou horista e sem qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; isolamento das unidades, ou porque únicas ou porque agregadas apenas formalmente; dedicação quase exclusiva às atividades de ensino; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais, etc. Nestas, ao contrário, predominariam “critérios” e “indicadores” como: presença de estruturas de produção científica e de pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo integral e com qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; integração das unidades em torno de projetos comuns de ensino e pesquisa; associação de ensino e pesquisa (e extensão) em diferentes níveis; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais e para a formação de pesquisadores na maioria das áreas de conhecimento (SGUISSARDI, 2003, p. 08, **grifo do autor**).

⁷ Dois interessantes trabalhos sobre as alterações no trabalho docente foram desenvolvidos por Mancebo. Cf. Mancebo (2004) e Mancebo, Chaves e Maués (2006).

As reformulações na educação superior conduzidas pelo governo Cardoso expressavam, por um lado, uma concepção de universidade como instituição de ensino e, por outro, uma universidade a serviço do padrão mercantil de produção de conhecimento. Neste sentido, aprofundou-se a diferenciação entre e intra universidades. Este modelo universitário estava centrado na heteronomia, e não na autonomia.

O Estado e os setores privados tinham, cada vez mais, poder na definição da agenda das universidades, nos marcos políticos da competitividade econômica. Uma competitividade entre os países e regiões; entre os conglomerados empresariais, e ainda, a competitividade estimulada entre as universidades, através do *ranking* estabelecido pelo próprio governo, para garantia de financiamento público e/ou privado. Desta forma, com o governo Cardoso, o Brasil vivenciou mais uma etapa da reforma universitária consentida e conduzida pelo capital, nos marcos da expansão operacionalizada pelo projeto neoliberal de educação superior.

Expansão da educação superior nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff: privatismo e certificação em larga escala

Quando o governo Lula da Silva teve início havia uma grande expectativa em relação à possibilidade de alterações no processo de privatização interna das IES públicas e de estímulo à criação/autorização de IES privadas conduzido nos anos de 1990 e início do novo século. Desde 2003, o governo implementou um conjunto de Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Leis, Decretos indicando que esta reformulação foi, de fato, uma prioridade em sua pauta de ação política, como demonstra o quadro abaixo.

Quadro 1 - Principais ações do governo Lula da Silva na política de educação superior (2003-2010)

Arcabouço jurídico	Conteúdo
GT Interministerial em 20 de outubro de 2003	O GT elaborou o documento <i>Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira</i>
Medida Provisória 147/03	Institui o <i>Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES)</i>
Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior em 06 de fevereiro de 2004	Elaborou o documento <i>Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior</i>
Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004	Institui o <i>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)</i>
<i>Decreto Presidencial 5.205</i> de 14 de setembro de 2004	Regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado
Medida Provisória n. 213 de 10 de setembro de 2004	Institui do <i>Programa Universidade para Todos – ProUni</i>
<i>Projeto de Lei 3627/2004</i>	Trata do sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior
<i>Lei de Inovação Tecnológica - 10.973/04</i>	Trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas
<i>Lei de Parceria Público-Privada Nº 11.079</i> de 30 de dezembro de 2004	Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.
Lei nº 11.096/2005	Institui o Programa Universidade para Todos

	(ProUni) — que trata de “generosa” ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior
<i>Projeto de Lei 7.200/06</i> (apensado ao PL nº 4.212/04 e PL nº 4.221/04).	Tratam da Reforma da Educação Superior
<i>Universidade Aberta do Brasil</i> (Decretos 5.800/06 e 5622/05)	Legislação que trata da regulamentação do EaD e da criação da UAB – consórcio de instituições para oferta de cursos a distância.
Decreto 6095/07	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.
Decreto Presidencial 6069/07 e a divulgação das Portarias Interministeriais 22 e 224/07 (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/MPOG e Ministério da Educação/MEC)	Decreto de criação do <i>Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI</i> e portarias que tratam da criação de um <i>Banco de Professor-Equivalente</i> , inscritos no Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE divulgado em 2007.
“Pacote da autonomia” em 2010 e composto pela Medida Provisória 495/10 e pelos Decretos 7232, 7233 e 7234/10.	Esse “pacote” amplia a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; retira das universidades a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, transferindo essa prerrogativa para as fundações de direito privado; legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicção Exclusiva/DE; não resolve a falta de técnico-administrativos, criando somente um mecanismo de realocação de vagas entre as instituições federais de ensino superior/IFES; cria as condições para a diferenciação dos orçamentos das IFES, de acordo com índices de produtividade, intensificando ainda mais o trabalho docente e, por fim, cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, sem deixar claro de onde sairão os recursos financeiros para realização do Programa
Medida Provisória 520 de 31 de dezembro de 2010	Autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Embora estatal e vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a nova entidade terá personalidade jurídica de direito privado, flexibilizando a contratação de trabalhadores dos hospitais universitários.

Fonte: a autora, com base nos documentos citados: GT Interministerial em 20 de outubro de 2003; Medida Provisória 147/03; Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004; Decreto Presidencial 5.205 de 14 de setembro de 2004; Medida Provisória n. 213 de 10 de setembro de 2004; Projeto de Lei 3627/2004; Lei de Inovação Tecnológica - 10.973/04; Lei de Parceria Público-Privada Nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004; Lei nº 11.096/2005; Projeto de Lei 7.200/06 (apensado ao PL nº 4.212/04 e PL nº 4.221/04); Universidade Aberta do Brasil (Decretos 5.800/06 e 5622/05); Decreto 6095/07; Decreto Presidencial 6069/07 e a divulgação das Portarias Interministeriais 22 e 224/07 (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/MPOG e Ministério da Educação/MEC); “Pacote da autonomia” em 2010 e composto pela Medida Provisória 495/10 e pelos Decretos 7232, 7233 e 7234/10 e Medida Provisória 520 de 31 de dezembro de 2010.

Várias destas ações ampliaram o acesso à educação superior. Entretanto, sua análise detalhada evidencia que estava em curso uma terceira fase da expansão da educação superior. Se a gênese e desenvolvimento da educação superior no Brasil foram marcados por uma expansão de acesso para formação de um letrado com aptidões gerais que começava e terminava nos limites da conservadora burguesia brasileira; o regime burguês-militar realizará a expansão do acesso ampliando o número de

IES privadas e inundando a universidade com o objetivo de controlar professores e estudantes que lutavam pela ruptura com o padrão dependente de desenvolvimento e de educação.

Na década de 1990 e início do novo século, particularmente, no governo Cardoso, a segunda fase da expansão ganhou nova racionalidade caracterizada pelo empresariamento da educação superior (NEVES, 2002) que ocorreu através do aumento do número de IES privadas e pela privatização interna das IES públicas fundamentado por um novo arcabouço político e jurídico em consonância com a contrarreforma do Estado brasileiro (LIMA, 2007).

A análise das ações constitutivas da contrarreforma da educação superior realizada no governo Lula da Silva (2003-2010) e no governo Dilma Rousseff (2011-2016) – como parte de mais uma fase da contrarreforma do Estado brasileiro – indica também uma nova fase da expansão nos marcos de um neoliberalismo reformado (NEVES, 2005). Um processo realizado por um vasto conjunto de ações e que pode ser identificado através de dois grandes eixos condutores: a privatização/empresariamento da educação e a certificação em larga escala.

O primeiro eixo expressa a privatização/empresariamento da educação superior através (i) do aumento do número de IES privadas e do financiamento público indireto para o setor privado via FIES e ProUni;⁸ (ii) da privatização interna das IES públicas via cursos pagos, parcerias universidades-empresas e fundações de direito privado e (iii) do produtivismo que atravessa e condiciona a política de pesquisa e de pós-graduação conduzida pela CAPES e pelo CNPq.

A privatização/ empresariamento da educação

i. O aumento do número de Instituições de Ensino Superior/IES privadas

Conforme demonstram os dados do Censo da Educação Superior de 2008, se em 2002 (final do governo Cardoso) do total de 1.637 IES, 195 eram públicas e 1.442 privadas; em 2008, do total de 2.252 IES, 235 eram públicas e 2.016 eram IES privadas. Estes dados evidenciam que a ampliação do número de IES privadas foi mantida pelo governo Lula da Silva (INEP, 2008).

Em relação à organização acadêmica, em 2002 o número de instituições estava assim distribuído: de 1.637 IES, 162 eram universidades, 77 centros universitários e 1.398 faculdades isoladas. Em 2008, de 2.252 IES, 183 eram universidades, 124 centros universitários e 1.945 faculdades isoladas (INEP, 2008). Ainda que apresente alterações em relação ao número de instituições públicas e, especialmente, em relação às universidades, permanece a tendência de privatização da educação superior através das faculdades isoladas e centros universitários que não realizam pesquisa e são caracterizadas, em sua maioria, como instituições de ensino.

Com relação ao regime de trabalho, o Censo de 2008 aponta um predomínio de funções docentes em regime de hora-aula (40,5%), sendo que 63,2% dos docentes que trabalham em faculdades isoladas atuam nesse regime (INEP, 2008). Este predomínio indica a lógica que rege o trabalho docente nas IES privadas: professores de ensino de graduação em instituições de ensino.

⁸ Nos limites deste texto, trataremos dos dados referentes à expansão do número de IES privadas. Análises críticas do uso do fundo público pela burguesia de serviços educacionais, consultar Vale (2010) e Almeida (2006).

ii. A privatização nas universidades públicas: cursos pagos, fundações de direito privado e Lei de Inovação Tecnológica

Existe um conjunto de estudos e pesquisas (NEVES, 2002; MANCEBO, 2004; NEVES, 2004; NEVES; SIQUEIRA, 2006; LIMA, 2007) analisando a privatização interna das universidades públicas brasileiras. Esses estudos indicam, em síntese, três eixos de análise. Primeiro, a privatização interna das universidades públicas será aprofundada nos governos petistas. Ainda que a privatização da educação superior não seja uma novidade, pois constitui um traço constitutivo da educação escolar no capitalismo, especialmente nos países capitalistas dependentes (FERNANDES, 1975), a partir dos anos de 1990 e nas primeiras décadas do novo século este processo foi ampliado, configurando o empresariamento da educação superior.

Em segundo, a privatização interna foi realizada pela venda de serviços educacionais, como cursos pagos (*lato sensu*) e parcerias entre empresas e universidades públicas para o desenvolvimento de pesquisas e assessorias. Ações viabilizadas pelas fundações de direito privado que atuam no interior das universidades públicas e que garantem a complementação salarial aos professores que atuam nestes projetos, esvaziando as ações coletivas por condições de trabalho, remuneração e carreira docente.

Um terceiro eixo merece destaque: esta privatização foi conduzida pelo Governo Federal. Não se tratava de um movimento autônomo das reitorias e de grupos de docentes, ainda que a lógica da privatização/empresariamento tenha sido compartilhada por esses sujeitos políticos. Foi o Governo Federal que criou o arcabouço jurídico da privatização: o Decreto Presidencial 5.205/04 que regulamenta a ação das fundações de direito privado nas universidades públicas e a Lei de Inovação Tecnológica - 10.973/04 - são importantes referências desta privatização interna. Estas ações demonstram, portanto, a configuração de um determinado “perfil” de trabalhador docente: os empreendedores. Um docente que, na condição de empresário de si mesmo, capta recursos públicos e privados no lucrativo mercado educacional criado no interior da universidade pública para venda de seus projetos de ensino, pesquisa e extensão.

iii. O produtivismo que atravessa e condiciona a política de pesquisa e de pós-graduação

Na primeira década do novo século, as universidades públicas foram atingidas em sua autonomia, fator fundamental para a produção crítica do conhecimento. Uma das mais importantes referências deste ataque à autonomia universitária ocorreu pela avaliação das suas atividades de pós-graduação e pesquisa estabelecida a partir de fora da universidade, pelos órgãos de fomento à produção científica, como CAPES, CNPq e as fundações estaduais de apoio à pesquisa. Um processo que incidiu nos objetos de estudos e pesquisas; na organização e realização da produção do conhecimento e no financiamento da educação superior (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2009).

Dos estudos e pesquisas elaborados por Bosi (2005, 2007, 2009) destaco alguns elementos centrais da reconfiguração na política de pós-graduação e pesquisa no Brasil e seu rebatimento na intensificação do trabalho docente e na expansão da educação superior no referido período (2002-2016):

i. O direcionamento empresarial da pesquisa operado pelo arcabouço jurídico do Estado brasileiro (leis, decretos, medidas provisórias, portarias) tem sido fundamental para o estabelecimento de um novo padrão (mercantil) de produção de conhecimentos;

- ii. O produtivismo, como regra geral da sociabilidade docente materializa o padrão mercantil de produção do conhecimento;
- iii. Esse produtivismo tem no seu horizonte/objetivo o próprio ato produtivo;
- iv. Estava em curso a redefinição das atribuições e a privatização dos meios de produção do trabalho docente (livros, laboratórios, computadores e equipamentos) que não são mais viabilizados, em sua maioria, pela universidade, mas pelos docentes que concorrem a editais e bolsas de produtividade;
- v. Existia o compartilhamento de uma cultura da produtividade/desempenho, pois a política é elaborada, difundida e monitorada pelos órgãos de fomento, com base nas políticas dos organismos internacionais, mas é apropriada por parte significativa dos docentes;
- vi. A estratégia utilizada para difusão dessa cultura da produtividade/desempenho é a política de avaliação: na graduação, a avaliação das instituições de ensino superior/IES e dos cursos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior/SINAES; na pós-graduação, pelas notas atribuídas aos programas de pós-graduação pela CAPES e na produção docente, pelo direcionamento da produção e difusão do conhecimento conduzido pelo sistema *Qualis* da CAPES. Trata-se de uma competitividade entre instituições, entre programas de pós-graduação e entre docentes, reconfigurando o trabalho docente, representando a perda da autonomia e a subsunção do trabalho intelectual à lógica do capital.

Este processo incidiu na expansão da educação superior na medida em que respondeu a uma necessidade do capital: a subordinação da ciência à lógica mercantil. Nos países hegemônicos, a aceleração da produção de novos conhecimentos buscava garantir a concorrência entre empresas. Em países capitalistas dependentes, como o Brasil, essa produção ocorreu nos marcos da inovação tecnológica, reconfigurando a educação superior e a ciência e tecnologia/C&T, denominada ciência, tecnologia e inovação/CT&I. Esse movimento foi materializado em ações como a venda de cursos pagos e o estabelecimento das parcerias universidades-empresas viabilizados pelas fundações de direito privado nas universidades públicas, bem como, o incentivo à competitividade, ao empreendedorismo pragmático e ao produtivismo que caracterizam, na atualidade, a política de pós-graduação e pesquisa.

A certificação em larga escala

O segundo eixo condutor da contrarreforma da educação superior no período 2003-2016 – a certificação em larga escala – pode ser identificado em ações como o EaD⁹ e o REUNI. Essas ações efetivaram a expansão da educação superior, especialmente no segundo governo Lula (2007-2010), intensificando o trabalho docente e reconfigurando o papel social das universidades públicas, particularmente, as federais, reduzidas, em parte, a instituições de ensino de graduação, deslocadas da pesquisa e da produção e socialização do conhecimento crítico e criativo.

Uma importante referência desta certificação em larga escala foi o Programa REUNI apresentado através de Decreto presidencial (6096/07), com os seguintes objetivos: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e aumentar o número de estudantes por professor na graduação; diversificar as modali-

⁹ Nos limites deste texto trataremos da análise do significado político e pedagógico do REUNI. Em relação à expansão operada pelo EaD consultar: Barreto (2010); Lima (2007) e Pereira (2007).

dades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da educação a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino. Tudo isto no prazo de cinco anos. Para cada universidade federal que aderiu a este “termo de pactuação de metas”, ou seja, um contrato de gestão com o MEC, o governo prometeu um acréscimo de recursos limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal. Entretanto, uma análise cuidadosa do parágrafo terceiro do artigo 3o. e do artigo 7º do Decreto de criação do REUNI deixa claro em que termos ocorreu esta “expansão”, pois “[...] o atendimento aos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do MEC” e “[...] as despesas decorrentes deste processo devem estar circunscritas às dotações orçamentárias consignadas anualmente ao MEC” (BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2007, p.3).¹⁰

A lógica imposta pelo REUNI - sua centralidade no ensino de graduação - estava aprofundando a outra face do professor de ensino. Ainda que não seja o professor horista da instituição privada, o docente contratado pelos concursos cujas vagas estavam inscritas no Banco de Professor Equivalente (MEC/MPOG, 2007) que regulamentava os concursos para o magistério superior, encontra-se pressionado a assumir várias turmas de graduação e turmas com número excessivo de alunos, constituindo, assim, uma das faces da intensificação/precarização do trabalho docente, particularmente, nas universidades federais (LIMA, 2008; LÉDA; MANCEBO, 2009).

O aumento do número de alunos somado ao aumento do número de cursos de graduação e da relação professor/aluno na graduação, estava configurando o professor do ensino terciário, conforme expressão do Banco Mundial/BM (2002). Através deste importante deslocamento da concepção de educação superior para educação terciária o BM reivindicava o aprofundamento da diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos e das suas fontes de financiamento, considerando que os governos dos países capitalistas dependentes

Incrementen la diversificación institucional (aumento del número de instituciones no universitarias y privadas) para ampliar la cobertura sobre una base financiera viable y para establecer un marco de formación continua con múltiples puntos de acceso y gran variedad de itinerarios formativos (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 27).

Este deslocamento evidenciou que a diversificação, eixo norteador das políticas do BM ao longo da década de 1990, ganhava nova racionalidade, na medida em que qualquer curso pós-médio (público e privado; de curta ou longa duração; presencial ou à distância) era considerado de nível “terciário”, seja através da emissão de diplomas, certificados ou atestados de aproveitamento.

En los pasados dos decenios, muchos países han experimentado una extraordinaria diversificación en sus sectores de educación terciaria. La aparición de diversas instituciones nuevas paralelas a las universidades tradicionales - institutos técnicos para estudios de corta dura-

¹⁰ Os limites do orçamento da União para a expansão e reestruturação das universidades federais logo estavam evidenciados. Em 27 de agosto de 2009 a página do ANDES/SN destacava a seguinte notícia: “Dinheiro do REUNI já acabou, diz ministro. Os R\$ 2,5 bilhões destinados a financiar os quatro anos de implementação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) já foram comprometidos nos dois primeiros anos do projeto e não há previsões de como o governo que tomará posse em 2010 arcará com a despesa oriunda desse crescimento desenfreado das universidades públicas, promovido pelo governo Lula”. Disponível em : <<http://www.adufpi.org.br/arquivos/dinheirodoreuniacabou.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2011.

ción, *community colleges*, politécnicos, centros de educación terciaria popular con programas bienales, centros de enseñanza a distancia y universidades abiertas - ha creado nuevas oportunidades para satisfacer la demanda social creciente. En América Latina, Asia y, más recientemente, en Europa Oriental y África subsahariana, esta tendencia se ha visto intensificada por el rápido crecimiento en el número y tamaño de las instituciones privadas de educación terciaria (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 69).

Nos marcos do alargamento da política de diversificação das IES e dos cursos e das fontes de financiamento da educação superior operada pela concepção de educação terciária defendida e difundida pelo BM é que foi implementada, no Brasil, uma das principais políticas de expansão do acesso: o REUNI. Apesar das análises críticas e ações políticas do movimento sindical e do movimento estudantil¹¹, o REUNI foi saudado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) como uma importante iniciativa da política de expansão do MEC.

A ANDIFES se constituiu como um importante sujeito político coletivo em apoio à política da expansão conduzida pelo governo federal no período 2003-2010. Referências deste compartilhamento de concepções e ações podem ser encontradas nas intervenções da entidade durante os seminários nacionais organizados pelo MEC para análise da implantação do REUNI e, especialmente, no *Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão –REUNI* – elaborado e divulgado pela ANDIFES em 2010.¹²

O *Relatório de Acompanhamento do REUNI* elaborado pela ANDIFES apresentou dados da implantação do referido Programa nas universidades federais, particularmente, aqueles referentes à ampliação do número de vagas nos cursos de graduação. O documento tem como eixo central o crescimento da oferta de vagas nos cursos de graduação, especialmente nos cursos de licenciatura e cursos noturnos e está estruturado em quatro temáticas: o aumento do número de vagas; a reestruturação acadêmico-curricular; a política de assistência estudantil; o suporte da pós-graduação para o desenvolvimento da graduação. Apresenta, por fim, as informações referentes ao número de vagas ofertadas na graduação presencial de cada universidade federal.

A expansão da educação superior estava sendo realizada, conforme o *Relatório*, através do aumento do número de vagas nos cursos de graduação já existentes; do aumento do número de novos cursos e das ações que objetivam diminuir as taxas de evasão e as vagas ociosas (ANDIFES, 2010). O documento tem como referência para apresentação dos dados sobre a ampliação da oferta de vagas na graduação o ano de 2006 (ano do Programa Expansão para o Interior do Governo Federal). Em 2006 eram ofertadas 122.003 vagas nos cursos de graduação presencial das universidades federais.

¹¹ No período de divulgação do Decreto Presidencial 6069/07 foi organizada uma intensa luta nacional contra o REUNI. Para conhecer algumas das análises críticas e ações políticas realizadas pelo movimento sindical e pelo movimento estudantil, acessar: <[HTTP://www.andes.org.br](http://www.andes.org.br); <http://www.ocupacaouff.blogspot.com/>; <http://ufrjocupada.blogspot.com/>; <http://ocupacaodaufc.blogspot.com/>; <http://ocupacaorural.blogspot.com/>; <http://forareuniunirio.zip.net/>; <http://ocupaufpe.blogspot.com/>; <http://forareuni.wordpress.com/>; <http://ocupacaoufba.blogspot.com/>; <http://ocupacaoufsc.livejournal.com/>>. Acesso em: 04 maio 2011.

¹² O MEC organizou oito seminários nacionais para debater a implantação do REUNI com os reitores das universidades federais, objetivando a criação de um forte consenso ao Programa: o 1º. Seminário Nacional do REUNI ocorreu em 2007; o 3º. Seminário Nacional ocorreu em 2008, Natal; o 4º. em julho de 2008, no Centro de Eventos - Dayrell Minas Hotel, em Belo Horizonte – MG; o 5º. Seminário ocorreu em setembro de 2008, em Maceió; o 6º. em fevereiro de 2009, em São Paulo (Hotel Holliday Inn); o 7º. Seminário ocorreu em julho de 2009, em Brasília e o 8º. em Janeiro de 2010, também em Brasília. Informações disponíveis em <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=44&Itemid=82> Acesso em: 04 maio 2011.

Em 2010 foram ofertadas 199.282, demonstrando que houve um aumento de 77.279 vagas, correspondendo a 63% no período de 2006 a 2010 (ANDIFES, 2010, p. 10).

A tabela 03 do referido documento intitulada *Trinta cursos com maior número de vagas ofertadas nos processos seletivos das IFES para 2010* apresenta os dados da evolução de vagas no período 2006/2010. Uma análise detalhada da tabela revela que os cursos com maior número de vagas no período 2006/2010 são os seguintes: 1º. Tecnólogo com 756,08%; 2º. Serviço Social com 116,19%; 3º. Ciências da Computação com 106,66%; 4º. Nutrição com 102, 34%; 5º. Engenharia com 98,91%. O curso com menor oferta de vagas no período acima indicado é o curso de Medicina com 19,07% (ANDIFES, 2010, p. 13).

A explosão do número de vagas discentes nas universidades federais foi um dado alarmante, na medida em que o próprio Relatório da ANDIFES não apresentava qualquer informação sobre a relação entre o número de vagas discentes e as vagas docentes. As vagas docentes cobririam a demanda já existente nas universidades federais gerada pelas aposentadorias, exonerações e outros? Essas vagas docentes responderiam ao quadro de ampliação de vagas discentes e das turmas e cursos, especialmente, nos polos de interior das universidades federais? O documento da ANDIFES (2010) não fazia qualquer referência a estas questões.

Articulada à expansão precarizada realizada pelo REUNI, a política de privatização da Educação Superior conduzida historicamente no país não foi alterada no período 2003-2016, conforme demonstram os dados do Censo da Educação Superior. No ano de 2010, último ano do governo Lula da Silva, do total de 2.377 instituições de ensino superior/IES, 278 eram públicas e 2.099 eram IES privadas. Em relação ao número de matrículas de graduação, do total de 6.379.299 estudantes matriculados, 1.643.298 cursavam graduação em IES públicas, enquanto 4.376.001 estavam matriculados em instituições privadas (INEP, 2011).

No mesmo período (2003-2010), ações como o Programa Universidade para Todos (ProUni) (Lei 11.096/2005) e, especialmente, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (Lei 10.260/2001) tiveram centralidade para o fortalecimento do setor privado de Educação Superior. Para os jovens trabalhadores, o ProUni representava o acesso à Educação Superior, mas tal acesso ocorreu, majoritariamente, em instituições privadas não universitárias, destituídas da política de pesquisa e da produção crítica e criativa do conhecimento. Para os empresários da educação, entretanto, o Programa representava uma importante ação de enfrentamento da crise de inadimplência no pagamento das mensalidades pela isenção de um conjunto de tributos: Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins), Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) e Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) e Imposto de Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ).

Também no período 2011-2016, durante o governo Dilma Rousseff, a lógica privatizante da educação superior foi mantida, como demonstra o exame do Censo da Educação Superior de 2016. Do total de 2.407 IES, 296 eram públicas e 2.111 eram IES privadas. Entre as IES privadas, 88,4% eram formados por faculdades isoladas. Em relação ao número de matrículas de graduação, “[...] as IES privadas têm uma participação de 75,3% (6.058.623) no total de matrículas de graduação. A rede pública, portanto, participa com 24,7% (1.990.078)” (INEP, 2016, p. 5).

A política de fortalecimento do setor privado foi conduzida, inclusive, pelas alterações no FIES, especialmente a Lei nº 12.513/11, que incluiu a possibilidade de financiamento a estudantes da educação profissional e tecnológica, em caráter individu-

al ou coletivo, através das empresas. Estas alterações na legislação operaram a criação de duas novas modalidades: o Fies Técnico e o Fies Empresa. Analisando os recursos públicos alocados na Lei Orçamentária Anual (LOA) no ano de 2013, Queiroz (2015, p. 52) afirma que:

A LOA, em 2013, antevia destinar R\$ 1.644.604.823,00 (um bilhão, seiscentos e quarenta e quatro milhões, seiscentos e quatro mil, oitocentos e vinte e três reais) ao FIES. Porém, o governo Dilma direcionou R\$ 5.596.506.179,43 (cinco bilhões, quinhentos e noventa e seis milhões, quinhentos e seis mil, cento e setenta e nove reais e quarenta e três centavos), atingindo a verba estipulada em 340,29% acima do previsto.

O fortalecimento do setor privado como diretriz geral para a política de educação superior foi mantido na Lei 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. Em relação à educação superior, as metas 12, 13 e 14 do PNE tratam, respectivamente, da elevação da taxa de matrícula neste nível de ensino, da qualificação do corpo docente e da elevação do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). As estratégias para alcançar as metas estão relacionadas com a expansão e a reestruturação político-pedagógica do Programa Reuni, a expansão do FIES para a graduação e a pós-graduação *stricto sensu*, inclusive a distância, o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a ampliação do Ensino a Distância/EAD através da Universidade Aberta do Brasil/UAB (LIMA, 2015; COLEMARX, 2016; MINTO, 2018).

O PNE 2014/2024 criou o arcabouço jurídico para a consolidação do FIES por sua ampliação para a graduação presencial e a distância e a pós-graduação *stricto sensu*, em consonância com a Portaria Normativa nº 15, de 1º de julho de 2014, que expandiu o referido programa para os cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado recomendados pela CAPES. Além destes aspectos, a Meta 20, que trata da ampliação do investimento público em educação, indica que o patamar de 10% do PIB deverá ser atingido em 10 anos. Quando analisamos o conteúdo desta Meta, articulado com a indicação do FIES como fonte de financiamento da educação superior, evidencia-se de que forma o PNE privilegia os subsídios públicos para o setor privado da educação (LIMA, 2015).

No contexto interno de crise econômica e política, como expressão da crise mais ampla do capitalismo, o Governo Dilma Rousseff, apesar de manter a política de concessão ao capital tendo como pauta central o ajuste fiscal permanente e operando um misto de criminalização das lutas sociais, especialmente pela Lei Antiterrorismo (13.260/16) encontrou-se pressionado por novas disputas, marcado, também, pelo aumento da efervescência social ocorrida no ano de 2013 (SAMPAIO JR., 2012; LIMA, 2017, 2019). As frações da burguesia brasileira conduzidas especialmente pelas empreiteiras e pelo agronegócio e comandadas pelo capital financeiro operaram a forma clássica de enfrentamento do capital às crises: o *impeachment* (instrumento jurídico previsto na Constituição Federal) tornou-se um golpe conduzido sem qualquer prova material, reafirmando a ofensiva ultraconservadora do capital no período 2016/2018 (LIMA, 2019).

O governo Michel Temer e o avanço da ofensiva ultraconservadora do capital na educação

Se no período 2003/2016 vivenciamos um governo conduzido pela política de coalizão de classes, em 2016, o Brasil entra em uma nova fase da ofensiva do capital conduzida pelas frações mais agressivas e conservadoras da burguesia sob a direção do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Neste contexto, mais precisamente em outubro de 2015, foi divulgado o documento intitulado *Uma Ponte para o Futuro*, elaborado pela Fundação Ulisses Guimarães, do PMDB. O documento foi apresentado como um Programa de Governo que se destinava ao desenvolvimento da economia brasileira pelo enfrentamento da crise fiscal gerada com as despesas públicas e a paralisação dos investimentos privados. Considerava que o papel do Estado era “[...] distribuir os incentivos corretos para a iniciativa privada e administrar de modo racional e equilibrado os conflitos distributivos que proliferam no interior de qualquer sociedade” (PMDB, 2015, p. 4). O Estado era concebido como incentivador da iniciativa privada e condutor do ajuste fiscal, pois, segundo o referido documento, “[...] sem um ajuste de caráter permanente que sinalize um equilíbrio duradouro das contas públicas, a economia não vai retomar seu crescimento e a crise deve se agravar ainda mais” (PMDB, 2015, p. 5).

O documento criticava as despesas públicas aprovadas com a Constituição Federal de 1988, especialmente as despesas obrigatórias ou vinculações constitucionais e os benefícios previdenciários e anunciava a pauta política do governo Temer: (i) o aprofundamento da política de pagamento dos juros e amortizações da dívida pública, em detrimento do financiamento público das políticas públicas; (ii) as desvinculações das receitas da União, especialmente dos gastos com saúde e educação públicas; e (iii) a contrarreforma da Previdência Social.

Para garantir o ajuste fiscal, o documento reivindicava a autonomia absoluta do Governo Federal na organização do Orçamento Anual da União, isto é, “[...] acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação [...]” (PMDB, 2015, p. 9) e o fim dos reajustes automáticos, seja para salários ou para benefícios previdenciários, eliminando a indexação de qualquer benefício ao valor do salário mínimo, defendendo a necessidade de “[...] ampliar a idade mínima para a aposentadoria, de sorte que as pessoas passem mais tempo de suas vidas trabalhando e contribuindo e menos tempo aposentados” (PMDB, 2015, p. 11).

As políticas apresentadas no documento *Uma Ponte para o Futuro*, divulgado em outubro de 2015 foram materializadas pela aprovação pelo Senado Federal, em 13/12/2016, da Proposta de Emenda à Constituição 55 (PEC dos Gastos Públicos), atual Emenda Constitucional 95/2016, e pelo documento intitulado *A Travessia Social - Uma Ponte para o Futuro*.

A Emenda Constitucional/EC 95 foi promulgada depois de tramitar, na Câmara, como Proposta de Emenda à Constituição/PEC 241 e, no Senado, como PEC 55 e instituiu o novo regime fiscal, limitando os gastos públicos por vinte exercícios financeiros, ou seja, por vinte anos. Tal regime fiscal implica no congelamento dos investimentos públicos nas políticas públicas, na medida em que revoga a vinculação das despesas com saúde e educação aos percentuais da receita líquida da União. Disso resulta que os investimentos públicos em saúde e educação terão, em termos reais, os mesmos valores de 2017, desconsiderando o crescimento da população brasileira e as demandas sociais pela ampliação do acesso à saúde e educação públicas. Além do congelamento na alocação das verbas públicas para as políticas públicas, a EC 95/2016 congela

os reajustes salariais de funcionários públicos e a realização de concursos públicos. Apesar das lutas da classe trabalhadora contra a sua aprovação, a PEC foi promulgada como EC 95 em 15/12/2016.

O documento intitulado *Travessia Social - Uma Ponte para o Futuro*, elaborado pela Fundação Ulysses Guimarães, do PMDB, foi divulgado em 2016, apresentando a política do Governo Federal para os programas sociais. A leitura atenta do documento revela que a manutenção do padrão dependente de desenvolvimento está expressa nas concepções do papel do Brasil na economia mundial como exportador de *commodities* minerais e agrícolas e do Estado como condutor do arcabouço jurídico que opera a contrarreforma trabalhista e a revisão do sistema tributário, de forma a atender aos interesses econômicos de parceiros privados internacionais e locais.

O documento considerava que o país vive dois círculos viciosos: o primeiro diz respeito ao equilíbrio fiscal e o segundo trata da relação entre situação fiscal e políticas sociais. Para o enfrentamento dos dois círculos, o documento propunha três ações articuladas: “[...] buscar o equilíbrio fiscal, retomar o crescimento e ampliar as boas políticas sociais” (PMDB, 2016, p. 6), isto é, o corte na alocação de verbas públicas para as políticas públicas e o favorecimento da movimentação do setor privado nas áreas de maior lucratividade, inclusive a educação superior.

A lógica privatizante que caracterizou o período 2003/2016 será aprofundada e ampliada no governo Michel Temer (2016/2018). O tripé ajuste fiscal para o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública; diminuição da alocação da verba pública para o financiamento das políticas públicas, entre estas a educação superior, e fortalecimento do setor privado, via fundo público, constituiu o eixo condutor da contrarreforma do Estado e da educação superior no referido período. Em 2017, 39,70% do Orçamento Geral da União (OGU) foram alocados para o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública, equivalendo a R\$ 986.110.833.381,14, ou seja, quase 1 trilhão de reais, enquanto 4,10% foram direcionados para a educação (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2018).

A análise da Sinopse Estatística da Educação Superior divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2017, evidencia a relação entre o ajuste fiscal permanente e a privatização da educação superior. No referido ano, do total de 2.448 instituições de ensino superior no Brasil, 296 eram públicas e 2.152 eram instituições privadas. Deste total de 2.448 IES, 199 eram universidades, 189 centros universitários, 2.020 faculdades isoladas e 40 eram Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Em relação ao número de matrículas na graduação, encontramos a seguinte distribuição: do total de 8.286.663 matrículas, 2.045.356 em IES públicas e 6.241.307 estavam concentradas em IES privadas. A análise dos dados apresentados pelo INEP (2017) demonstra a intensificação da privatização da educação superior. Se, em 2010, as matrículas nas IES privadas somavam 4.376.001, em 2017, essas matrículas alcançam números ainda maiores: 6.241.307.

O fortalecimento do setor privado foi articulado à redução da verba pública alocada para a educação superior pública. Se projetarmos a redução na alocação de verba pública para financiamento da educação superior pública nos próximos vinte anos, como preconiza a EC 95/2016, as perspectivas de agravamento da situação são ainda maiores.

O outro lado da privatização/empresariamento evidencia-se na instituição do Novo FIES pela Medida Provisória nº 785/2017, que dividiu o programa em modalidades, extinguindo o período de carências e obrigando os estudantes a começarem a pa-

gar imediatamente o financiamento logo após a conclusão do curso, bem como abriu a possibilidade para financiamento pelos bancos privados, garantindo, ao capital, a ampliação de uma lucrativa movimentação no promissor mercado educacional.

Considerações finais

Diante deste quadro, avaliamos que nas primeiras décadas do novo século estava em curso uma fase da contrarreforma da educação superior, concebida como um campo de exploração lucrativa para o capital e de difusão do projeto burguês de socialidade na atual fase do capitalismo. Uma fase caracterizada por um vasto conjunto de ações que pode ser identificado, no período 2003/2016, a partir de dois grandes eixos condutores: a privatização/empresariamento da educação e a certificação em larga escala. O primeiro eixo expressa a privatização da educação superior (i) pelo aumento do número de IES privadas e do financiamento público indireto para o setor privado via FIES e ProUni; (ii) pela privatização interna das IES públicas via cursos pagos, parcerias universidades-empresas e fundações de direito privado e (iii) com o produtivismo que atravessa e condiciona a política de pesquisa e de pós-graduação da CAPES e do CNPq.

O segundo eixo temático – a certificação em larga escala – pode ser identificado em ações como o EaD e o REUNI. A expansão realizada no referido período foi viabilizada, portanto, pelo alargamento da concepção de universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva, através da difusão da noção de educação terciária elaborada pelo Banco Mundial. Um processo conduzido, especialmente, pelo REUNI, aprofundando a hierarquização entre unidades e/ou universidades federais. Enquanto algumas unidades e/ou universidades estavam marcadas pela ausência de estruturas de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu* consolidada e pela dedicação quase exclusiva às atividades de ensino; em outras unidades e/ou universidades predominavam estruturas de produção científica e de pós-graduação *stricto sensu* consolidadas e reconhecidas e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A política de expansão realizou, assim, uma reconfiguração da educação superior brasileira em três níveis. Em relação ao projeto político-pedagógico, operacionalizou a redução de um número significativo de universidades públicas e/ou de unidades de ensino a instituições de ensino de graduação através da quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em relação ao financiamento, ocorreu o estímulo à privatização interna das instituições públicas e o aumento, tanto da isenção fiscal para os empresários da educação superior, como do número de IES privadas. Em relação ao trabalho docente, evidenciou-se a sua intensificação, estimulada pelo número de alunos e turmas nas instituições e/ou unidades de ensino e pela lógica produtivista e da competição pelas verbas dos órgãos de fomento nas IES e/ou unidades com política de pós-graduação e pesquisa já consolidada.

A partir do golpe conduzido por frações burguesas, em 2016, culminando com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff ocorreu uma reconfiguração destes eixos pelo esgotamento de uma fase de expansão da educação superior (ainda que precarizada, como analisamos neste capítulo) implementada pelos governos petistas.

Tal esgotamento, entretanto, foi articulado com a permanência e o aprofundamento da privatização da educação superior como política do governo Michel Temer, via novo Programa de Financiamento Estudantil/FIES e Emenda Constitucional 95/2016 que conduziu (e ainda conduz) o congelamento dos gastos sociais, incidindo diretamente no financiamento público da universidade pública. Segundo informações da As-

sociação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2017, s/d) em relação ao referido período:

O orçamento de 2017 já representou corte significativo em relação ao de 2016 (6,74% nominal na matriz de custeio, 10% no programa de expansão Reuni, 40,1% em capital, 3,15% do Programa Nacional de Assistência Estudantil e mais 6,28% de inflação no período) e o orçamento para 2018 mantém os valores da matriz de 2017, reduz o Reuni em aproximadamente 11% e não recompõe a inflação do período, além de desconsiderar a expansão do sistema.

O panorama da educação superior brasileira apresentado neste texto evidencia as principais orientações políticas do Estado para este nível de ensino, especialmente em um contexto de profunda ofensiva do capital aos direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores, como a educação. O exame das principais ações conduzidas pela ofensiva ultraconservadora da burguesia brasileira na atualidade revela, portanto, que estava (e ainda está) em curso uma nova fase da histórica privatização da educação superior, concebida como um lucrativo serviço e resultando em novos desafios políticos e educacionais para os que lutam pela educação pública no país.

Das lutas históricas da Campanha em Defesa da Escola Pública e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública às manifestações em defesa da educação pública e contra a contrarreforma da Previdência realizadas nos dias 15 e 30 de maio de 2019, a Greve Geral realizada no dia 14 de junho de 2019 e as manifestações do dia 13 de agosto do mesmo ano em defesa da previdência e da educação públicas, os setores combativos e classistas seguem reafirmando a necessidade urgente de pautarmos a política de expansão, explicitando, entretanto, as concepções de educação como direito e de universidade como lócus de produção e socialização do conhecimento crítico e criativo que fundamentam essa política. Uma expansão fundamentada na defesa intransigente da educação pública e gratuita e do financiamento público exclusivamente para as universidades públicas.

Trata-se, portanto, de pensar a educação superior superando, como afirmava Florestan Fernandes (1989, p.10), “[...] a fórmula abstrata da ‘educação para um mundo em mudança’”, mas sim da educação como um meio de autoemancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **O avanço da privatização na educação brasileira**: o PROUNI como uma nova estratégia para a transferência de recursos públicos para o setor privado. 2006. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: <http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2032>. Acesso em: 13 maio 2020.

ANDES-SN-Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Dinheiro do Reuni já acabou, diz ministro**. 2009. Disponível em: <<http://www.aduf-pi.org.br/arquivos/dinheirodoreuniacabou.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2011.

ANDIFES/Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Nota à Sociedade**. 28 de Ag. 2017. Brasília: ANDIFES. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/52515-2/>> Acesso em: 7 Jun 2018.

ANDIFES/Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**. Brasília: ANDIFES, 2010.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **Os números da Dívida**. 2018. Brasília: Auditoria Cidadã da Dívida. Disponível em: <<https://auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Os-numeros-da-divida-2018.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria**. 2002. Washington: Banco Mundial. Disponível em: <<https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/287031468168578947/construir-sociedades-del-conocimiento-nuevos-desafios-para-la-educacion-terciaria>> . Acesso em: 27 abr. 2010.

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 31, n. 113, out-dez 2010. p. 1299-1318, 2010.

BOSI, A. de P. Precarização do Trabalho Docente: novas e velhas formas da dominação capitalista (1980-2005). **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 38, junho 2006, p. 56-76, 2006

_____. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101.pdf>> . Acesso em: 07 jul. 2010.

_____. Avaliação como forma atualizada de dominação e intensificação do trabalho. **Revista Movimento em Debate**, Campinas: ADUNICAMP, ano 2, n.3. maio 2009.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Emenda Constitucional 95 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 07 Mar 2017.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Medida Provisória 520 de 31 de dezembro de 2010**. Autoriza o Poder Executivo a criar a empresa pública denominada Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares S.A. EBSEH e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Mpv/520.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%3%93RIA%20N%C2%BA%20520%2C%20DE%2031%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202010.&text=Autoriza%20o%20Poder%20Executivo%20a,EBSEH%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%3%AAncias>. Acesso em: 07 jun.2020.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Decreto de 20 de outubro de 2003**. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/dnn9998.htm>. Acesso em: 07 jun.2020.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Medida Provisória 147 de 15 de dezembro de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas_2003/147.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS>

%C3%93RIA%20N%C2%BA%20147%2C%20DE%2015%20DE%20DEZEMBRO
%202003.&text=Institui%20o%20Sistema%20Nacional%20de,que%20lhe%20confere
%20o%20art>. Acesso em: 07 jun. 2020

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Lei 10.861 de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Decreto Presidencial 5.205 de 14 de setembro de 2004.** Regulamenta a Lei 8958, de 20 de dezembro de 1994, dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5205.htm#:~:text=Regulamenta%20a%20Lei%20n%C2%BA%208.958,e%20as%20funda%C3%A7%C3%B5es%20de%20apoio>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Medida Provisória 213 de 10 de setembro de 2004.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI -, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/mpv/213.htm>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Projeto de Lei 3627 de 20 de maio de 2004.** Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=254614>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Lei de Inovação tecnológica. Lei 10973 de 2 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Lei de Parceria Público-Privada. Lei 11.079 de 30 de dezembro de 2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.096%2C%20DE%2013%20DE%20JANEIRO%20DE%202005.&text=Institui%20o%20Programa%20Universidade%20para,2004%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Projeto de Lei 7.200 de 12 de junho de 2006.** Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>>. Acesso em: 07 jun 2020.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Decreto 6.095 de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Decreto 6.069 de 27 de março de 2007**. Regulamenta a Gratificação de Desempenho de Atividades Especializadas e Técnicas de Informações e Avaliações Educacionais - GDIAE e a Gratificação de Desempenho de Atividades de Estudos, Pesquisas e Avaliações Educacionais - GDINEP de que trata o art. 62 da Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6069.htm>. Acesso em: 07 jun. 2020

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL **Medida Provisória 495 de 19 de julho de 2010**. Altera as Leis nºs 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, e 10.973, de 2 de dezembro de 2004, e revoga o § 1º do art. 2º da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/mpv/495.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20N%C2%BA%20495%2C%20DE%2019%20DE%20JULHO%20DE%202010.&text=Altera%20as%20Leis%20no,que%20lhe%20confere%20o%20art>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Decreto 7.232 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre os quantitativos de lotação dos cargos dos níveis de classificação “C”, “D” e “E” integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, das universidades federais vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7232.htm>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Decreto 7.233 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Proposta de Emenda Constitucional PEC 241 de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>> Acesso em: 07 jun. 2020.

COLEMARX. PNE - Plano Nacional de Educação 2014-2024. Novos elementos de pesquisa e de crítica. 2016. **RJ: Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação**. Disponível em: <http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2016/12/PNE_2014_2024_V_final.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2018.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975a.

_____. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975b.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

_____. **Em busca do Socialismo**. Últimos escritos e outros textos. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

INEP/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior Brasileira**. Relatórios Técnicos. Resumo Técnico 2002. Brasília: INEP/MEC. Censo da Educação Superior. 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/tabelas_resumo_tec.xls>. Acesso em: 23 dez. 2007.

_____. **Censo da Educação Superior 2008**. Resumo Técnico 2008. Brasília: INEP/MEC. Censo da Educação Superior. 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2010.

_____. **Censo da Educação Superior 2010**. Divulgação dos principais resultados do censo da educação superior. Brasília: INEP/MEC. Censo da Educação Superior. 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2018.

_____. **Censo da educação superior 2016**. Notas estatísticas do censo da educação superior. Brasília: INEP/MEC. Censo da Educação Superior. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2018.

_____. **Sinopse estatística da educação superior**. 2017. Brasília: INEP/MEC. Censo da Educação Superior. 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopsesestatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 30 maio 2019.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. **REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente**. 2009. Porto Alegre: FAGED/UFRGS. Disponível em: <<http://www.->

seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/8457/4922>. Acesso em: 07 jul. 2010.

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. REUNI e Banco de professor equivalente: novas ofensivas da contra-reforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, volume 41, p. 69-78, jan. 2008.

_____. Plano nacional de educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 55, p. 32-43, fevereiro 2015.

_____. Brasil em tempos de contrarrevolução. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, volume. 59, p. 92-103, janeiro 2017.

_____. Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, Ano XXIX - Edição Especial América Latina. p. 8-39, out. 2019.

MANCEBO, D. "Universidade para Todos": a privatização em questão. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 16, n. 2, março de 2004. p. 75–90. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/45-dossie-%20mancebod.pdf>> Acesso em: 13 maio 2011.

MANCEBO, D.; CHAVES, V. L. J.; MAUÉS, O. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, julho-dezembro 2006.

MEC/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da Educação Superior**. Disponível em <<http://www.anped11.uerj.br/doc10.htm>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. MPOG/MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. **Portaria interministerial 22 de 30 de abril de 2007**. Cria o Banco de Professor-equivalente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/professor_equivalente.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. **Portaria interministerial 224 de 23 de julho de 2007**. Altera a Portaria Normativa Interministerial nº 22, de 30.04.2007, DOU 02.05.2007. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-224-2007_200876.html>. Acesso em: 07 jun. 2020.

MINTO, L. W. 2018. **Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público privadas**. Rio de Janeiro: RBE/ANPEd. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230011.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

NEVES, L. **O empresariamento da educação**. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. **Reforma universitária do governo Lula**. Reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

_____. **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L.; SIQUEIRA, A. (org.). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006.

PEREIRA, L. D. Mercantilização do ensino superior e formação profissional em Serviço Social: em direção a um intelectual colaboracionista? **Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social**, Rio de Janeiro: ano 3, n. 6, abr. 2007. p. 44-57.

PMDB. **Uma ponte para o futuro**. 2015. Brasília: Fundação Ulisses Guimarães. Disponível em: <<https://www.fundacaoulisses.org.br/wpcontent/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

PMDB. **A travessia social** - Uma ponte para o futuro. 2016. Brasília: Fundação Ulisses Guimarães. Disponível em: <https://www.fundacaoulisses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/TRAVESSIA-SOCIAL-PMDB_LIVRETO_PNTE_PARA_O_FUTURO.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2017.

QUEIROZ, V. Fundo de Financiamento Estudantil (Fies): uma nova versão do CREDUC. 2015. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, volume. 55. Fev. 2015. P. 44- 57. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1095164128.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

SAMPAIO JR. P. de A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. SP: n. 112. Out/Dez 2012.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: **REUNIÃO ANUAL ANPED, 26., 2003**. Poço de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/tpgt11.htm>>. Acesso em: 23 dez. 2007.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR, J. dos R. **Novas faces da educação superior no Brasil**. Reforma do Estado e mudança na produção. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA JR., J. dos R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

VALE, A. A. **(Re)formatando o consenso: as instituições privadas de ensino superior preparam um novo avanço sobre o fundo público**. Niterói: NUFIFE, 2010. Disponível em: <http://www.nufipeuff.org/seminario_gramsci_e_os_movimentos_populares/trabalhos/Andrea_Araujo_do_Vale.pdf>. Acesso em: 13 maio 2011.

3

PROJETOS EM DISPUTA NA EDUCAÇÃO: TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA*

Marina Barbosa Pinto
Eblin Farage

Introdução

Nossa reflexão procura diferenciar os aspectos estruturantes do debate sobre o trabalho docente e os aspectos conjunturais salientados pelo período da pandemia do novo coronavírus, identificando os elementos do projeto do capital para a educação intensificados no tempo presente.

Debater a organização do exercício da docência exige reconhecê-la como trabalho. Significa, portanto, entendê-la como produto do atual estágio de organização da divisão social e técnica do trabalho, construído na correlação de forças entre os sujeitos coletivos. A educação é objeto das ações governamentais, há um investimento de seus quadros em esforços administrativos para reformular as diretrizes para o ensino e adequar a educação às exigências do mercado no mundo globalizado, em especial diante da crise de acumulação que vive o sistema. A educação sendo um serviço, como define a Organização Mundial do Comércio (OMC), torna-se uma mercadoria lucrativa, além de ser um imprescindível polo de disseminação e consolidação de ideologia a serviço da ordem. Ao ser fundamental para o capital e seus governos, torna-se, ao mesmo tempo, campo de disputa entre os projetos que as classes apresentam para a sociedade e para a própria educação.

A resultante deste movimento de disputa produz alterações da concepção de educação, suas prioridades, sua construção como direito social, suas diretrizes de ensino, até suas determinações no trabalho docente. Nossa reflexão tratará centralmente do tema no âmbito das universidades federais públicas, entendendo esse recorte como parte de uma totalidade que envolve, nos mesmos determinantes e processos, o conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras que exercem o magistério nas diferentes esferas e instituições de atuação profissional, guardada as particularidades de cada segmento.

O ensino superior no Brasil é por nós compreendido como resultado de um processo de amplas e longas disputas entre projetos distintos de sociedade e de formação. Um projeto em disputa, em todos os níveis, da educação básica ao ensino superior. Uma disputa que tem início na definição do próprio caráter da educação, se pública e/ou privada. Para os que compreendem que a educação é um direito social de todo(a)s, a educação deve ser laica, gratuita, socialmente referenciada e pública. Para outros, a educação é um produto e, nesse sentido, deve ser tratada como uma mercadoria e servir aos interesses do desenvolvimento capitalista, podendo ser vendida e esvaziada de sentido social.

O momento imposto pela pandemia, que trouxe como exigência o isolamento social, emite sinais de que colocará em prática elementos estruturantes do capital para a educação que, ao longo dos últimos trinta anos, foram objetivo de disputas e resistência, quais sejam: a) o aligeiramento da educação; b) o ensino remoto como modali-

*DOI- 10.29388/ 978-65-86678-38-3-0-f.71-88

dade central e não apenas auxiliar; c) a desestruturação da educação pública superior, abrindo ainda mais espaço para a iniciativa privada; d) a desvalorização do fazer docente, secundarizando o papel do professor no processo de ensino aprendizagem; e e) a ampliação das formas de apropriação do fundo público via utilização das tecnologias de informação privadas pelo setor público, intensificando, entre outras coisas, a subordinação ao capital.

A crise internacional do capital e os rebatimentos para a educação superior

O determinante do processo em curso é a crise de acumulação que atinge o capitalismo mundial.¹ Como forma de enfrentamento a esse processo, a burguesia de primeiro mundo, com a colaboração ativa das burguesias que atuam localmente nos países periféricos, redefine suas ações de modo a recuperar a rentabilidade do capital. Esse quadro se arrasta desde os anos 1970, mas se agudiza nos tempos atuais, pois as estratégias adotadas pelo capitalismo não resultaram na solução pretendida, qual seja, a recuperação das taxas de lucro que, diante da crise estrutural do capital, não é possível. Para Mészáros (2015, p. 01):

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta — pela primeira vez em toda a história — o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado.

O modelo adotado envolve reestruturação da relação direta entre o capital e o trabalho. Produz-se mudanças na forma de absorção e controle da força de trabalho, cujo objetivo é reduzir os custos do capital quando se estabelece a contratação do trabalho.² Há reestruturação do modo de operar do capital em seu processo de reproduzir-se crescente e permanentemente como riqueza para o capitalista: é a opção pela financeirização do capital em detrimento da priorização do investimento produtivo.³ Por último, mas tão decisiva quanto as anteriores, em especial para os países periféricos como o Brasil, há mudança estrutural do Estado no que se refere aos processos de regulação da ação do capital e de reprodução da força de trabalho.

A crise estrutural do capitalismo, que supera em termos de qualidade e importância as crises cíclicas, é marcada, a partir da década de 1970, pela impossibilidade de recuperar as taxas de lucro do capital. Assim, o capitalismo busca novas formas para garantir sua ampliação e reprodução, podendo ser resumido em seis elementos estruturantes, quais sejam: a) o aprofundamento da desigualdade e a ampliação do fosso entre ricos e pobres no interior de cada país e entre os países; b) a necessidade de reconfiguração do papel do Estado, com restrição de sua ação social; c) a ampliação do uso da força para a manutenção do controle social sobre os(as) trabalhadores(as); d) o

¹ Uma análise crítica do processo de crise mundial do capitalismo encontra-se em Chesnais (1999).

² A marca desse processo pode ser sintetizada na noção de flexibilização, que é densamente trabalhada por Harvey (1996), no que se refere à mudança no processo de produção e troca de mercadorias, e por Antunes (1985), no que diz respeito às relações de trabalho.

³ Sobre a mundialização do capital, uma produção que nos apresenta a estrutura central deste processo é a de Chesnais (1998).

aumento do pauperismo; e) uma nova morfologia do trabalho, que redesenha o mundo do trabalho e f) o recrudescimento do conservadorismo, na busca de ampliação do domínio social.

O contexto mais precípuo que orienta nossa reflexão é a contrarreforma do Estado, que tem implicações diretas para as universidades públicas no país. Na atualidade, o discurso dominante segue sendo o mesmo das últimas três décadas: crise fiscal originada, sobretudo, pelo endividamento público e o populismo econômico. No Brasil, temos a base desta proposição com Bresser Pereira, ainda no Governo Fernando Henrique Cardoso, nos anos 1990, quando, sob suas diretrizes, o Estado, paulatinamente, deixou de exercer funções diretas nas áreas de saúde, educação e assistência social para repassá-las a organizações públicas não estatais, terceirizando a execução das políticas sociais ou mesmo privatizando áreas estratégicas. A década de 1990 marca a contradição entre o início do desenvolvimento da política neoliberal no Brasil e a luta pela efetivação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) que, apesar de traços liberais, traz em seu conteúdo importantes conquistas para a classe trabalhadora.

Uma nova configuração do Estado passa a ser exigida, incluindo distintos setores no aparelho estatal: 1) núcleo estratégico – Presidência, cúpula dos Ministérios e Tribunais Federais; 2) atividades exclusivas do Estado – agências reguladoras para fiscalização de políticas; 3) atividades não exclusivas do Estado – organizações sociais para execução de políticas. Os contratos de gestão tornaram-se a “ponte” entre a elaboração e a execução, bem como, uma das principais formas de apropriação privada do fundo público. Ao núcleo estratégico cabe a definição de objetivos, critérios, avaliação e, às organizações sociais, a execução, a qual, na maior parte das realidades, é realizada por trabalhadores terceirizados e fiscalizada pelas agências reguladoras do Estado, constituídas por servidores públicos e contratados.

Esse mesmo processo também se intensifica na educação superior, do qual o projeto FUTURE-SE,⁴ proposto pelo governo Bolsonaro, é uma expressão. Nesse modelo, as universidades, apesar de serem preservadas como instituições públicas, vão pouco a pouco deixando de ser estatais, por não terem a totalidade de seus recursos advindos dos cofres do Estado – mas das parcerias público-privadas de diferentes modalidades e tonalidades. Aqui o “canto” entoado é o da oficialização das fundações públicas de direito privado sob nova retórica: as redefinições entre o público e o privado dadas pelo Marco Legal de Ciência, Tecnologia (MLCT).⁵ Ambas as opções asseguram a criação de relações contratuais entre um ente privado (seja pessoa física ou jurídica) e a instituição pública. Com esse quadro, consolida-se a tão desejada flexibilidade, racionalizando os papéis sociais e o uso dos recursos; retomam-se as relações privadas no âmbito do Estado, gerenciando-as pelo caráter privado e abolindo, mais uma vez, seu conteúdo público e gratuito.

A inserção da universidade neste projeto é o seu vínculo direto com o setor produtivo. Nesse contexto, se processa uma reforma educacional que ocorre na esteira das transformações no mundo do trabalho. Países que integram o mercado mundial com produtos de alto valor agregado têm demandas para universidades e centros de pesquisa. Os países onde os produtos simples e primários têm a vantagem do baixo custo do trabalho – à custa da intensa exploração dos trabalhadores – vão ter sistemas

⁴ O FUTURE-SE, intitulado “Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras”, é mais um projeto de contrarreforma universitária do governo Bolsonaro, sendo inicialmente apresentado no dia 16 de julho de 2019. O programa, que sofreu muitas críticas da comunidade acadêmica de sua forma ao conteúdo, representa um dos mais graves ataques à educação pública superior brasileira. Em junho de 2020, já em sua terceira versão, foi transformado em projeto de lei e enviado para aprovação no Congresso Nacional.

⁵ Marco Legal de Ciência e Tecnologia MLCTI Lei 13.243/2016 promulgada em 11 de janeiro de 2016, ficou conhecida como Marco Legal de Ciência Tecnologia e Inovação de 2016

de ensino mais simplificados, reservando para alguns poucos centros de pesquisa a excelência de realizá-las.

Sob essa configuração econômica na educação, os países estão sendo pressionados a adequar seus sistemas educacionais à menor demanda de conhecimento avançado. Como parte da estratégia de superação da crise, são produzidas inovações tecnológicas e organizacionais e, na disputa pela maior taxa de acumulação do capital, a educação se fortalece como “verdadeira riqueza das nações”. Diante da ideologia de que esse quadro é inevitável, que não há alternativa para a humanidade fora das contrarreformas propostas pelo modelo capitalista em vigência, a consequência óbvia indicada para a educação é se adequar ao “novo capitalismo”, intelectualizado e moderno. O ensino, então, se coloca a serviço do mercado, ainda que na retórica se formule a serviço da sociedade. Mas o desvendamento se sucede a uma pergunta básica: de que sociedade? A do mercado, a dos capitalistas.

Afirmar que é uma reforma em curso exige reconhecer que diferentes medidas, ao longo dos últimos 30 anos, foram moldando a alteração do papel social da universidade pública brasileira e desenhando uma “nova universidade pública”. Os pilares dessa reforma em curso, já na década de 1990, estavam explicitados no documento do Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE): “Estado e mercado, direta ou indiretamente, são as duas instituições centrais que operam na coordenação dos sistemas econômicos” (BRASIL, 1995, p. 09). Em suma, um documento definidor das políticas estatais, elaborado pelo governo federal, assume que Estado e mercado caminharam juntos no fortalecimento do capitalismo ao longo de toda a história brasileira desde a República.

Os diferentes governos desde o período da redemocratização optaram pelas orientações neoliberais apresentadas por Bresser Pereira e, em maior ou menor escala, aprofundaram as alterações estruturais do Estado ao utilizar, como pressupostos de suas ações para o mundo do trabalho, as políticas do Banco Mundial (BM) para a periferia do capitalismo. A educação pública brasileira foi desconstruída como direito social, sendo privatizada em larga escala e submetida a uma lógica empresarial. Exemplos dessa lógica na educação são a certificação em larga escala, a fragmentação do ensino e dos conhecimentos, o aligeiramento da formação profissional, a lei de inovação tecnológica, o MLCT e o caráter produtivista como ordenador do exercício da docência. Essa desconstrução veio acompanhada de algumas medidas que sinalizaram “democratização do acesso à educação” para os segmentos mais pauperizados da população brasileira, através de programas e políticas, tais como: Programa Universidade para Todos - PROUNI, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, Ensino a Distância – EaD, política de cotas, Projeto Escola na Fábrica, universidades tecnológicas, cursos sequenciais, cursos de formação geral e de formação profissional. Medidas carregadas de contradições, haja vista estarem inseridas no projeto estratégico do capital para a educação e, portanto, não alterarem a base estrutural da educação excludente e elitista que marca o nosso país.

Por outro lado, é fundamental reconhecer que, mesmo com a estruturação precária, a expansão universitária dos últimos 10 anos foi responsável pela ampliação do acesso de jovens pobres na universidade pública, assim como de negros e negras, povos indígenas, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexos (LGBTTI) e quilombolas. Ou seja, a universidade pública brasileira se tornou, sem nenhuma dúvida, mais popular, mais democrática e mais diversificada, contribuindo para dar visibilidade aos que o capitalismo quer tornar invisíveis. A expansão das universidades federais aconteceu de forma significativa, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), passando de 45 instituições com 148 *campi*, em 2002, para 327 *campi* de 65 universidades, em 2015. Vale ressaltar que algumas das chamadas “novas universidades” foram fruto do desmembramento de antigos *campi* de universidades federais, mas, ainda assim, representam uma expansão.

A definição do papel social das universidades está diretamente vinculada à formação econômica, social e política em que tais instituições estão inseridas, mas, para nós, deve ser sempre discutida tendo como premissa a educação como um direito social. Podemos afirmar que há um avanço na desconstrução da educação como um direito social e, também, uma desconstrução da educação pública, no sentido mais pleno que a palavra pública pode ter. A palavra pública, inclusive, não precisaria ser adjetivada como gratuita, democrática, pois, se trabalhamos com o conceito central de público, abarcamos todas essas dimensões.

Essas modificações redefinem o papel da universidade brasileira. Redefinição que pode ser identificada pelo perfil da composição da educação superior no Brasil, como apontado por Sguissardi (2008). No início da ditadura militar, 61,6% do ensino superior era público e 38,4% privado, em dez anos o quadro se modifica drasticamente, passando as instituições privadas a controlarem 63,6% das matrículas enquanto as instituições públicas ficavam com 36,4%. Hoje, segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2016, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC), 82,3% das matrículas em 2016 foram em instituições privadas de ensino, demonstrando a grandiosa mercadorização que a educação superior se transformou.

Ao longo da história da classe trabalhadora em nosso país, travamos uma dura luta contra o capital e tivemos como marco central dessa disputa a construção de um projeto para a sociedade. Nessa luta, alcançamos uma série de conquistas que nos permitiram impor certo limite à voracidade lucrativa do capital. Com todas as restrições críticas e os limites que tivemos na Constituição de 1988, essa, pelo protagonismo dos movimentos sindical, estudantil e populares, previu, assumiu, reconheceu e oficializou a noção do direito social como algo que é de responsabilidade do Estado e executado a partir de um fundo público. Essa noção de direito carrega em si, nos marcos do sistema – ainda que desse sistema tributário, injusto e corrupto –, uma redistribuição da riqueza socialmente produzida; redistribuição condicionada ao grau e à profundidade que a correlação de forças entre as classes sociais, a força e a expressão de ação que o movimento dos trabalhadores, o movimento dos estudantes e o movimento popular logram acumular nos diferentes períodos de suas trajetórias.⁶ Na consolidação dos direitos sociais no Brasil, observa-se uma especial particularidade de nossa formação social e das lutas da classe trabalhadora: sua conformação passa pela mediação do Estado, que dá materialidade aos direitos a partir das políticas sociais (NEVES, 1999).⁷

Nesse sentido, põe-se em perspectiva o empresariamento da educação que se fez possível pelas políticas estatais e transformaram a educação em um serviço e em um “bem público” passível de execução por qualquer cidadão, qualquer grupo empresarial, qualquer segmento da sociedade. Ao Estado, redefinido o seu papel, cabe supervisionar esse processo. Nesses termos, a educação deixa de ser uma política pública e, por consequência, a universidade passa a ter outro papel, que longe está de ser o que, desde sua origem, tem demarcado sua consolidação – o espaço da produção do conhecimento, do debate de ideias, da formação de profissionais críticos com funda-

⁶ Para aprofundar esta análise, ver Netto (1999).

⁷ Cf. Neves (1999).

mento teórico e competência técnica para ler a realidade brasileira e, inserida nela, ser capaz de transformá-la.

Evidencia-se, nesse contexto, a instalação de um tipo de universidade para a atual etapa de acumulação do capital, a qual redefine as suas relações, seu lugar frente às exigências da inserção subordinada do Brasil no cenário econômico mundial, produzindo, assim, a alteração da formação acadêmica oferecida. Esse processo transita da privatização direta, passando pelo novo modelo de gestão, introduzindo o padrão gerencial, e é coroado com a quebra de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que é substituída pela fragmentação e hierarquização entre esses componentes. E, no tempo presente, a disputa ideológica com o conservadorismo e reacionarismo, na perspectiva obscurantista e anticiência que se apresenta no país.

O desdobramento central desse movimento é uma profunda alteração do trabalho docente (SGUISSARDI; SILVA JR, 2018). Na medida em que se trata o público como serviço a ser prestado, sendo seu financiamento público ou privado e sua gestão regida pela lógica empresarial, as exigências contratuais, de capacitação/qualificação e suas atividades são alteradas. Nesse sentido, identificamos três componentes centrais dessa alteração:

- a) fragmentação a partir da tipificação entre os docentes, distinguindo-os entre os que pesquisam e os que ensinam, a partir de critérios de produtividade dos órgãos de fomentos e dos determinantes da gestão empresarial;
- b) precarização do trabalho, com aumento da carga horária em sala de aula, do número de alunos, e inclusão de tarefas como critério para remuneração e ausência de política salarial;
- c) remuneração salarial relacionada à produtividade, cujos critérios são definidos por exigências externas;
- d) reconfiguração do fazer docente, a partir da inserção da tecnologia como mediadora do processo de ensino-aprendizagem e a conseguinte desvalorização do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Educação e pandemia: reconfiguração do trabalho docente

O atual contexto de crise que se abate sobre a educação não pode ter suas análises causais fundamentadas na pandemia do coronavírus nem no processo de reestruturação do trabalho docente - compreendido como fruto da reestruturação produtiva e das reconfigurações do mundo do trabalho. Porém, se a pandemia não pode ser responsabilizada pela crise, ela contribui, e muito, na visibilização desses processos que já estavam em curso há cerca de duas décadas e que neste momento se tornam evidentes.

Assim, compreendemos que os processos de reconfiguração do trabalho docente, impostos pelo momento da pandemia, encontram arcabouço nos processos históricos, de disputa de projeto educacional, dirigidos pelos organismos internacionais em nome do capital. Por isso, entendemos que tanto os impactos no fazer docente como nas metodologias educacionais, devem ser compreendidos no arcabouço do projeto de privatização, mercantilização e aligeiramento da educação pública, articulada à desestruturação das políticas públicas, entre elas a educação superior. A desestruturação da carreira docente, no caso das universidades e institutos federais, assim como as modalidades de ensino baseadas nas tecnologias de comunicação, não são uma novidade do tempo presente, mas constituem dimensões do projeto apresentado pelo

Banco Mundial, entre outros organismos internacionais, para a educação superior na América Latina.

Em julho de 2010, o Secretário de Recursos Humanos do Ministério de Planejamento Orçamento e Gestão (RH/MPOG) entregou ao ANDES - Sindicato Nacional uma cópia da proposta governamental de projeto de lei sobre carreira docente do nível superior das IFES, que acabou por ser aprovado em 2012, através da Lei 12.772, em acordo de gabinete, com uma entidade não representativa, à revelia da maior parte da categoria docente. A carreira imposta, que sequer representa uma carreira estruturada, é de interesse da burocracia estatal. As normativas da Lei 12.772 apontam para a submissão da carreira docente à regência do paradigma gerencial produtivista, que, combinado a outras medidas, vai induzir a superficialidade instrumental do conteúdo do conhecimento, favorecer a fragmentação entre os docentes a partir de seus afazeres, valorizar o segredo no lugar da socialização da produção do conhecimento e atrelar a carreira à política salarial, via meritocracia remuneratória.⁸

Chama atenção, nesse projeto, o condicionamento e a imposição de carga horária aos docentes, de forma alheia às condições e particularidades concretas da vida acadêmica, priorizando o desmembramento entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, quebra a isonomia e paridade, descaracterizando a relação entre trabalho igual, salário igual e a deferência aos que construíram o patrimônio social da universidade pública, que hoje estão aposentados. Introduce facilidades para projetos entre instituições, sem clarificar se serão consórcios e parcerias entre instituições públicas, o que abre um canal para o repasse de recursos públicos ao setor privado. E ainda, entre outros elementos, estabelece a avaliação de desempenho como critério para percepção de parcela significativa da remuneração, feita a partir de regras exteriores à instituição.

Esse é o cenário das profundas alterações nas condições de exercício do trabalho docente, entre as quais podemos destacar alguns indicadores em diferentes campos:

1. No campo da expansão da educação, expressão da lógica da educação como mercadoria: ampliação das matrículas no nível superior privado e aumento da relação alunos/docente no setor público.

2. No campo da organização do trabalho docente: ênfase na produtividade; estímulo à prestação de serviços, eufemismo para a privatização; crescente precarização do trabalho docente com a implantação do banco equivalente e pressão por titulação dos docentes com a rapidez do mercado.

3. No campo dos direitos trabalhistas: aviltantes condições salariais e de trabalho impostas por “políticas salariais” diferenciadas e pelo aumento das horas de trabalho em razão da escassez de concursos públicos; precarização das condições de aposentadoria, com o fim de direitos como a paridade e a isonomia entre ativos e aposentados, posta pelas famigeradas contrarreformas da previdência.

4. No campo da função social da universidade: redução da produção do conhecimento e importação de modelos tecnológicos e sua adaptação às exigências, devido ao lugar ocupado pelo Brasil na divisão internacional do trabalho; redução da educação e processo de transmissão de conhecimentos; subordinação da formação ao tipo de trabalhador demandado pelo mercado e pela “nova ordem econômica mundial”.

⁸ Análises mais detalhadas e críticas podem ser encontradas em ANDES (2010).

Apreender as determinações da metamorfose da educação pública, de direito social à mercadoria, é essencial para a que a totalidade do processo em curso seja elucidada e clarifiquem-se as alterações nas condições do exercício profissional dos docentes do ensino superior.

Como afirma Antunes (2020, p. 25), “[...] essa complexa engrenagem sociometabólica tornou a corrosão do trabalho um imperativo ainda maior no nosso tempo”. Se, como afirma o autor, o trabalho não pode ser eliminado, por ser a única mercadoria capaz de gerar mais valor, as condições de trabalho serão devastadas, intensificando uma realidade laboral em que as tecnologias de comunicação e informação se tornam “[...] plasmadas, impulsionadas e comandadas pelas relações capitalistas em sua forma mais destrutiva” (ANTUNES, 2020, p. 11).

O processo de reestruturação produtiva, que transformou o mundo do trabalho, também teve impacto na carreira docente e no conjunto do serviço público. A educação superior pública sempre passou por desafios, desde seu nascedouro com uma perspectiva de educação elitizada e voltada basicamente ao ensino, até alçar outros patamares, passando pela constituição de um sistema educacional complexo, amplo (embora, ainda insuficiente para ser universal) e que pouco a pouco foi se legitimando a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão. Essa trajetória, cheia de avanços e retrocessos, passou pela luta, no âmbito do funcionalismo público, da constituição do PUCRCE (Plano Único de Classificação de Cargos e Empregos, Lei 7596/1987 regulamentada pelo decreto 94.664/1987), como forma de garantir uma estrutura de carreira aos servidores públicos, o que contribuiu para a estruturação das universidades públicas federais e serviu de parâmetro para a constituição das carreiras nos estados.

As consequências do modelo de educação terciária e mercantilizada para o tripé ensino-pesquisa-extensão e a autonomia universitária, conquistados na Constituição Federal de 1988, foram devastadoras, de modo a substituí-los por arremedos de autonomia e tripé. Os recursos, que se ampliaram consideravelmente em alguns períodos, foram direcionados para instituições públicas já desestruturadas por dentro, em que a terceirização, a parceria público-privada (PPP) e as fundações de direito privado deram o tom e constituíram um *modus operandi* baseado na desigualdade dentro e entre as instituições de ensino. De um lado cursos e universidades “merecedoras” de maiores investimentos e de mais recursos, em especial a partir das PPP’s e, de outro lado, cursos e instituições mais voltados para a certificação em larga escala, com poucos recursos, reduzindo e limitando o tripé no que se refere à pesquisa e extensão.

Aliada à reestruturação interna das instituições de ensino pelo viés mercantil, vivemos, desde a década de 1990, um conjunto de contrarreformas que desestruturaram os serviços e as carreiras dos servidores públicos, nos quais se encontram os docentes e técnicos administrativos. Passamos por inúmeras reformas da previdência, que foram retirando direitos dos trabalhadores; pela aprovação da terceirização das atividades-meio e recentemente das atividades-fim; pela desestruturação da carreira docente das universidades federais, que transformou uma estrutura (ainda que hierarquizada e inadequada para o projeto de universidade que defendemos), em uma tabela salarial; por diferentes formas de privatização, clássicas e não clássicas; e vivenciamos, ao mesmo tempo, a popularização das instituições públicas de ensino, em especial com a criação dos institutos federais e com as cotas raciais e sociais.

Nesse sentido, atualizar a discussão sobre o trabalho docente para os anos 2020, exige registrar que a vida está em suspensão neste tempo. O surgimento da pandemia da COVID-19 coincide com o período de agudização da crise econômica mundial, num contexto de ascensão da extrema direita com características profascistas, as-

sociada às políticas ultraliberais. A pandemia tornou mais explícito o estrago promovido pelo sistema nas políticas sociais públicas, e o caráter de classe desta pandemia. O isolamento social, medida central para o controle e contenção da doença, só é possível para determinados setores, visto que a maior parte da população mundial não pode realizar o isolamento devido às condições precárias de trabalho, de saúde e de moradia, tornando-se, mais uma vez, o segmento mais vulnerável.

No Brasil, esse retrato ganha cores mais intensas com o desmonte e o subfinanciamento dos sistemas de saúde e de proteção social, conquistados na Constituição Federal de 1988, mas não estruturados devidamente. A essa realidade se junta a política genocida do governo frente à pandemia, ampliando o número de vítimas na classe trabalhadora brasileira.

O enfrentamento da pandemia se dá sob a ótica do capital, que gera setores atuando para lucrar, como as grandes indústrias farmacêuticas e de biotecnologia. A mesma lógica que impulsiona os grandes conglomerados da indústria, agronegócio, comércio e serviços, também se coloca no campo educacional. A educação, considerada pela OMC um serviço, posta à venda como mercadoria que impulsiona bolsas de valores, em tempos de pandemia, intensifica seu aspecto aligeirado, como expresso pelas orientações dos organismos internacionais para a denominada educação terciária na América Latina.

As grandes corporações do setor da educação rapidamente se aproveitam da realidade pandêmica, que exige o isolamento social, para lucrar com a venda de plataformas de ensino virtuais impulsionando o ensino a distância em todos os níveis da educação, num projeto que visa à maximização dos lucros em função da precarização do trabalho docente. Como afirma Antunes (2020, p. 19, grifo do autor):

Não faltam evidências, então, sobre a direção que o capital e seus gestores vêm indicando, inclusive nos setores em que o trabalho digital, on-line, se desenvolve. Algumas práticas se convertem em verdadeiros laboratórios de experimentação, de que são exemplos o *home office*, o teletrabalho e, no universo educacional, o EAD (Ensino à Distância).

A crise sanitária está diretamente associada à crise econômica. A previsão é de contração da economia mundial em torno de 3 a 5%. Fecham-se postos de trabalho, ampliam-se a terceirização, a precarização, as subcontratações e as demissões. Aliados à ampliação do desemprego, que hoje, segundo os dados, atinge cerca de 12 milhões de pessoas, há redução de salários, de consumo, de circulação das mercadorias e de negócios, mas, ainda assim, se mantém uma certa rentabilidade crescente e imediata para o capital. Em um cenário marcado por ampliação do pauperismo, com cerca de 40% dos trabalhadores no mercado informal, a pressão da voracidade do mercado que incide sobre o funcionalismo público, incluindo os docentes, demandando reconfiguração do seu trabalho e intensificação.

De um modo geral, o que está na base do processo de acumulação, como objetivo permanentemente perseguido pelos representantes do capital e seus asseclas nos governos, são as transformações no mundo do trabalho com precarização e o crescimento significativo do setor de serviços (incluindo o comércio). O Brasil é exemplo dessas duas condições. Não é mera coincidência o esforço para voltar ao funcionamento em nome da crise econômica e da ampliação do desemprego, que insistem ser produto da pandemia. No entanto, vários estudos e análises já demonstraram que a pande-

mia só agravou um quadro de desaceleração e recessão que já vigorava em diversos cantos do mundo.

Assim, educação, ciência e tecnologia vêm sendo objeto de ação do capital na busca por fazer prevalecer a transmutação das mesmas em mercadorias, ampliando, assim, a apropriação privada do fundo público. O que pressupõe, de forma enfática, uma reconfiguração do trabalho público e das carreiras dos servidores.

Na educação, acentua-se o caráter instrumental de treinamento da força de trabalho, a busca pela ideologização seja através dos projetos Escola sem Partido ou das propostas de educação domiciliar, como mais um mecanismo de submissão da classe trabalhadora à ordem econômica e social. As diversas contrarreformas na área da educação têm estreitado cada vez mais a formação, com especial preocupação em retirar conteúdo das ciências humanas e sociais, reduzir a carga horária dos currículos de graduação, aligeirar a pós-graduação, buscando cada vez mais a especialização do conhecimento em áreas técnicas e forçando o fazer docente a um trabalho mecanizado e adaptado ao padrão das agências de fomento.

Criou-se o conceito de formação de “capital humano” como forma de garantir o processo de mundialização e acumulação do capital. Concomitantemente, aprofundou-se o grau de privatização e de imposição de modelos exógenos pelos países centrais para os países de capitalismo tardio como o Brasil, tendo com um dos principais protagonistas no país a Fundação Lemann. Grandes corporações transnacionais também intensificaram suas ações na área de educação e pesquisa como o Google, através de plataformas computacionais tendenciosas e da realização de convênios com escolas e universidades ao redor do mundo.

Na área da ciência & tecnologia, o capital também avança cada vez mais em direção à maximização do lucro a qualquer custo. Para o capitalismo em crise, a pesquisa deve servir para o aumento da competitividade das empresas, ou seja, para a maximização dos lucros e não mais para o avanço do desenvolvimento humano, muito pelo contrário. Adicionalmente, com a globalização, avançou-se ainda mais no projeto de “proteção do conhecimento” através das patentes, que na realidade garantem a expansão das grandes corporações transnacionais para exploração de mão de obra barata e ampliação de mercados de consumo, sem que haja real transferência de conhecimento para os países em desenvolvimento. Mesmo nas universidades e outras instituições de pesquisa cujo financiamento é majoritariamente público, as pesquisas têm sido direcionadas cada vez mais para cumprir o papel de “aumento de competitividade” via políticas de “inovação” que sobrevalorizam a produção de patentes e o fomento as “parcerias” público privadas” (CERQUEIRA; PINTO, 2020, p. 48).

Mesmo diante de tantos ataques, reestruturações, subfinanciamentos e cortes de verbas, a educação pública superior no Brasil tem demonstrado, neste momento de pandemia, seu potencial e compromisso com a perspectiva social. São inúmeras as pesquisas, ações de solidariedade, projetos de extensão, confecção de materiais e equipamentos para contribuir com o combate à pandemia que as universidades públicas, institutos federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) têm produzido neste momento. Evidencia-se o caráter público e socialmente referenciado, mesmo com tão poucos recursos.

Ensino remoto e a reconfiguração da educação superior pública

As razões que impulsionam as críticas ao Ensino à Distância (EaD), quando proposto em substituição ao ensino presencial, emergem das análises realizadas sobre o projeto de educação sugerido pelos organismos internacionais e executado pelos governos a serviço do capital. Como aponta o Banco Mundial (BM), esse projeto tem por objetivo a implantação de uma educação terciária aligeirada e, exatamente por isso, vem sendo debatido e criticado pelas entidades e profissionais da educação há, pelo menos, três décadas. Embora os contrapontos a essa proposta de ensino tenham sido já longamente debatidos, neste momento em que se vive o distanciamento social, o EaD aparece, novamente, como a alternativa capaz de proporcionar educação àqueles que se encontram impedidos de ir ao espaço formal da escola/universidade. Assim, neste momento, com o nome de Ensino Remoto Emergencial (ERE), ou apenas ensino remoto ou ensino mediado por tecnologias, uma nova empreitada acontece na busca de transfigurar a educação pública. Nesse sentido, é fundamental que problematizemos os riscos e perigos inerentes à introdução acrítica e aligeirada de uma educação mediada pelas tecnologias da informação como forma exclusiva. Assim nos parece importante questionar:

- ✓ O que este momento da pandemia gera para os docentes?
- ✓ O que este momento gera para os discentes?
- ✓ Qual a dimensão pedagógica deste momento de pandemia?

Ao nos debruçarmos sobre a primeira questão, é necessário atentar para o fato de que hoje vivemos um isolamento social imposto, que sequer foi garantido como direito para todos os segmentos da classe trabalhadora, mas que no caso da educação superior foi garantido. A dimensão da imposição gera duas grandes questões para refletirmos sobre a nova realidade cotidiana. Primeiro, a imposição não permitiu preparo prévio. Sendo inesperada, não abriu lacuna temporal para que fosse realizado qualquer planejamento. Resulta desta imediaticidade uma segunda dimensão, que é a absorção de novas tarefas nos trabalhos cotidianos. Atividades não previstas, muitas vezes para as quais não se possui formação e nem estávamos preparados, e as quais somos, de uma hora para outra, demandados a responder. Acumula-se o trabalho doméstico, o cuidado com crianças, idosos e pessoas com deficiência, recaindo sobre as mulheres a maior carga de sobretrabalho. O isolamento, sem preparação prévia, nos colocou frente a limitações materiais as mais variadas e a imposições de demandas emocionais e organizacionais para as quais não estávamos preparados e, em alguns casos, não desejávamos. Assim, um conjunto de novos e velhos conflitos passa a permeiar o cotidiano.

O impacto material e emocional gerado pela imposição de uma rotina não planejada e, muitas vezes, sem as condições materiais necessárias para enfrentá-la, pode gerar boas surpresas e novas experiências, mas também frustrações, sobrecarga e desgaste emocional e físico. Por isso, o período de isolamento social não pode ser considerado: a) férias; b) cotidiano de normalidade e rotina ou c) tempo de trabalho regular.

É preciso afirmar que os docentes não estão em trabalho regular. O trabalho remoto não substitui plenamente o trabalho presencial, não é possível responder às mesmas demandas e assegurar o mesmo desempenho. Quando preparamos aulas na “normalidade” da vida cotidiana, o fazemos sem criança para cuidar, sem casa para arrumar, sem comida para fazer, sem idoso para cuidar ou, pelo menos, com esses ele-

mentos já plenamente inseridos em nossa organização cotidiana. Por isso, o isolamento social imposto de maneira imediata não pode ser comparado com o trabalho regular sem isolamento, daí não ser possível exigir o mesmo “desempenho”. Como já apontam algumas pesquisas, a produção acadêmica das docentes tem caído nesse período, o que se explica, obviamente, pela sobrecarga doméstica que recai sobre as mesmas.

Agregado às novas atribuições e às frustrações que a situação provoca, vive-se o sofrimento dos diferentes distanciamentos que a pandemia impõe. Distância de amigos, familiares, amores, atividades físicas, passeios, festas, bares, religião (em especial as que não são neopentecostais e seguiram o isolamento social), e até (por curioso que seja) tratamentos de saúde.

Porém, se os docentes vivem essa realidade, é necessário pensarmos a situação dos discentes, segunda questão que norteia esse caminho reflexivo. Estão próximos da situação material e emocional dos docentes no que tange às condições para o processo de ensino-aprendizagem. Alienados, em muitos casos, das condições objetivas materiais por estarem e/ou terem seus parentes desempregados e sem qualquer fonte de renda. Ou seja, boa parte dos discentes, em especial os que ingressaram nas instituições públicas de ensino superior através das cotas sociais, vivencia hoje, no momento de maior desemprego e subemprego do país, uma situação material precarizada.

Os discentes, assim como docentes, estão agregando trabalho e tendo que se envolver em rotinas de cuidados que antes não eram sua responsabilidade. Para muitos estudantes a situação é muito pior, pois em muitos casos não dispõem de internet e, muitas vezes, nem de computador. Indo além, muitos não têm sequer uma casa ou um cômodo confortável, com espaço silencioso para estudar, até porque, nas favelas as incursões policiais e as guerras entre facções rivais, apesar de terem diminuído, continuam. É necessário registrar também a situação dos discentes com deficiência que, em muitos casos, precisam de mediadores e material adaptado, e que nesse período não dispõem de nenhum auxílio institucional.

Há muitas especificidades, há muitas desigualdades, e não se pode nem se deve projetar a educação só para alguns, ou em privilégio de alguns. O EaD, nesse contexto, como substituição ao ensino presencial, é uma forma de elitizar a educação e aprofundar a desigualdade, aumentando o fosso entre ricos e pobres. Em um país tão desigual, direitos se tornam privilégios. A educação presencial, nas instituições públicas de ensino, garante a possibilidade de amenizar essa desigualdade. Assim, as condições desiguais entre os estudantes, por si só, deveriam justificar a impossibilidade do EaD ser assumido como substituto ao presencial. Durante a pandemia, o ensino à distância aprofunda a desigualdade e inviabiliza qualquer possibilidade de isonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda há mais elementos. Vários estudantes estão buscando formas de cadastrar suas famílias para a renda emergencial do governo, pois com a pandemia, uma grande parcela de subempregados foi descartada. Os estudantes do ensino superior público, em parte, são filhos e filhas de empregadas domésticas, motoristas de Uber, pedreiros, faxineiras, diaristas, cozinheiras, vendedores de hambúrgueres e cachorro-quente, salgadeiras, manicures e de toda a sorte de subempregados que a reforma trabalhista e o capitalismo chamam de empreendedores, que precisam sobreviver. Assim, a luta não é só contra a Covid-19, mas é também contra a fome e o despejo por não conseguir pagar o aluguel. Muitos estudantes, em especial aquele(a)s que ingressaram no ensino superior pelas cotas sociais e raciais, hoje estão apreensivo(a)s pela aprovação de medidas que inviabilizem os despejos e o corte de energia, água, luz e gás. Estão atentos às ações do presidente e prontos para criticá-lo, não porque os professores

“comunistas e doutrinadores(as)” ensinaram, como afirma o desgoverno, mas porque essas medidas são condição para sua existência, hoje. Então, poderíamos repetir aqui quase as mesmas perguntas, saídas agora das bocas dos estudantes: como focar no que se é demandado a fazer? Como manter o “desempenho”? Como estar com a cabeça boa para estudar?

Diante desses elementos que vislumbram as condições em que se encontram professores e estudantes, temos que abordar a nossa terceira questão e nos perguntarmos, qual a dimensão pedagógica neste momento de pandemia? Será necessário o EaD?

Considerando todos os argumentos políticos consistentes que foram acumulados nos últimos trinta anos sobre o ensino à distância; todos os estudos que mostram que vivemos no século XXI uma das principais fases da mercantilização da educação; a compreensão de educação que permeia uma prática emancipadora; e os elementos que já apontamos, a conclusão que se apresenta, por agora, em tempo de isolamento social, é que a imposição do EaD é a banalização de um instrumento pedagógico, que em certas situações e em determinadas realidades, pode vir a ser um recurso tecnológico importante.

Agora, somos desafiados a mais uma adaptação. Talvez aquela que representa a maior e mais profunda desestruturação do ensino público de qualidade, o Ensino à Distância, ou melhor, um arremedo de EaD. Sim, um arremedo, já que o EaD, que é uma modalidade de ensino, regulamentada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, considera a

*[...] educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, **com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis**, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (grifos nossos).*

Segundo o decreto que normatiza o EaD, essa modalidade se aplica para “*estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos*”(decreto 9.057/2017- grifo nosso). Sim, estamos em lugares e tempos diversos! Uma parte de nossos estudantes está nas periferias desse imenso país, nas comunidades indígenas e ribeirinhas, nas áreas rurais e, por isso, não dispõem de acesso a tecnologias da informação. Uma parte de nosso corpo docente, assim como de nossos estudantes, está preocupada em salvar suas vidas e a de seus familiares, pois sofrem de comorbidades, cuidam de pessoas com deficiência e idosos, tem crianças em idade escolar em casa. Sim, estamos em lugares e tempos diversos da maior parte dos governantes desse país, em especial do executivo de ações fascistas, miliciano e fundamentalista, que diz “E daí?” para as milhares de mortes, afinal “não sou coveiro”.

A banalização do EaD, neste momento, é uma estratégia alinhada à ação voluntarista de administrações que a todo custo querem justificar recursos e garantir o calendário escolar. Nem sabem quantos estudantes terão após a pandemia, mas querem garantir o fechamento do ciclo escolar de 2020, mesmo que seja sem discentes e docentes.

Essa tentativa desesperada de buscar manter certa normalidade, em meio a evidente situação de anormalidade; ao ineditismo de uma situação sem precedente para boa parte da humanidade; ao desespero de contar dias e horas aulas para evitar

uma possível, quem sabe, reposição; explicita a desvalorização mais profunda do ensino presencial, do processo de ensino-aprendizagem e da condição humana dos professores e estudantes. As métricas, as aparências e as regularidades são colocadas como referências. Pouco importam, nessa lógica, professores, estudantes, familiares e demais envolvidos com o processo. Implantar o ensino remoto emergencial (ERE) e, nesse processo, esquecer o elemento humano em prol da técnica, é uma inversão que destrói a essência do que é a educação.

O Brasil tem mais de 14 milhões de desempregados e está entre os 10 países mais desiguais do mundo, com uma das internet mais caras. Segundo a pesquisa TIC Domicílios de 2018, o país tem cerca de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga, a maior parte das famílias pobres quando acessa a internet o faz do celular e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Além disso, 38% das casas não possuem acesso à internet; 58% das casas não têm computador no Brasil e 59% das pessoas das chamadas classes D e E não navegam na internet. Ou seja, o arremedo de Ensino à Distância é uma forma de buscar uma nova elitização do ensino superior, excluindo, novamente, os segmentos mais pauperizados das instituições públicas de ensino.

Podemos e devemos manter contato com os estudantes nesse momento, mas não para “passar” conteúdos que depois vão valer como atividade regular. Podemos e devemos ser solidários, sugerir leituras de cultura geral, *lives* que contribuam para a formação humana, trocar percepções sobre a conjuntura e a pandemia. Mas sem imposição de conteúdos, notas, carga horária. Curiosamente, a pandemia nos oferece a oportunidade de escaparmos do regramento dos calendários letivos e educar no sentido mais amplo do termo.

Educação, em seu sentido pleno, é por nós compreendida como uma educação dialógica, que contribua para a emancipação humana. Assim, deve ser uma educação para todos e todas, o que significa a integralidade absoluta de estudantes, tanto aqueles que dispõem de todos os recursos quanto os estudantes que moram nas periferias, em comunidades indígenas e ribeirinhas, nas áreas rurais, os estudantes com deficiência. Por isso, qualquer “jeitinho” nosso, para adaptação ao ensino remoto, nesse momento, pode significar um golpe fatal na educação pública, gratuita, laica, de qualidade, socialmente referenciada, antissexista, antipatriarcal, anticapacitista, antilgbtfóbica que defendemos.

Para pensarmos esse futuro não tão distante, nos parece essencial considerarmos princípios e pressupostos. Alguns dos princípios que devem ser por nós reafirmados passam:

- ✓ Por partimos das análises construídas ao longo das últimas três décadas considerando o projeto do capital para a Educação e o EaD como uma estratégia para a implementação da chamada educação terciária, assim como todas as transformações impostas no mundo do trabalho pela reestruturação produtiva;
- ✓ Pela defesa da educação pública, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada, laica, universal, antipatriarcal, antissexista, anticapacitista e antirracista;
- ✓ Pela defesa do ensino presencial como forma hegemônica de modalidade de ensino que possa garantir, entre outros, a interação social real;
- ✓ Pela rejeição a qualquer forma de ação excludente de discentes à educação;
- ✓ Pela defesa do tripé ensino-pesquisa-extensão;
- ✓ Pela prioridade de defender a VIDA.

Além desses princípios, é necessário considerar alguns pressupostos para nossas análises e ações imediatas, como:

- ✓ Vivemos em um momento de excepcionalidade, e por isso não é possível a transposição da antiga “normalidade” para esse momento;
- ✓ Não sabemos quando poderemos retornar às atividades presenciais na educação pública;
- ✓ O trabalho docente não é apenas ensino, então é necessário diferenciarmos, no caso dos professores, EaD, ensino remoto e trabalho remoto;
- ✓ É necessário nos prepararmos para aquilo que estão denominando “nova normalidade”, enquanto não tivermos vacina para a COVID-19;
- ✓ Toda e qualquer ação nas instituições de ensino superior (federais, estaduais, municipais, institutos federais e CEFET), não deve ser imposta sem antes realizar um diagnóstico das condições materiais, sociais, emocionais, de professores e estudantes;
- ✓ Os diagnósticos não devem ser induzidos/ manipulados;
- ✓ Não podemos aceitar ação alguma que permita o aprofundamento da desigualdade. Por exemplo, se as ações de ensino realizadas de forma remota permitirem a integralização dos currículos, aprofundaremos as desigualdades internas entre os estudantes que têm e os que não têm acesso, uma vez que uns vão se formar e outros não;
- ✓ Os ataques ao funcionalismo público e a educação é um dos eixos centrais desse governo, seja pela pauta neoliberal expressa por Paulo Guedes seja pela pauta Olavista expressa por Weintraub (ex-ministro da educação) e outros.

Como afirma Antunes (2020, p. 20, grifo do autor):

Mesmo sem evidências de arrefecimento da pandemia, as corporações globais apresentam o *receituário* para a saída da crise, verdadeiro *obituário* para a classe trabalhadora: mais flexibilização, mais informalidade, mais intermitência, mais terceirização, mais *home office*, mais teletrabalho, mais EaD, mais *algoritmos* “comandando” as atividades humanas, visando em convertê-las (em todos os setores e ramos em que for possíveis) em um novo apêndice autômato de uma nova máquina digital que, embora possa parecer neutral, serve aos desígnios inconfessáveis da autocracia do capital.

Assim, entender se nossa tarefa nesse momento da histórica crise internacional do capitalismo é cumprir os “desígnios inconfessáveis da autocracia do capital” ou construir um novo modo de vida, como afirma Antunes (2020), é tarefa central nos tempos de pandemia.

Considerações finais

Em tempos sombrios, no qual a vida tem sido suspensa em suas várias dimensões, quando não é duramente ceifada, refletir sobre o trabalho docente nos impulsiona a pensar as dimensões das mudanças estruturais das últimas décadas e identificar o quanto, neste tempo presente, se desenham novas alterações estruturantes de um outro modelo de educação.

Ao mesmo tempo, somos desafiados a centrar nossos esforços na defesa do trabalho docente, enquanto uma atividade “artesanal” que exige construção coletiva, troca, estudo, e tempo para produzir conhecimento, e a colocá-lo a serviço do desenvolvimento humano. Desafios que precisam ser encarados enquanto mantemos a luta em defesa das condições e dos direitos que permitam valorizar o trabalho e possibilitem realizar seus componentes integralmente, vinculados ao projeto de educação emancipador.

As frentes de luta seguem sendo muitas, assim como segue sendo nossa tarefa fortalecer a organização sindical da categoria docente no ANDES-SN, para definir as estratégias de ação que nos permitam retomar o caráter coletivo e criativo do nosso trabalho, bem como as condições que permitam sua valorização como estratégico no contexto social.

Neste momento de grave crise social, econômica e sanitária, também vivemos uma crise ideológica e cultural, impulsionada por uma perspectiva anticidência, que incide diretamente no projeto de educação superior pública gratuita, laica, socialmente referenciada, antimachista, anticapacitista, antirracista, antilgbtfóbica e antipatriarcal. O projeto do capital, de mercantilização da vida, de mercadorização dos bens sociais, como já apontavam Otávio Ianni e Florestan Fernandes, combinam diferentes formas de exploração da classe trabalhadora, nos quais se inserem a categoria docente, articulando o moderno e o arcaico.

Assim, nessa conjuntura de acirramento, é primordial para a categoria docente, a compreensão de que o projeto de educação superior emancipatório deve ser uma defesa do conjunto da sociedade, extrapolando os “muros” das instituições de ensino, fortalecendo o tripé ensino-pesquisa-extensão e aprendendo, com a desestruturação do trabalho nos ramos da iniciativa privada, os elementos que também querem impor ao setor público da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Coronavírus – O trabalho sobre fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.

_____. **O novo sindicalismo no Brasil**. São Paulo, Editora Pontes, 1985.

ANDES-SN. **Cartilha Carreira em Debate: valorização do professor ou retirada dos direitos**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto nº 94.664/1987**. Promulgado em 23 de julho de 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm>. Acesso: 20 set. 2020.

_____. **Decreto nº 9.057**. Regulamenta o Ensino à Distância. Promulgado em 25 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso: 20 set. 2020.

_____. **Lei 7596/1987**. PUCRCE (Plano Único de Classificação de Cargos e Empregos). Promulgada em 10 de abril de 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7596.htm>. Acesso: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Câmara de Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República; Câmara de Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso: 20 set. 2020.

_____. **Lei 13.243/2016**. Marco Legal de Ciência e Tecnologia MLCTI promulgada em 11 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm> . Acesso: 20 set. 2020.

_____. **Lei 12.772/2012**. Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, promulgada em 28 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm>. Acesso: 20 set. 2020.

_____. **Projeto de Lei FUTURE-SE**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>>. Acesso: 20 set. 2020.

CHESNAIS, F. A crise emergente do capitalismo mundial: de neoliberalismo à cooperação, **Revista Outubro**, nº 03, São Paulo, 1999.

_____. **A Mundialização Financeira**. São Paulo, Editora Xamã, 1998.

CERQUEIRA, A. C.; PINTO, M. B. Reflexões sobre a pandemia da COVID-19 e o capitalismo. Juiz de Fora, **Revista Libertas**, v. 20, n. 1, jan./jun. 2020, p. 38-52.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

NETTO, J. P. FHC e política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, I. **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MÉSZÁROS I. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro**, 2015 volume 02, p. 07-15. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SGUISSARDI, V. e JUNIOR, S. J. R. **O trabalho intensificado nas federais pós-graduação e produtivismo acadêmico**. Uberlândia: Editora Navegando, 2018.

PARTE II

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

4

O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO PRIVADO-MERCANTIL E A EXPANSÃO VIA EAD NO PÓS-2003: ANÁLISE DAS MATRÍCULAS EM CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL^{*1}

Larissa Dahmer Pereira

Introdução

A expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade de Ensino a Distância (EaD), a partir de meados nos anos 2000, insere-se em um contexto de expansão do ensino superior brasileiro, marcado por características, tais como: o fortalecimento de seu empresariamento, com claros incentivos estatais; a utilização do EaD como forma de ampliar as estatísticas educacionais brasileiras no ensino superior; e a predominância do setor financeiro na exploração de tal serviço.² Destaca-se, ainda, o contexto trágico de pandemia do Coronavírus (COVID-19), no ano de 2020, que impulsionou sobremaneira o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), bem como, o ensino remoto emergencial e o próprio crescimento do EaD.³

O objetivo do presente capítulo é analisar o crescimento/diminuição das matrículas em cursos de Serviço Social em diferentes períodos, desde os anos 1990 até a atualidade, considerando a expansão do ensino superior brasileiro, seu perfil mercantilizado e o uso do EaD como uma via privilegiada para tal processo expansivo. Para tanto, colhemos dados relativos aos cursos de Serviço Social, presenciais e ofertados à distância, públicos e privados, nas Sinopses Estatísticas do Ensino Superior Brasileiro relativas aos anos 1995 e 2002 (governos Cardoso), 2003 e 2010 (governos Lula), 2011 e 2016 (governos Dilma), 2016 e 2018 (governo Temer) (INEP/MEC, 1995; 2003a; 2003b; 2010; 2011; 2016; 2018).

Demarcamos, inicialmente, três momentos importantes de expansão do ensino superior no Brasil: i) na ditadura empresarial-militar; ii) nos anos 1990, durante os governos Cardoso; e, iii) no pós-2000, durante a vigência dos governos petistas.⁴ No texto presente, nossa atenção focará o período pós-2000, visto ser esse o de criação dos cursos de Serviço Social ofertados na modalidade de EaD. O que não significa que o EaD surgiu no pós-2000: tal processo é anterior e tomou maior densidade após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 (BRASIL, 1996),

*DOI- 10.29388/ 978-65-86678-38-3-0-f.91-106

¹ O presente texto é inédito. Optamos pela produção de um novo texto, visto que os textos das 1ª e 2ª edições já se encontravam datados.

² Sobre os três processos, que se encontram profundamente imbricados, consultar coletânea organizada por Vale e Pereira (2019), especialmente os capítulos pertencentes à primeira parte.

³ Ensino remoto e EaD não são sinônimos. Enquanto o primeiro foi (e está sendo) utilizado pelas instituições de ensino de forma emergencial, com uma transposição do ensino presencial para o ambiente virtual, o EaD tem modelos pedagógicos próprios e toda uma estrutura para ser desenvolvida (BEHAR, 2020). Alertamos, contudo, considerando o perfil mercantilizado do ensino superior brasileiro, que a migração de discentes e cursos para o EaD pode ser uma tendência a acelerar-se no pós-pandemia, o que abordaremos no presente texto com enfoque na área de Serviço Social.

⁴ Não aprofundaremos, no presente capítulo, as diferenças e similitudes das ações dos respectivos governos. Mas salientamos que é necessário reconhecer as contradições presentes nos governos Lula e o esforço realizado para a expansão das IFES, ainda que com inúmeras limitações, o que problematizaremos brevemente na introdução do presente capítulo.

primeiro com os cursos voltados para as Licenciaturas e Pedagogia e, depois, espalhando-se para os demais bacharelados, dentre eles, o de Serviço Social.

Os anos 2000, a partir da ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo federal e de sua permanência por 13 (treze) anos, trouxeram uma série de avanços e recuos no âmbito das políticas públicas sociais, em um quadro que expressa a difícil correlação de forças presente, os rumos (decisões e ações) do PT e de suas alianças e os limites quanto à possibilidade de democratização da vida social brasileira. A criação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), do Programa Bolsa Família, da legislação referente à regulamentação do trabalho doméstico, a valorização do salário mínimo, o Programa Mais Médicos e a valorização da saúde básica, o Programa Minha Casa, Minha Vida, a expansão das Instituições Federais do Ensino Superior (IFES) e da Assistência Estudantil, dentre outras ações relacionadas às políticas públicas sociais foram avanços importantes, ainda que limitados, porque acompanhadas de outras ações estatais que atenderam a setores historicamente dominantes, vinculados às “velhas” frações da burguesia brasileira, mas também a novas frações, como aquelas ligadas ao setor financeiro, com investimentos em áreas como saúde complementar, agronegócio e ensino superior privado. Esse “cabo de força” tendeu a favorecer a drenagem dos recursos públicos para os setores historicamente dominantes, ainda que parte do fundo público tenha sido direcionado a diferentes frações da classe trabalhadora por meio de políticas públicas. Conforme Amaral (2017, p. 5-6):

No período 2003-2015, em que o PT assumiu a presidência, houve uma reorientação parcial nas medidas implementadas a partir de 1990, sobretudo aquelas que se relacionam com as privatizações e o estabelecimento de políticas públicas que dirigissem valores financeiros substanciais para a área social, como o Bolsa Família, Minha Casa Minha Vida, Farmácia Popular, Programa de Expansão das Universidades e Institutos Federais etc. A implementação desse conjunto de programas só se viabilizou pelos perfis de crescimento do PIB e da arrecadação de impostos pela União [...].

Não é nosso intuito uma análise do complexo quadro político do período, mas consideramos necessário salientar as limitações para o avanço de uma democratização mínima na sociedade brasileira: o pouco que foi possível avançar no período supracitado, foi literalmente esgarçado após o golpe de 2016, com a presença, na atualidade, de um governo de cariz ultraliberal⁵ e profundamente retrógrado em pautas cujos movimentos sociais conseguiram avanços (com limites, claro) vitais, como aquelas relacionadas a questões de gênero (Lei Maria da Penha; direitos da população LGBT; direitos sexuais e reprodutivos), aos indígenas e questões ambientais, às cotas nas Universidades Federais, dentre outras.

O presente governo é não somente retrógrado nas pautas supracitadas - o que já seria muito -, mas a narrativa odiosa, relativa aos grupos em questão, libera aos setores truculentos (como as milícias espalhadas por todo o Brasil e fortemente armadas) a chancela (ainda que informal) para perseguir e matar lideranças, sobretudo as rurais, indígenas e vinculadas a movimentos sociais diversos.⁶

⁵ Sguissardi (2020, p. 188) assim explicita como o “neoliberalismo ultraliberal” se expressa no caso brasileiro: “Na concepção do neoliberalismo ultraliberal, representada no caso brasileiro, pelo Ministro da Economia e seus aliados em ministérios como o da educação, nenhuma instituição, organização ou empresa estatal ou privada, em qualquer campo da atividade humana – industrial, financeira, comercial, de serviços, de saúde, educação, cultura, lazer, artes - poderá deixar de dar absoluta prioridade à competição, à concorrência”.

⁶ Para uma leitura sobre o governo Bolsonaro, cf. dossiê organizado por Mascaro, Amorim, Moraes e Paulani (2019).

Destacam-se, desde 2016, após o golpe, ações no campo político-econômico de cariz ultraliberal, a começar pela Emenda Constitucional (EC) n. 95/2016 (BRASIL, 2016), que instituiu o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, impondo o congelamento, por 20 anos, das despesas primárias do Poder Executivo Federal, dentre as quais, as destinadas à saúde e à educação.⁷ Outras ações são as contrarreformas trabalhista⁸ e previdenciária,⁹ fulcrais para a retirada de direitos e o avanço da ultraliberalização no país.

Desse modo, analisar o período em que o país foi governado pelo PT (em um arco controverso de alianças) exige, ao nosso ver, apreender a complexidade de um país historicamente marcado pela dependência, com marcas escravocratas e patriarcais profundas e, portanto, homofóbicas, cujas elites (diferentes frações da burguesia) não se preocuparam, historicamente, com o mínimo de democratização social. Aqui, as marcas do latifúndio, da monocultura e do regime escravocrata não são marcas que ficaram no passado: atravessam as gerações e imprimem à educação limites para sua efetiva democratização.¹⁰

Portanto, ainda que com uma série de limites, é necessário destacar, no âmbito do ensino superior, no pós-2003, o importante – mas insuficiente – processo de expansão de matrículas e de interiorização do setor público, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).¹¹ Tal Programa foi acompanhado da criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2010), que possibilitou a permanência de parte dos estudantes, com perfil de baixa renda, na Universidade Pública.¹² Destaca-se, contudo, sua insuficiência, porque os recursos alocados para tal expansão não possibilitaram condições condizentes ao trabalho docente em tais instituições, ainda que concursos públicos tenham sido abertos e tenha efetivamente ocorrido uma expansão significativa do setor público, acompanhado da mudança de perfil discente nas IFES.¹³

Tal processo de expansão do setor público ocorreu ao mesmo tempo em que se fortaleceu o setor privado mercantil, por meio de programas governamentais como o

⁷ Cf. análise de Amaral (2017), sobre a evolução da execução orçamentária do Ministério da Defesa em relação aos da Educação, Saúde e Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O autor nos demonstra os efeitos terríveis para o campo educacional, inviabilizando o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

⁸ Para a problematização e balanço dos efeitos da Lei nº 13.467, conhecida como Lei da Reforma Trabalhista, conferir livro da Rede de Estudos e Monitoramento Interdisciplinar da Reforma Trabalhista vinculada à Universidade Estadual de Campinas (REMIR/UNICAMP), organizado por Krein, Oliveira e Filgueiras (2019).

⁹ A contrarreforma da Previdência, aprovada em 13 de novembro de 2019, completou um ano e trouxe regras mais duras: idade (62 anos para mulheres e 65 anos para homens) e tempo mínimo de contribuição prejudicaram sobretudo as parcelas mais pobres da classe trabalhadora, que começam a trabalhar desde muito cedo e trabalham, majoritariamente, na informalidade. Cf. notas/análises da Centro de Estudos de Conjuntura e Política Econômica (CECON/UNICAMP): <<https://www.eco.unicamp.br/cecon/>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

¹⁰ Sguissardi (2020) apresenta e analisa dados relacionados à profunda desigualdade social brasileira e demonstra sua imbricação estreita com a desigualdade educacional no país, agravando a ausência de efetiva democracia na sociedade brasileira.

¹¹ Cabe lembrar que, anterior ao REUNI (BRASIL, 2007), o governo federal criou o Programa Expandir (2003-2006): “[...] as pressões sociais induzem à ação do governo federal na direção de maiores investimentos no processo de expansão das universidades federais. A primeira fase do Programa Expandir (2003-2006), denominada ‘Expansão com interiorização’, que objetivava incentivar a expansão da educação superior por meio da criação de novas universidades e de criação e/ou fortalecimento de campi no interior dos estados brasileiros” (JEZINE; TRINDADE; MARTINS; FERNANDES, 2014, p. 154).

¹² Sobre o perfil de renda dos discentes das IFES, cf. ANDIFES/FONAPRACE (2019).

¹³ Destaca-se a Lei de Cotas (BRASIL, 2012) como importante instrumento de democratização do acesso às IFES, o que, por sua vez, exige políticas públicas de assistência estudantil. Sobre tal processo, realizamos estudo que problematiza a expansão das matrículas com a assistência estudantil, com enfoque na Universidade Federal Fluminense. Cf. Oliveira, Pereira, Ferreira (2020).

Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹⁴ e o Programa Universidade para Todos (PROUNI),¹⁵ fazendo com que a expansão do setor público não acompanhasse a ferocidade de expansão mercantil do ensino superior brasileiro, imbricada profundamente com o fortalecimento do setor financeiro. Destaca-se que esse foi um importante período de crescimento econômico no país e, portanto, houve efetivo aumento do poder aquisitivo de frações diversas da classe trabalhadora, fazendo, pois, com que o ensino superior entrasse no rol de produtos a serem “consumidos”. Ressalta-se que, para uma parcela da classe trabalhadora historicamente destituída do direito básico à educação, o acesso ao ensino superior via setor privado e na modalidade de EaD se configurou, para essa parcela da população, como um importante avanço, ainda que façamos críticas sobre a forma como tal avanço ocorreu, isto é, via mercantilização de algo que deveria ser um direito.¹⁶

No período assinalado, portanto, houve uma expansão vertiginosa de matrículas em cursos ofertados na modalidade de EaD, além dos cursos presenciais terem a possibilidade de ofertar 20% de sua carga horária também à distância.¹⁷ Destaca-se, ainda, que o crescimento do EaD no Brasil centra-se em cursos nas áreas de Humanas e Sociais Aplicadas¹⁸ – geralmente, menos custosos (e, portanto, mais lucrativos) no que diz respeito a investimentos por parte das mantenedoras.

O padrão de expansão do ensino superior, via setor privado mercantil, com crescentes fusões, concentração e centralização do capital no mercado educacional, relaciona-se fundamentalmente com a posição do país, de capitalismo dependente, e sob a dominância do capital financeiro. Isto é, de forma crescente, ocorrem aquisições de IES, aumentando a concentração de capital no ensino superior brasileiro, que direciona a formação – de diversos cursos – para a modalidade de EaD, visto ser uma atividade mais rentável para tais conglomerados.¹⁹

É importante reiterar que tal crescimento e concentração de capital foram e são impulsionados pela ação estatal, que, desde os anos 1990, vem produzindo ampla e farta legislação favorecedora de tal perfil de crescimento, ao passo que fragiliza, com

¹⁴ O FIES é um programa do Ministério da Educação, que financia matrículas em Instituições de Ensino Superior privadas, criado com a lei 10.260/2001 (BRASIL, 2001).

¹⁵ O PROUNI foi instituído por meio da Medida Provisória 213, de 10 de setembro de 2004 e pela lei 11.096/2005, destinando a concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Em troca, as IES ficam isentas do pagamento de impostos e contribuições previdenciárias. Cf. Brasil (2005) e Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

¹⁶ Para a visualização de dados e respectiva análise sobre a expansão do ensino superior brasileiro sob a dominância do setor privado mercantil, cf. textos de Sguissardi (2008; 2020) e Mancebo, Vale e Martins (2015).

¹⁷ A possibilidade de introdução de disciplinas ofertadas na modalidade de EaD em cursos presenciais foi aberta a partir da Portaria nº 2.253/2001 (BRASIL, 2001), que autorizou 20% da carga horária dos cursos presenciais ser ofertada à distância. Tal carga horária foi ampliada para 40%, a partir da portaria n. 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018). E, de forma ainda mais flexibilizada, com a portaria n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), já no contexto do governo Jair Bolsonaro.

¹⁸ Conforme o Censo realizado pela Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED), “[...] A EAD vivencia um momento de crescimento vertiginoso, aliado a uma consolidação no mercado educacional e marcado por um pequeno aumento em relação à concentração no Sudeste, havendo instituições com sedes em praticamente todas as unidades da federação, com exceção do Amapá” (ABED, 2019, p.7). O documento informa a área de Ciências Sociais Aplicadas – que abriga o curso de Serviço Social – como aquela dentre as mais procuradas: “[...] as áreas de ciências sociais aplicadas (com 238.960 matrículas) e de ciências humanas, linguística, letras e arte (207.718) são as maiores receptoras em cursos a distância. As menos interessantes para essa modalidade de ensino são recursos naturais (sem nenhuma matrícula em 2018), produção industrial (54) e infraestrutura (77)” (ABED, 2019, p. 64).

¹⁹ Leher (2019, p. 176) nos informa que, “[...] é possível concluir, também, que no contexto da crise (2007-2018) ocorreu uma forte concentração da oferta educacional: em 2003, 20% dos maiores grupos possuíam 14% do mercado; em 2015, apenas os 12 maiores grupos possuíam 43,9% do mercado educacional do ensino superior brasileiro. A concentração foi ainda maior no segmento da Educação a Distância (EAD): entre 2010 e 2014, os 12 maiores grupos passaram de 44,4% para 66,2% do mercado”.

recursos limitados, o setor público.²⁰ A partir dos anos 2003, conforme ressaltado, há diferenciações e permanências, em um processo contraditório que se relaciona com a própria forma (e conteúdo) como o PT ascendeu ao poder e o arco de alianças daí realizado.

Com base nessa breve e introdutória reflexão sobre a forma como se expande o ensino superior no Brasil, analisaremos a expansão e retração de matrículas nos cursos de Serviço Social, públicos e privados, presenciais e ofertados na modalidade de EaD.

Matrículas em cursos de Serviço Social por natureza jurídica e modalidade de ensino: análise por períodos de governos, de Cardoso a Temer.

Após mais de quatro décadas de construção do processo de renovação profissional crítica,²¹ cujo resultado é o que hoje denominamos por projeto ético-político profissional, apresentamos a hipótese de que um novo perfil de profissional de Serviço Social está sendo produzido, radicalmente distinto daquele propugnado pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (ABEPSS, 1996). Tal hipótese baseia-se fundamentalmente nas condições concretas de formação dos/as novos/as assistentes sociais brasileiros, formados predominantemente em IES privadas com finalidades lucrativas, presenciais e também por meio do EaD.

Em tese de doutoramento, defendida em 2007 (PEREIRA, 2007), nos debruçamos sobre o estudo da política educacional brasileira, com enfoque no nível superior de ensino, e identificamos tal processo de mercantilização marcadamente nos anos 1990, o que, à época, caracterizamos como a transição de uma formação em IES públicas e privadas confessionais, majoritariamente de caráter universitário, para uma formação realizada majoritariamente em IES com finalidades lucrativas e não universitárias, o que dava outro caráter à formação, diferente daquela aberta pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Demonstrávamos tal mudança por meio de dados relativos aos cursos de Serviço Social: a predominância de cursos inseridos em IES com finalidades lucrativas proporcionalmente ao espaço diminuto para a formação em IES confessionais e públicas, que possibilitavam melhores condições formativas e de trabalho docente.

Portanto, naquele momento, quando cursos de Serviço Social na modalidade de EaD começavam a ser abertos, apontávamos que a formação seria cada vez mais atravessada pelo processo de mercantilização do ensino superior brasileiro,²² o que trazia importantes limites para uma formação qualificada, com rigor teórico, crítica e comprometida com os princípios e valores construídos coletivamente no projeto profissional. E deixávamos claro que não se tratava de limites pessoais ou individuais, dos

²⁰ Sobre o ensino superior nos anos 1990, consultar livro organizado por Neves (2002).

²¹ Gostaríamos de reiterar a colocação de Iamamoto (2020, p.05), que analisa o processo de constituição de um projeto profissional de renovação crítica como um processo de mais de 50 anos e que é necessário dar historicidade ao mesmo: “[...] ao nível do senso comum, vem sendo difundida uma visão mágica do III CBAS, desvinculado da história: tanto da realidade latino-americana – em sua unidade de diferenças históricas nacionais – quanto da trajetória profissional que desencadeia o processo da virada ao nível da América Latina e do Caribe. São 40 anos do momento simbólico da virada, mas são mais de 50 anos do processo da virada, ao considerarmos o debate latino-americano do movimento de reconceitualização do qual somos parte. No Brasil poderíamos estender ao pré-1964, período pouco conhecido na nossa história profissional, em que se tem notícias de assistentes sociais atuando em iniciativas de alfabetização com base no método Paulo Freire, no Movimento de Educação de Base (MEB), na defesa das reformas de base, no apoio às ligas camponesas e no sindicalismo rural e urbano. Considerando que o Serviço Social no Brasil tem mais de oito décadas de existência, temos mais tempo de renovação crítica que de prevalência exclusiva da perspectiva conservadora”.

²² Escrevemos texto sobre tal processo, de abertura dos primeiros cursos de EaD ofertados na área do Serviço Social, em Pereira (2009).

sujeitos que operavam a formação – isto é, docentes e discentes -, mas de limites relativos às próprias condições da formação, que não possibilitavam aos docentes formação permanente, dedicação integral às IES, realização de projetos de ensino, pesquisa e extensão, acompanhamento qualificado²³ dos campos de estágio e de discentes em processo de elaboração de monografia. Em IES com finalidades lucrativas, essa “conta” não fechava: qualidade na formação discente, condições de trabalho docente adequadas, tripé ensino-pesquisa-extensão e lucratividade. Era preciso, para manter e ampliar lucros: muitos discentes em salas de aula para poucos docentes, com titulação menor (visto a hora-aula ser mais barata); formação restrita ao ensino; extensão transformada em serviços comercializáveis; e ausência de pesquisa. Tais condições rebatiam, claro, na qualidade da formação, pois tornava-se inviável o acompanhamento qualificado tanto em campos de estágio quanto na elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) (PEREIRA, 2007).

Nos anos 1990, ocorreu, portanto, uma expansão dos cursos de Serviço Social, criados em IES privadas e com finalidades lucrativas, conforme demonstramos (PEREIRA, 2007). Um cenário preocupante para aqueles que acompanhavam o processo de implantação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, que exigiam condições de trabalho e formação qualificada e apontavam para a necessidade da formação em instituições universitárias e com efetivas condições de trabalho docente.

Antes do surgimento dos cursos ofertados na modalidade de EaD, pois, a questão que rondava aqueles/as preocupados/as com os rumos da formação em Serviço Social relacionava-se com o que tratamos em nossa Tese de Doutorado (PEREIRA, 2007): com o processo de expansão mercantil do ensino superior brasileiro, como garantir condições de formação, nos cursos presenciais privado-mercantis de Serviço Social, tendo como parâmetro de qualidade o que propugnavam as Diretrizes Curriculares da ABEPSS?

Àquela altura, a problematização e denúncia por parte de nossas entidades acadêmico-políticas miravam os pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2001 (CNE, 2001), e a Resolução CNE/CES 15, de 13 de março de 2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social (CNE, 2002). Na denúncia e crítica realizadas pelas entidades da categoria dos/as assistentes sociais estava a desconstrução do que havia de central e sólido na proposta de formação em Serviço Social, consubstanciado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, aprovadas em 1996 (ABEPSS, 1996) e enviadas ao CNE/MEC como proposta de documento-guia para a abertura de novos cursos de Serviço Social. O que, claro, em um contexto de fortalecimento do setor privado-mercantil, foi ignorado pelo CNE, sendo aprovado um documento que favorecia o setor privado-mercantil, na medida em que flexibilizava o processo formativo, precarizava o trabalho docente e exigia, portanto, menos investimentos por parte das IES/mantenedoras.

Após tal processo, já na primeira década dos anos 2000, a categoria dos/as assistentes sociais brasileiros/as foi surpreendida com a criação dos primeiros cursos de Serviço Social ofertados na modalidade de EaD e manifestou-se contrária a tal modalidade formativa, imediatamente, por meio de suas entidades representativas.²⁴

²³ Por “acompanhamento qualificado” compreendemos ser necessário que a IES cumpra com as diretrizes da Política Nacional de Estágio da ABEPSS (ABEPSS, 2010), como, por exemplo, o limite de 15 (quinze) discentes por turma na disciplina Supervisão Acadêmica de Estágio, dentre outros requisitos pedagógicos fundamentais para a vivência qualificada do Estágio Supervisionado. Pela própria lógica de organização do EaD, tal requisição dificilmente é viabilizada.

²⁴ Cf. documentos produzidos pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), com base em denúncias relativas às irregularidades na formação, com foco no estágio, em especial, o volume II. Ver CFESS (2014; 2015).

O debate instalado era de que uma profissão como a de Serviço Social necessita e exige um qualificado processo formativo, dialógico, pautado em muitos debates, que possibilitem desconstruir preconceitos e fomentar no/a futuro/a assistente social competências nos aspectos teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo. Tal formação exige profunda criticidade e apreensão sobre o objeto de atuação do Serviço Social - a “questão social”, suas expressões diversificadas, em um contexto de um país capitalista dependente, marcado por desigualdades profundas, de classe, gênero, raça/etnia, geracional, dentre tantos e complexos aspectos – e não pode restringir-se a mínimos encontros, conforme a formação ofertada na modalidade de EaD.

As primeiras matrículas em cursos de Serviço Social ofertadas via EaD surgiram em 2007 e já completamos 13 (treze) anos de existência de cursos de Serviço Social realizados por tal modalidade. Note-se que, na época em que tais cursos surgiram, dois processos importantes ocorriam no país nas políticas de Assistência Social e na de Educação, durante o 2º governo Lula: a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), criado em 2004, e a expansão de matrículas no ensino superior, tanto no setor público (por meio do REUNI, criado em 2007), quanto no setor privado, com o incentivo governamental, por meio de programas como o PROUNI e o FIES.

Aquele contexto fez com que o curso de Serviço Social se tornasse um nicho de mercado atrativo para os conglomerados educacionais então em formação/expansão no período. Tratava-se de um curso que exigia pouco investimento e tinha como “propaganda”, para um potencial público consumidor (os discentes), um mercado de trabalho em expansão, vide a implementação do SUAS nos 5.570 (cinco mil quinhentos e setenta) municípios do país. Não à toa, assistimos no período a um crescimento sem igual da profissão: em 2009, éramos cerca de 80.000 assistentes sociais no país.²⁵ Dez anos depois, em 2020, segundo informação no site do CFESS, “[...] o Brasil tem hoje aproximadamente 190 mil profissionais com registro nos 27 Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), um em cada estado”.²⁶

Atualmente, o curso de Serviço Social, segundo a Sinopse Estatística da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2018), é o 5º maior curso de Graduação à Distância,²⁷ atrás de cursos tais como Pedagogia, Administração, Contabilidade e Gestão de Pessoas: dentre o total de 2.056.511 matrículas em cursos de Graduação de EaD, os cinco maiores cursos respondem por quase a metade das matrículas. Enquanto, cabe ressaltar, no ensino presencial, o curso de Serviço Social não apresenta participação significativa, estando ausente dentre os cinco maiores cursos de graduação (cf. tabela 1).

²⁵ “Somos, no Brasil, cerca de 82.000 assistentes sociais ativos, o segundo maior contingente mundial, só superado pelos EUA – com 150 mil profissionais – em um total de 500.000 assistentes sociais no mundo, conforme a *International Federation of Social Workers (FITS)*” (IAMAMOTO, 2009).

²⁶ Cf. <<http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

²⁷ Em 2009, o curso de Serviço Social ofertado na modalidade de EaD ocupava a 3ª posição (em número de matrículas) dentre os dez maiores cursos de Graduação ofertados à distância, atrás de Pedagogia (286.771 matrículas) e Administração (228.503 matrículas), conforme o Censo do Ensino Superior 2009 (INEP/MEC, 2010b, p. 14).

Tabela 1 – Cinco maiores cursos de graduação EaD e Presenciais por matrícula - 2018

Cursos de Graduação EaD	Matrículas	Cursos de Graduação Presenciais	Matrículas
1º - Pedagogia	478.103	1º - Direito	862.972
2º - Administração	221.602	2º - Administração	433.241
3º - Contabilidade	132.401	3º - Engenharia Civil	302.032
4º - Gestão de pessoas	98.838	4º - Enfermagem	291.602
5º - Serviço Social	86.447	5º - Pedagogia	269.787
Total de matrículas – 5 maiores cursos EaD	1.017.391	Total de matrículas – 5 maiores cursos presenciais	2.159.634
% de matrículas – 5 maiores cursos EaD	49,5%	% de matrículas – 5 maiores cursos presenciais	33,8%
Total de matrículas cursos EaD	2.056.511	Total de matrículas cursos presenciais	6.394.244

Fonte: Elaboração da autora. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018 (INEP/MEC, 2018).

Contudo, conforme vimos analisando e acompanhando sistematicamente os dados relativos ao ensino superior brasileiro, com enfoque no curso de Serviço Social, apreende-se um movimento de retração das matrículas no referido curso, nos últimos anos, sobretudo nos cursos privados presenciais, seguido dos cursos ofertados na modalidade de EaD, o que apresentaremos a seguir. Destaca-se que esse fenômeno de retração de matrículas – especialmente as matrículas em cursos presenciais - ocorreu de forma geral, nos demais cursos, conforme nos revela o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2018:

Apesar de o ritmo de expansão na categoria privada revelar desaceleração quanto ao biênio anterior (diminuição de 0,9 pontos percentuais), ele se mostra ligeiramente superior à expansão verificada na categoria pública (diminuição de 1,2 pontos percentuais). Vale dizer ainda que a categoria privada apresenta redução no crescimento entre os biênios 2013/2014 e 2014/2015 (BRASIL, INEP; 2018a, 2018b) e observa um ligeiro encolhimento de 2015 para 2016, dando mostras de recuperação a partir de então. [...] De modo geral, a modalidade presencial responde por 6.394.244 matrículas, ou 75,7% do total, e a modalidade a distância, por 2.056.511, ou 24,3%. Em relação à edição de 2017, as matrículas presenciais encolheram 2,1%, ao passo que as matrículas a distância expandiram 17,0% (BRASIL. INEP, 2019b). Segue válida também para 2018 a proporção indicada recentemente (BRASIL. INEP, 2019b) de 3 matrículas de graduação a distância para cada 10 matrículas de graduação presencial (INEP/MEC, 2020, p. 32).

Na tabela seguinte (tabela 2) apresentamos as matrículas em cursos de Serviço Social, distribuídas por matrículas em cursos presenciais privados, presenciais públicos e aqueles ofertados via EaD. Os dados foram extraídos das Sinopses Estatísticas do Ensino Superior, disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação (INEP/MEC). Quanto ao recorte temporal, extraímos os dados conforme os anos iniciais e finais dos governos Cardoso, Lula, Dilma e Temer.

As matrículas em cursos presenciais privados em Serviço Social, nos governos Cardoso (1995-2002) quase dobraram (taxa de crescimento de 80%), enquanto as matrículas em cursos presenciais públicos obtiveram crescimento de 15,5%.

Já nos governos Lula (2003-2010), os dados são bem mais expressivos: as matrículas em cursos presenciais privados cresceram 161%, enquanto aquelas nos cursos presenciais públicos tiveram taxa de crescimento de 35,7%. Percebe-se, portanto, o efeito das políticas implementadas no período, de indução do Estado na abertura de vagas privadas por meio do PROUNI e FIES e, por outro lado, um crescimento importante de matrículas em cursos públicos de Serviço Social, o que se relaciona diretamente com a implantação do REUNI, o PNAES e a Lei de Cotas.

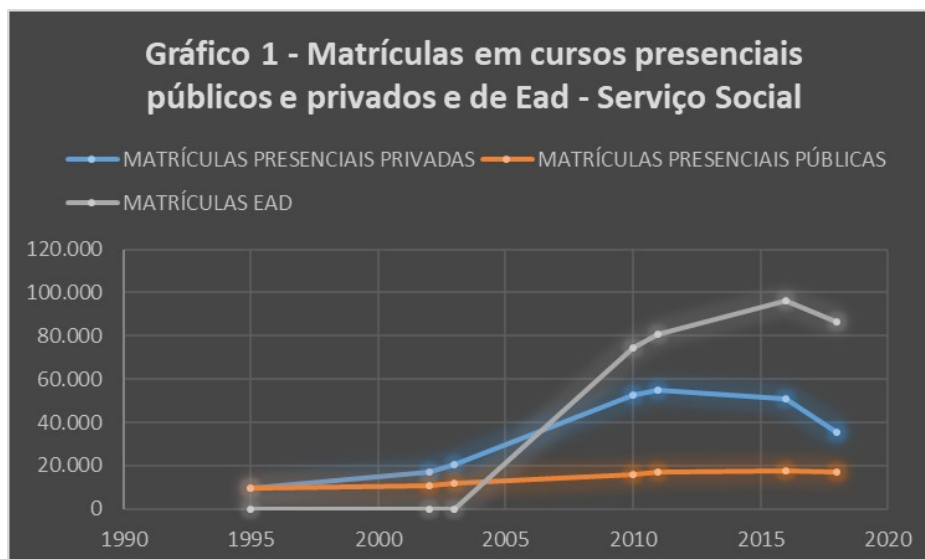
Nos governos Dilma (2011-2016), chama atenção a diminuição de matrículas em cursos presenciais privados, com uma redução de 7,2%. Já as matrículas em cursos presenciais públicos obtiveram um pequeno aumento (3,3%). Enquanto as matrículas em cursos presenciais privados obtiveram redução, as matrículas em cursos de Serviço Social ofertados via EaD cresceram 19,1%.

Tabela 2 – Matrículas em cursos de Serviço Social: privados presenciais, públicos presenciais e de EaD, por ano de início/fim de governos FHC, Lula, Dilma, Temer

Ano	Matrículas em cursos presenciais privados	Matrículas em cursos presenciais públicos	Matrículas em cursos EaD
1995	9.567	9.460	0
2002 ²⁸	17.190	10.925	0
2003	20.256	11.701	0 ²⁹
2010	52.848	15.876	74.474
2011	54.710	17.309	80.650
2016	50.753	17.883	96.055
2018	35.271	17.271	86.447

Fonte: Elaboração da autora. Sinopses Estatísticas da Educação Superior 1995, 2003a, 2003b, 2010,2011, 2016 e 2018 (INEP/MEC, 1995, 2002, 2003, 2010a, 2011, 2016 e 2018).

O gráfico 1 nos auxilia a visualizar a curva de crescimento e atual queda nas matrículas em cursos de Serviço Social, públicos e privados e, também, nas modalidades presencial e EaD. Seria essa uma tendência nova para o curso de Serviço Social?



Fonte: Elaboração da autora. Sinopses Estatísticas da Educação Superior 1995, 2003a, 2003b, 2010,2011, 2016 e 2018 (INEP/MEC, 1995, 2002, 2003, 2010a, 2011, 2016 e 2018).

²⁸ O documento da Sinopse Estatística referente ao ano de 2002 está com a data de 2003a. Cf. INEP/MEC (2003a).

²⁹ As matrículas em cursos ofertados à distância estão zeradas nos anos 1995, 2002 e 2003, porque nesse período ainda não havia curso de Serviço Social ofertado na referida modalidade.

Considerações finais

O capítulo objetivou apresentar uma breve problematização relativa à expansão do ensino superior brasileiro, o processo de mercantilização e sua expansão via EaD. Outrossim, apontamos as contradições no período 2003-2010, que possibilitaram um aumento importante nas vagas públicas ofertadas pelas IFES, o que também impactou o Serviço Social.³⁰ Por fim, expomos dados relativos às matrículas nos cursos de Serviço Social, públicos e privados, presenciais e ofertados à distância. Os dados foram expostos tomando como corte temporal o início e fim dos governos Cardoso, Lula, Dilma e Temer.

A partir da tabela 2 e do gráfico 1, podemos apontar uma tendência de redução de matrículas nos cursos privados de Serviço Social, mais acentuada nos cursos presenciais, mas também presente nos cursos ofertados à distância.

As matrículas nos cursos públicos também sofreram redução, ainda que de forma menos acentuada do que nos cursos privados presenciais e aqueles ofertados na modalidade de EaD.

Apontamos algumas possíveis explicações para a redução nas matrículas privadas presenciais e, por sua vez, aumento de quase 20% nas matrículas em cursos EaD no período entre os anos 2011 a 2016, o que precisa ainda ser acompanhado e investigado:

- i. crise econômica, com aumento do desemprego/subemprego e diminuição da renda, o que diminui a procura por cursos presenciais privados de ensino superior;
- ii. as mudanças operadas pelo governo Dilma relacionadas ao FIES e PROUNI;
- iii. a diminuição de concursos públicos para a área de Serviço Social, o que reduz a atratividade de possíveis discentes, frente à escassez de mercado de trabalho;
- iv. o próprio *marketing* realizado pelas grandes corporações que exploram o ensino superior como mercadoria e apostam no EaD como um lucrativo nicho de mercado. Desta feita, a migração de discentes de cursos presenciais e/ou a ida diretamente para tais cursos (EaD) configura-se como uma tendência, especialmente após a pandemia do Coronavírus;
- v. as próprias condições de vida e trabalho nas grandes cidades, com diversas expressões da “questão social” agravadas, tais como: violência urbana, de gênero, dificuldades relacionadas à mobilidade (transporte público de péssima qualidade e caro), alto custo de vida, sobrecarga de trabalho. Tais condições de vida e trabalho empurram discentes que fariam um curso presencial para um curso ofertado via EaD. Especialmente, considerando que o curso de Serviço Social agrega majoritariamente mulheres, sobrecarregadas com o trabalho, externo à casa, doméstico e de cuidado com crianças e/ou idosos.

No período posterior ao golpe de 2016, do governo interino Michel Temer, as matrículas em cursos privados presenciais diminuíram ainda mais: 31%. As matrículas

³⁰ Em recente pesquisa, analisamos o crescimento dos cursos públicos de Serviço Social nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), entre os anos 2003 a 2016. Cf. Pereira (2018, 2019).

em cursos públicos tiveram também redução, mas bem menor: 3,4%. Já as matrículas em cursos de Serviço Social à distância sofreram redução de 10%.

O período pós-2016 é marcado pela crise em variados aspectos (econômica, social, política), mas sobretudo pelo desmonte das políticas públicas sociais, diminuindo drasticamente os concursos públicos, tanto nos municípios e estados quanto no âmbito federal. O que, portanto, diminui a atração de tal curso por parte de prováveis discentes. Somam-se, ainda, os aspectos elencados anteriormente, o que fez, provavelmente, diminuir a demanda discente por cursos de Serviço Social, em todos os tipos de IES (públicas, privadas) e modalidades (presencial, EaD), ainda que as matrículas em cursos públicos tenham tido redução menor.

Por fim, destacamos a pandemia COVID-19 como aspecto potencializador do uso de Tecnologias de Comunicação e Informação e indicamos como tendência na área de Serviço Social a migração de matrículas presenciais, dos cursos privados para os cursos ofertados na modalidade de EaD, o que precisa ser acompanhado e investigado nos próximos anos a fim de apreender os impactos no processo formativo dos/as assistentes sociais brasileiros.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227145.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. Brasília: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 1996. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/briefing/documentos/Lei_de_Diretrizes_Curriculares_1996.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2011.

_____. **Política Nacional de Estágio**. Brasília, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2010. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/briefing/documentos/politica_nacional_estagio.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR/FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS (ANDIFES/FONAPRACE). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Uberlândia: ANDIFES/FONAPRACE, 2019.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/I9394.htm>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 10 ago. 2020.

_____. **Portaria 2.253, de 18 de outubro de 2001.** Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/Portaria-n%C2%B0-2.253-de-18-de-outubro-de-2001.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 10 ago. 2020.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 10 ago. 2020.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 10 ago. 2020.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ingresso%20nas,m%C3%A9dio%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 10 ago. 2020.

_____. **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, 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21295527/do1-2016-12-16-emenda-constitucional-n-95-21295459>. Acesso em: 10 ago. 2020.

_____. **Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251>. Acesso em: 03 jul. 2020.

_____. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS)/ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS)/EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL (ENESSO). **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social. Volume 1.** Brasília: CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO, 2015. Disponível em:

<http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidadevolume1_2015-Site.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS)/ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS)/EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL (ENESSO). **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social. Volume 2.** Brasília: CFESS, 2014. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS_incompatibilidadevolume2_2014.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer CNE/CES 492/2001.** Brasília: CNE/MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

_____. **Resolução CNE/CES 15, de 13 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. Brasília: CNE/CES, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES152002.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na cena contemporânea. In: CFESS; ABEPSS. (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 15-50. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/o-servico-social-na-cena-contemporanea-201608060403123057450.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

_____. 40 anos da “virada” do Serviço Social no Brasil: história, atualidade e desafios. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/30303/20727>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (INEP/MEC). **Sinopse Estatística da Educação Superior 1995.** Brasília: INEP/MEC, 1995. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2002.** Brasília: INEP/MEC, 2003a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2003.** Brasília: INEP/MEC, 2003b. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010.** Brasília: INEP/MEC, 2010a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

_____. **Censo da Educação Superior 2009 - Resumo Técnico.** Brasília: INEP/MEC, 2010b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf> Acesso em: 05 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (INEP/MEC). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2011.** Brasília: INEP/MEC, 2011. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (INEP/MEC). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP/MEC, 2016. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP/MEC, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

_____. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP/MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6960488>. Acesso em: 05 set. 2020.

KREIN, J. D.; OLIVEIRA, R. V. DE; FILGUEIRAS, V. A. **Reforma trabalhista no Brasil: promessas e realidade**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2019. Disponível em: <<https://www.cesit.net.br/wp-content/uploads/2019/09/Livro-REMIR-v-site.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2020.

JEZINE, E.; TRINDADE, C. R.; MARTINS, I. C.; FERNANDES, J. G. Democratização do acesso à educação superior: a UFPB no período de 1990-2010. In: ROTHEN, J. C.; SILVA, E. P. (Org.) **Políticas públicas para a educação superior**. São Paulo: Editora Xamã, 2014. p. 145-160. Disponível em: <<http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/livpolpub3.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2020.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a Universidade**. O desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

MANCIBO, D.; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MASCARO, A. L.; AMORIM, C.; MORAES, J. Q. de; PAULANI, L. Bolsonaro. **Margem Esquerda**, n. 32, Revista da Boitempo, São Paulo, 2019, 160 p..

NEVES, L. M. W. (Org.) **O empresariamento da educação** – novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, V. M.; PEREIRA, L. D.; FERREIRA, A. T. dos. Entre o universal e o focal: a política de assistência estudantil no ensino superior e a particularidade da Universidade Federal Fluminense (UFF). In: PEREIRA, L. D.; BARBOZA, D. R. (Orgs.) **Políticas regressivas e ataques aos direitos sociais no Brasil: dilemas atuais em um país de capitalismo dependente**. Uberlândia: Editora Navegando, 2020. P. 265-290.

PEREIRA, L. D. **Política educacional brasileira e Serviço Social: da confessionalidade ao empresariamento da formação profissional**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/ Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Serviço Social, 2007.

_____. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268-277, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1796/179613970017.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. Expansão dos cursos públicos de Serviço Social entre os anos de 2003 e 2016: desafios para a formação profissional. **Rev. katálisis**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 189-199, jan. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>

script=sci_arttext&pid=S1414-49802018000100189&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PEREIRA, L. D. Contrarreforma, ensino superior público e Serviço Social: quais impactos na formação? **Revista Em Pauta**, 2º semestre de 2019, n. 44, v. 17, p. 103-117. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/45216/30946>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SGUISSARDI, V. A educação superior e a crescente desigualdade social no Brasil em tempos ultraliberais. In: PEREIRA, L. D.; BARBOZA, D. R. (Orgs.). **Políticas regressivas e ataques aos direitos sociais no Brasil: dilemas atuais em um país de capitalismo dependente**. Uberlândia: Editora Navegando, 2020. P. 195-236.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

VALE, A. A. do; PEREIRA, L.D. (Orgs.) **O ensino a distância na formação em Serviço Social: análise de uma década**. Rio de Janeiro: Editora E-Papers, 2019. Disponível em: <http://www.e-papers.com.br/produtos.asp?codigo_produto=3123&promo=7>. Acesso em: 07 jul. 2020.

5

DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ATUALIDADE*

Cláudia Mônica dos Santos
Maria Helena Elpidio

Apresentação

A discussão sobre o estágio em Serviço Social nos remete, necessariamente, à articulação de três elementos fundamentais, que são: projeto de formação profissional, processo de supervisão (acadêmica e de campo) e exercício profissional. Igualmente, faz parte do horizonte dessa discussão a compreensão de que a formação profissional, da qual o estágio é parte constitutiva, é um “[...] processo voltado para o desenvolvimento de competências que busquem captar as distintas formas de expressão e de requisições da realidade social” (LEWGOY, 2009, p. 20). Essa realidade passa por transformações e, aqui, destacamos aquelas relacionadas à organização do mundo do trabalho e às formas de acesso ao conhecimento, que atingem, diretamente, a formação profissional do assistente social, conforme apresentado na primeira parte deste livro.

Propomos, a partir disso, três tópicos para organizar este capítulo. O primeiro trata da síntese da lógica curricular e do estágio supervisionado, presente no projeto de formação profissional em vigor e nas diretrizes curriculares que oferecem materialidade ao mesmo. No segundo tópico, abordamos a “supervisão de estágio” como componente curricular obrigatório e seu caráter pedagógico. Por fim, destacamos os desafios do estágio supervisionado nesses vinte anos do século XXI e a defesa do projeto ético-político (PEP) nesse processo, considerando os instrumentos político-normativos do Serviço Social, em especial a resolução 533/2008 do CFESS e a Política Nacional de Estágio (PNE) elaborada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), que em 2020 completa dez anos.¹

Além desses marcos políticos e normativos no debate sobre o estágio supervisionado, temos os desdobramentos advindos da criação do grupo de trabalho formado pelas entidades do Serviço Social brasileiro para a implementação do Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e Formação de Qualidade (desde 2008). Esse grupo se transformou, em 2017, no **Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade em Serviço Social**,² como resposta aos desafios postos à formação e exercício profissional frente às mudanças na realidade e na política nacional de educação.

*DOI- 10.29388/ 978-65-86678-38-3-0-f.107-120

¹ A PNE foi construída pela categoria profissional em eventos locais, regionais e nacionais, organizados pela ABEPSS, durante todo o ano de 2009, e vem sendo implementada nas unidades acadêmicas de ensino desde de 2010.

² O fórum debate ações de enfrentamento à precarização do ensino de graduação presencial e a distância em Serviço Social, no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Reúne integrantes das comissões de formação do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e dos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), bem como integrantes da ABEPSS, da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), das instituições de ensino superior, dos centros e diretórios acadêmicos, além de entidades diversas e movimentos que atuam em defesa da educação como um direito.

O estágio supervisionado à luz das Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social

O projeto de formação profissional de 1996 e as Diretrizes Curriculares que o materializam vêm quebrar com a concepção de separação entre ensino teórico e ensino prático na formação profissional do assistente social – já iniciada com o currículo mínimo de 1982 –, considerando os avanços do debate profissional desde a reconceitualização e todo o acúmulo derivado do chamado “Congresso da Virada” (1979), que promoveram o fortalecimento e o aprofundamento do referencial crítico dialético. Esse referencial evidencia a relação de unidade na diversidade entre teoria e prática, reforçando a ideia de uma formação profissional que preza por um ensino teórico-prático para além do estágio, oferecendo a ele um destaque pelas peculiaridades que esse exercício permite acrescentar à formação como momento de novas sínteses do real.

Isso quer dizer que o ensino da prática se encontra em todo o curso, a despeito de haver componentes curriculares cujos conteúdos se voltam mais para a dimensão teórica, por permitir a apreensão do real pelo pensamento. Os componentes que se aproximam mais de conteúdos da dimensão técnico-operativa reúnem um conjunto de conhecimentos mais próximos da intervenção, contemplando a mediação entre teoria e prática. Entretanto, todos os conhecimentos se voltam para sustentar o trabalho e o exercício profissional, uma vez que conhecer a vida social e a realidade brasileira é fundamental para a atuação e o exercício profissional coerente com o projeto ético-político do Serviço Social.

A concepção de ensino teórico-prático perpassa todo documento das Diretrizes Curriculares, a começar pelos princípios que fundamentam a formação profissional (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 61-62). Dentre esses, destacamos as dimensões interventiva e investigativa como condição central da formação profissional. Vale chamar a atenção para os equívocos anteriores em relação ao debate da formação, com a exagerada abordagem do “como fazer”, tendo em vista a concepção tecnicista e instrumental das abordagens conservadoras e funcionalistas do Serviço Social.

Desde o longo e profícuo processo de superação dessas bases, até então hegemônicas na profissão, o debate do estágio precisou ser reconstruído no caminho da afirmação da unidade entre teoria e prática, e entre competência técnica e política, possíveis graças à adoção de uma teoria social crítica que permite o exercício de um método de apreensão do singular como expressão da totalidade social e vice-versa. Nessa direção, as diretrizes curriculares de 1996 reforçam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o exercício do pluralismo, a transversalidade do ensino da ética e da pesquisa, além do estágio acompanhado, obrigatoriamente, de supervisão profissional (de campo e acadêmica). E aqui é importante salientar: o estágio configura-se a partir da inserção do discente no espaço socioinstitucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Todos esses pressupostos levam o debate do estágio para além do ensino de técnicas aplicadas e processos distintos de apreensão teórica, representando a superação do empirismo ou da visão de treinamento, comuns até então nos debates sobre o estágio no Serviço Social.

A proposta da ABEPSS propõe diretrizes e metas para a formação profissional a partir de um conjunto de capacitações, a saber: (i) teórico-metodológica, que permita uma apreensão crítica do processo histórico como totalidade e enfatize a necessidade de tratar o campo das mediações, possibilitando transitar de níveis mais abstratos para as singularidades da prática profissional, a fim de compreender a prática profissional

como forma de trabalho determinado socialmente; (ii) ético-política, que consolide os valores e princípios legitimados no atual Código de Ética e possibilite apreender a prática profissional em sua dimensão teleológica; (iii) técnico-política, para a gestão de serviços sociais na esfera estatal e privada, empresarial ou não; (iv) investigativa, como base para um ensino que dê centralidade à formação histórica da sociedade brasileira, articulando-a à intervenção profissional, sendo considerada a “[...] principal via para superar a reconhecida dicotomia entre teoria e prática” (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 152); (v) por fim, uma capacitação que permita apreender as demandas postas no mercado de trabalho, tradicionais e emergentes.

Quanto às metas, destacamos duas (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 167):

- (i) a permanente capacitação do corpo docente no campo teórico-metodológico da pesquisa, da recriação de estratégias, táticas e técnicas condizentes com as mudanças na configuração da questão social e nos sujeitos envolvidos;
- (ii) ampliação do investimento acadêmico no tratamento da prática profissional, especialmente quanto ao ensino prático, à política de estágio e ao intercâmbio entre unidades de ensino e instituições do mercado de trabalho.

Ainda nessa direção, para sua operacionalização, as novas Diretrizes Curriculares oferecem uma estrutura inovadora, que abrange um conjunto de conhecimentos relacionados entre si e expressos nos três seguintes núcleos de fundamentação: (i) núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, para conhecer o ser social, a sociedade burguesa; (ii) núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, para conhecer nossa sociedade, em suas particularidades de formação, desenvolvimento urbano e rural, considerando as diversidades regionais; (iii) núcleo de fundamentos do trabalho profissional, abrangendo todos os elementos constitutivos e constituintes do Serviço Social.

Esses núcleos são considerados indissociáveis, estabelecendo uma relação de horizontalidade entre si, porque expressam “[...] níveis diferenciados de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção do Serviço Social” (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 64). Portanto, tais núcleos constituem a possibilidade de instrumentalizar o assistente social para a intervenção profissional. Os dois primeiros núcleos são os que oferecem o significado social da profissão e se direcionam ao núcleo de fundamentos do trabalho profissional – por ser este considerado central nas Diretrizes Curriculares. Pode-se dizer que os dois primeiros complementam e reforçam o terceiro, pois, para uma intervenção com competência, faz-se necessária a compreensão do significado social da profissão. Diante desse raciocínio, é possível presumir que o ensino da prática ocorre nos três núcleos, conforme explicita Boschetti (2004, p. 29), uma vez que “[...] os conteúdos devem ter a preocupação de mostrar a vinculação entre teoria, realidade e as possibilidades de intervenção profissional em diferentes contextos e momentos históricos”. E, como explicitamos anteriormente, tal proposta de formação profissional é considerada inovadora por destacar a centralidade da dimensão interventiva e da dimensão investigativa, por também indicar a dimensão ética perpassando todo o processo de formação e, finalmente, por ressaltar a concepção de unidade entre as dimensões técnico-operativa, ético-política e teórico-metodológica.

Nas Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, o estágio supervisionado é considerado atividade curricular obrigatória, o que significa que se trata de uma atividade pedagógica essencial na formação do assistente social e que, conjunta-

mente com outros componentes curriculares, constitui o ensino da prática profissional do Serviço Social. É responsabilidade, portanto, do curso como um todo, em todos os seus componentes curriculares, assegurar o compromisso com o trabalho e o exercício profissional. Sem dúvida alguma, o estágio supervisionado é considerado um momento ímpar, no qual se vivencia a relação de unidade entre formação e exercício profissional, experiência propícia para trabalhar a mediação entre teoria e prática, mas cabe ressaltar: não é a única. Por tudo isso, fica patente outro grande desafio: fazer com que o estágio ressalte os aspectos pedagógicos em detrimento das mais diferentes demandas imediatas do mercado, com ocupação de estagiários no lugar de profissionais e/ou para cumprir funções meramente administrativas, o que caracteriza exclusivamente uma situação de precarização das relações de trabalho. Dessa forma, esse componente curricular, a despeito das contradições e tensões presentes no campo da formação, tem por objetivo possibilitar experiências que ultrapassem o atendimento exclusivo das novas demandas do mercado de trabalho, ampliando os horizontes da formação do profissional com o desenvolvimento de competências técnico-operativas, com compromisso ético-político e com sustentação teórico-metodológica. Além de contribuir com uma possível intervenção crítica, propositiva e investigativa, capaz de apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições materializadas nas diferentes expressões da questão social.

A supervisão de estágio em Serviço Social

De acordo com as Diretrizes Gerais da ABESS/CEDEPSS (1997), o estágio em Serviço Social se realiza, obrigatoriamente, acompanhado de supervisão acadêmica e profissional. Essa relação está definida nos princípios da formação profissional e na nova lógica curricular. Define-se o estágio supervisionado como “[...] atividade indispensável integradora do currículo” (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 71), pressupondo supervisão sistêmica: supervisão feita pelo professor supervisor e pelo profissional de campo.

A supervisão em Serviço Social é considerada atribuição profissional, desde a primeira regulamentação da profissão, escrita em 1952 e aprovada em 1957, até sua última atualização, na lei 8662/93. Seu art. 5º destaca que o exercício da supervisão é considerado atividade privativa dos assistentes sociais, uma vez que ela

[...] se localiza no âmbito da formação graduada e permanente para a qualificação dos serviços prestados à sociedade, direcionada para a realização dos objetivos, valores, princípios e direção social estratégica do projeto ético-político profissional com vistas à emancipação social (GUERRA; BRAGA, 2009, p. 532).

A supervisão de estágio é, então, um componente fundamental e integrante do projeto de formação profissional. Seus pressupostos, princípios, orientação teórico-metodológica e direção social estão afirmados não só nas Diretrizes Curriculares (ABESS/CEDEPSS, 1997) e na lei de regulamentação da profissão (BRASIL, 1993), mas também em outros documentos que ajudam a enraizar o projeto ético-político da profissão, tais como o Código de Ética de 1993, a resolução que trata da supervisão direta no estágio (CFESS, 2008) e a própria Política Nacional de Estágio (ABEPSS, 2010a). Há, ainda, outras estratégias formuladas nos dez anos da PNE, como, por exemplo, o documento que organiza os fóruns de supervisão e a campanha “Sou assistente social e supervisiono o estágio”, da gestão 2017-2018 da ABEPSS.

A lei 8662/93, em seu art. 14, afirma que cabe às unidades de ensino credenciar e comunicar aos CRESS de sua jurisdição os campos de estágio de seus discentes e designar os assistentes sociais responsáveis por sua supervisão. Em seu parágrafo único, afirma que “[...] somente os estudantes de Serviço Social, sob supervisão direta de assistente social em pleno gozo de seus direitos profissionais, poderão realizar estágio de Serviço Social” (Lei 8662/93, art.14). O estagiário terá o acompanhamento tanto do professor supervisor quanto do profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio (CFESS, 2008).

A supervisão de estágio não se constitui em componente curricular com conteúdo predeterminado em forma de programa. Também não é uma disciplina, estritamente teórica, apesar de ser atribuída a ela determinados conhecimentos. Requer uma metodologia diferenciada, e essa diferença está na natureza do conteúdo, com centralidade no efetivo acompanhamento do ensino do exercício profissional. Incide sobre ela todos os demais conteúdos dos cursos: trata-se de um momento em que o docente recupera conteúdos teóricos didaticamente divididos em matérias e só os utiliza para ler, criticamente, com o estagiário, a realidade por este relatada (SILVA, 2004, p. 2 apud LEWGOY, 2009, p. 112).

Desafios do estágio supervisionado na atualidade e a defesa do PEP

Como tratado na seção anterior, o tema do estágio supervisionado não é novo na discussão sobre formação profissional do Serviço Social brasileiro. Entretanto, no contexto de mercantilização da educação e contrarreformas do ensino superior, esse debate ganha nuances e desafios que demandam novas respostas da categoria para a garantia da qualidade e dos compromissos profissionais com uma formação e intervenção críticas.

No momento em que revisamos este artigo, deve-se assinalar que tal contexto se torna mais complexo em função de uma pandemia mundial, intensificando processos de perdas de direitos e liberdades democráticas ao conjunto da classe trabalhadora, já que a avidez do modelo neoliberal, em curso desde a década de 1990 em nosso país, não recua nem diante dos casos de contaminação e morte em massa por uma doença como a Covid-19.

A pandemia colocou a população em situação de isolamento social, e os estabelecimentos de ensino são os equipamentos que mais propiciam aglomeração de pessoas. Coloca ainda em aceleração os fortes ataques às universidades promovidos pelo governo de Jair Bolsonaro, que em menos de dois anos apresenta seu quarto ministro da Educação, todos com perfis negacionistas, ultraliberais e ultraconservadores. Nessa triste conjuntura, em que se faz urgente o cancelamento das aulas, observam-se tanto instituições públicas de ensino superior quanto privadas sendo convocadas a pôr em prática a Educação Remota Emergencial (ERE) como um modelo do chamado “novo normal”. De fato, tal modelo de educação já estava em curso nas instituições privadas. Tudo isso em um país mergulhado em desigualdades, onde a fome e a doença chegaram antes da internet e do mundo suposta e cinicamente vendido como digital.

Desse modo, pode-se dizer que, no cenário desolador de pandemia,³ o debate sobre estágio supervisionado acumula incertezas: que efeitos o atual contexto, com a

³ Destaque-se que, no dia 08/08/2020, a imprensa divulgou o triste e revoltante registro de 100 mil mortes pelo Coronavírus no país.

proeminência que vem sendo dada ao ensino remoto, poderá provocar nos já deletérios processos de precarização das práticas de estágio? O CFESS em conjunto com os CRESS e a ABEPSS lançaram notas fundamentais para assegurar o direcionamento pedagógico do estágio supervisionado, coerente com os fundamentos aqui já explicitados (ver, por exemplo, ABEPSS, 2020).

É preciso atentar que a lógica mercantil neoliberal encontra terreno fértil na frágil democracia brasileira, apoiada no projeto de subordinação da classe trabalhadora pela via da política de educação “pobre para os pobres”. Em se tratando do ensino superior, as marcas históricas da nação reproduzem ainda resquícios da herança colonial e do Império, remontando ao passado de uma formação predominantemente voltada às elites e só oportunizada às classes subalternas por meio dos interesses de ampliação da exploração do trabalho em nome do desenvolvimento econômico (FÁVERO; SEMERARO, 2003).

Os resultados do processo de ampliação avassaladora do ensino superior mercantilizado com formato instrumental, vendido por inúmeras instituições de ensino, certamente repercutirão no perfil profissional nos anos que se seguem. Não é difícil constatar as consequências da formação *fast food*, ofertada por parte significativa dos cursos presenciais e a distância em Serviço Social, na qual a ausência do exercício crítico de compreensão e análise da sociedade no processo formativo compromete fortemente a capacidade de intervenção qualificada nos diferentes campos de atuação profissional, conforme indicam os dois volumes do documento “Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social” (CFESS/ABEPSS/ENESSO, 2010).

Nesse cenário reside não só a atualidade da preocupação da categoria em reforçar o estágio supervisionado como componente curricular fundamental, bem como, a necessidade de incorporação, aperfeiçoamento e enraizamento no interior da profissão dos documentos formulados pelo Serviço Social nesses últimos anos. Além dos citados na seção anterior, acrescentem-se, em especial, o relatório que institui os fóruns de estágio (ABEPSS-LESTE, 2010) e as brochuras “Sobre a Incompatibilidade entre o Ensino a Distância (EaD) e a formação em Serviço Social” (CFESS/ABEPSS/ENESSO, 2010).

Tais documentos expressam, sobretudo, o horizonte de qual é a formação que desejamos. Ainda que em um contexto adverso, tais instrumentos possibilitam a formulação de estratégias de enfrentamento e respostas concretas de defesa do ensino de qualidade, por reforçarem os princípios que colocam a centralidade no processo formativo do estágio, conforme preveem as Diretrizes Curriculares.

A consolidação dos objetivos presentes nesses instrumentos pedagógicos, normativos e publicações acadêmicas recentes do Serviço Social se constitui um movimento de resistência em defesa da formação profissional, determinante no tempo presente. Afinal, lidar com as transformações societárias em curso, exige o exercício rigoroso de estudos e confrontação desses instrumentos frente à realidade, a fim de ampliar nossa capacidade coletiva e subjetiva de atuar nas contradições que envolvem a entrega do ensino superior no Brasil ao grande capital e à lógica negacionista de abandono da ciência.

As abordagens mais críticas sobre a educação têm evidenciado que o acesso à universidade no Brasil possui profunda relação com a produção e a socialização dos conhecimentos da sociedade moderna. A universidade, como destaca Chauí (2001, p. 35), é “[...] uma Instituição Social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”.

Em uma sociedade imersa nos fenômenos de produção social capitalista ultraliberal, em um contexto político neoconservador, a educação está pautada prioritariamente nos moldes do desenvolvimento subordinado à racionalidade hegemônica, que ganha nas dimensões individual e coletiva os traços da instrumentalização do saber. O trabalho vai assim deixando de ser compreendido como ato criativo da humanidade na transformação da natureza e passa a ser apropriado como atividade. A escola, nesse contexto, passa a ter o caráter formador de força de trabalho, cumprindo, na dimensão política, o papel de educar o trabalhador para o mero cumprimento da disciplina organizacional. E tal aprendizado se transfere às demais esferas da vida.

Sobre o esvaziamento do conhecimento e da universidade, Chauí (2001, p. 25) afirma que:

A ciência e a tecnologia contemporâneas, submetidas à lógica neoliberal e à ideologia pós-moderna, parecem haver tornado o contrário do que delas se esperava: em lugar de fonte de conhecimento contra as superstições, criaram a ciência e a tecnologia como novos mitos e magias; em lugar de fonte libertadora das carências naturais e cerceamento de guerras, tornaram-se, por meio do complexo industrial-militar, causas de carências e genocídios. Surgem como poderes desconhecidos, incontroláveis, geradores de medo e de violência, negando a possibilidade da ação ética como racionalidade consciente, voluntária, livre e responsável, sobretudo porque operam sob a forma do segundo (o controle das informações como segredos de Estado e dos oligopólios transnacionais) e da desinformação propiciada pelos meios de comunicação de massa.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as ressignificações político-ideológicas em curso delineiam os grandes desafios da universidade. Desse modo, ao pensar as questões que desafiam o futuro da formação profissional de nível superior, como sugere Chauí (2001, p. 171), faz-se necessário:

[...] tomar a questão do ensino não como técnica de transmissão de conhecimentos passivo dos saberes, mas como parte constitutiva da aparição de sujeitos do conhecimento, de tal modo que o ensino e a instituição universitários sejam simultaneamente agentes e produtos da ação de conhecimento que engendra o sujeito.

Nesse contexto, apontamos as particularidades que desafiam o estágio supervisionado e que se manifestam em meio à totalidade histórica, tomando por base os debates coletivos em torno da resolução CFESS nº 533/2008, fortemente atacada pelas entidades de representação do empresariado do EaD, e da implementação da Política Nacional de Estágio (ABEPSS, 2010a). Ambos os instrumentos apontam na direção tanto de enfrentamento, proposto pela organização política dos assistentes sociais brasileiros frente à precarização do ensino, quanto de combate à hegemonia da lógica formativa de adestramento, presente no cotidiano dos cursos e do mercado de trabalho profissional.

Como já visto, o estágio supervisionado, ao envolver o exercício e a formação profissional, tem seu processamento atravessado diretamente pelos impactos deletérios da lógica mercantil que engendra todas as esferas da vida social. Constata-se que, com a resolução nº 533 e a PNE, busca-se, ainda que com dificuldades, aproximar e reforçar a dimensão pedagógica do estágio supervisionado, como se constatou no Rela-

tório da Coordenação Nacional de Graduação da Gestão 2009-2010 (ABEPSS, 2010b, p. 12):

As instruções normativas construídas pelo conjunto CFESS/CRESS e pela ABEPSS, sobretudo, no que diz respeito ao estágio curricular obrigatório e à supervisão direta de estágio, apresentam indicativos fundamentais para qualificar a formação profissional e fortalecer a articulação entre a formação e o exercício profissional, entre a Universidade e a sociedade. A discussão, expressa nesses documentos, ressalta a importância da indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo, a unidade entre teoria e prática e a inter-relação entre as diversas áreas de conhecimento. Respondendo assim às demandas emergentes da sociedade capitalista contemporânea em consonância com os pressupostos norteadores do projeto ético-político do Serviço Social.

O amadurecimento da problematização e a compreensão das nuances que envolvem as dificuldades encontradas no estágio supervisionado vão ao encontro da reflexão crítica sobre “[...] as mudanças do mundo do trabalho e estas como condição básica para a elevação das taxas de lucro e do processo de financeirização do capital” (GUERRA, 2010, p. 716).

Assim, podemos afirmar que há uma complexidade que não pode ser ignorada nas análises e ações que envolvem a supervisão de estágio, pois a mesma se apresenta diante do que podemos denominar como convergência perversa, ao reunir em seu processamento a precarização das condições de trabalho (do trabalhador em geral e do específico da área), a mercantilização da educação superior e o aprofundamento da questão social – aprofundamento associado ao conjunto de características fundamentais da atual curva histórica de crise do capital, que acentua a superexploração do trabalho. Os resultados dessa equação são percebidos nas unidades de ensino e campos de estágio, além de denunciados amplamente nos diferentes fóruns de discussão e de liberação do Serviço Social.

Um dado que acentua a convergência perversa que se aglutina no estágio supervisionado, nas modalidades obrigatório e não obrigatório, é sua dimensão econômica: o mercado tem chamado setores médios da classe trabalhadora à formação técnica como promessa imediata de ascensão social pela via do trabalho, ainda que desregulamentado e precário. Eis a “mágica” proposta pela lógica da ampliação do setor de serviços.

No quadro de crise do capital e superexploração do trabalho, a articulação entre a expansão da “indústria do estágio” e a corrida dos/das jovens trabalhadores/as por uma ocupação e qualificação para o mercado se apresenta como importante vetor de lucros. Afinal, em tempos de mercantilização e privatização do ensino superior, o empresariado fatura de forma variada e combinada. Primeiro, pela expansão dos negócios da educação para a esfera mercantil, tanto por meio de desencargos e privatização indireta das universidades públicas (prestação de serviços por meio de fundações e convênios com empresas privadas) como pela ampliação das vagas no ensino privado com a cobrança direta de mensalidades. Outra via está no próprio financiamento, quando as empresas concorrem diretamente ao fundo público por meio de empréstimos com juros baixos, isenção de impostos para entidades filantrópicas, ampliação de bolsas em troca de trabalho. Finalmente, com a exploração direta de bolsistas e estagiários como “mão de obra” barata em substituição ao pagamento de profissionais

qualificados e formados. Como visto, temos, como um dos desafios ao estágio supervisionado, o desvelamento da sua dimensão econômica, uma vez que essa dimensão material se choca frontalmente com a dimensão ética e formativa defendida pelo Serviço Social.

Ainda no que diz respeito às determinações sócio-históricas que envolvem a formação e o exercício da profissão, não se pode deixar de considerar a feminilização da profissão, que hoje apresenta uma dupla face – as mulheres conquistaram maior escolaridade, mas permanecem com menores salários. A busca de profissões predominantemente femininas ajuda a ampliar o exército de reserva em nichos profissionais com remunerações inferiores. Daí a importância de se conhecer melhor o perfil dos estudantes, suas demandas de classe e o debate de gênero, raça, classe e sexualidades no interior da formação. Essa mesma leitura deve ser realizada em relação à questão étnico-racial, que coloca uma extrema urgência em debater o racismo estrutural e institucional no contexto da formação profissional, uma vez que negras e negros, além de ocuparem espaços em profissões mais proletarizadas, são também sujeitos presentes e predominantes nas fileiras do exército de reserva e dos serviços prestados por profissionais.

Ademais, o neoconservadorismo presente nas respostas à questão social traz à profissão mais um desafio presente no estágio supervisionado, que é a busca pela superação da banalização da questão social. Esta é comumente tratada, nas diversas políticas, de forma moralista, superficial e positivista, naturalizando-se as desigualdades sociais como processos perenes, individuais e insuperáveis.

A ampliação das respostas imediatas do Estado com a transferência de políticas públicas para a esfera privada atinge hoje, portanto, também os estágios, lançando-os nos programas que visam a mitigar a pobreza pela via dos programas de transferência de renda, de substituição do direito ao trabalho pelo empreendedorismo, da responsabilização das famílias (em especial das mulheres). Dessa forma, observa-se a desregulamentação de um conjunto de direitos e retrocessos nas políticas sociais que, no campo de estágio, vão acentuar as atividades fragmentadas, burocratizadas, rotineiras, imediatas e paliativas.

O desafio reside na ampliação e no fortalecimento das lutas sociais e democráticas, fazendo chegar à população usuária as possibilidades de fortalecimento da sua auto-organização como classe. Neste sentido, cabe, no interior da profissão, reiterar o legado crítico que aponta a ação profissional articulada com o conjunto das lutas da classe trabalhadora, com a capacidade crítica aguçada e forjada na construção do Serviço Social brasileiro desde a sua virada (IAMAMOTO, 2019; ABRAMIDES, 2019). São estratégias que enfatizam a necessidade de superar o messianismo e o fatalismo, ainda presentes em nosso meio.

Por se constituir em um espaço de resistência para a formação profissional de qualidade, voltada para a defesa das conquistas da profissão na sua dimensão teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, nos últimos quarenta anos, o estágio torna-se mais relevante, pois é por meio desse componente curricular que os requisitos pedagógicos e formativos da profissão devem ser ressaltados, a fim de evitar a proliferação de práticas conservadoras que nos levam ao passado de filantropia, confessionalismo religioso e subalternidade da profissão.

É comum encontrar nas supervisões de estágio o relato das atividades que se configuram predominantemente como ações voltadas para o preenchimento de cadastros, de atendimentos individuais e familiares, desconexas da totalidade da vida social, com reforço à psicologização da intervenção e com a proliferação das práticas clínicas

e terapêuticas, em detrimento da ação com base nos fundamentos e contradições da vida social que explicam a questão social. Nesse processo, exige-se maior atenção à organização política, pedagógica e institucional do estágio supervisionado, por meio do fortalecimento da organização interna das unidades de formação acadêmica, que devem estar articuladas com espaços coletivos da profissão, movimentos sociais e demais movimentos aliados na luta em defesa da educação como um direito, para o oportuno adensamento da direção social do projeto de formação que defendemos.

Para uma parte considerável das unidades de formação, englobando seus docentes, discentes e profissionais técnicos, essa articulação é um grande desafio, em especial porque a maior parte delas tem natureza privada. Assim, com base nas contradições presentes nos campos de estágio e nos espaços de formação, o processo de implementação da PNE, bem como, as iniciativas posteriores, como a ABEPSS Itinerante de 2015, que priorizou o debate sobre estágio, vêm apontando para o estágio supervisionado como instrumento potencializador do exercício da autonomia relativa do Serviço Social. Isso decorre do caráter pedagógico da supervisão, com um conjunto de procedimentos teórico-práticos, de sistematização e de organização do estágio em conformidade com o projeto ético-político.

Um dos aspectos relevantes ao abordar os desafios desse processo de aperfeiçoamento do estágio supervisionado, por meio da implementação da PNE, diz respeito à dinamização vigorosa da atuação dos Fóruns Nacionais, Estaduais e Locais de Supervisão. Trata-se de um espaço potencializador do diálogo, da formação e do fortalecimento do trabalho de qualificação da supervisão, pois aglutina os sujeitos envolvidos no estágio (ABEPSS, 2010a). Nesse rol de questões, certamente o estágio não obrigatório permanece como um dos temas mais polêmicos a serem aprofundados no debate sobre o tema:

Pode-se destacar como um dos pontos nevrálgicos da implantação da PNE, o estágio não obrigatório, pela amplitude assumida de exigir o acompanhamento docente nas atividades do estudante, em conformidade com a legislação federal do estágio supervisionado. Trata-se de uma dimensão acrescida ao rol de obrigações acadêmicas situadas numa realidade institucional marcada pela precarização das condições do trabalho docente. Assim, num coletivo sobrecarregado de tarefas, que enfrenta dificuldades cotidianas para cumpri-las, o acréscimo de novas incumbências é bastante problemático. [...] Há uma preocupação generalizada com o estágio não obrigatório, tendo em vista que a normativa ao referir-se ao estágio não obrigatório e inviabilizar esta modalidade para o estudante em períodos iniciais e a exigência do acompanhamento para todos estagiários, acarreta a necessidade de um número mais amplo de profissionais para esta atividade. Tal exigência atinge diretamente os custos para as UFA's [Unidades de Formação Acadêmica], no que diz respeito ao supervisor acadêmico. Nesse processo, salientam-se as contradições e incompatibilidades entre formação e educação mercadológica, acirrando e tensionando as relações no espaço institucional entre estudantes, coordenadores e supervisores (ABEPSS, 2010a, p. 28-29).

Outra preocupação diz respeito ao agravamento da situação de precarização do estágio no cenário de consolidação do Ensino à Distância (EaD) no Serviço Social, no qual os requisitos indispensáveis ao processo de supervisão não são cumpridos. Além do contingente expressivo de estudantes em busca de vagas em campos inadequados,

sobretudo em municípios de médio e pequeno portes, que têm número reduzido de profissionais (muitas vezes um único profissional) para atender à demanda de polos com mais de vinte alunos. Os muitos aspectos que revelam o descumprimento de procedimentos operacionais e exigências pedagógicas fundamentais ao estágio supervisionado podem ser conhecidos também nos dois volumes do documento “Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social” (CFESS/ABEPSS/ENESSO, 2010).

Os desafios ao estágio supervisionado, expressos no processo de implantação dos instrumentos político-normativos do Serviço Social (em especial a resolução CFESS nº 533 e a PNE), só vêm corroborar a defesa de uma formação de qualidade e da prestação de serviços que atendam aos interesses da classe trabalhadora. Por isso, a defesa incondicional do estágio como componente curricular fundamental, que não deve se submeter aos ditames do mercado.

Esse conjunto de instrumentos, porém, são todos potenciais, só ganham materialidade no cotidiano da ação humana na forma de práxis. Fica o convite à “vigília crítica” proposta por Yamamoto (2007), esperando-se que,

[...] desse processo, possamos identificar coletivamente os principais entraves e suas naturezas distintas para propor estratégias de enfrentamento a essas dificuldades como parte do movimento contraditório característico da dinâmica social (ABEPSS-LESTE, 2010, p. 13).

Considerações finais

É fundamental ressaltarmos que os desafios postos à formação profissional – que têm por direção o projeto ético-político da profissão, em especial no que se refere ao componente curricular estágio supervisionado – não tiveram início com a aprovação da resolução CFESS nº 533/2008, e tampouco com a elaboração da Política Nacional de Estágio pela ABEPSS, em 2010. Ao contrário, as dificuldades apontadas pela categoria já estavam postas: falta de campo de estágio, número elevado de estagiário por supervisor de campo e acadêmico, utilização do estagiário como mão de obra barata, dentre outras. Tais dificuldades se adensaram com a conjuntura de mercantilização do ensino superior e de precarização das condições de trabalho docente e dos estudantes trabalhadores e, sobretudo, com o EaD – em destaque no contexto de pandemia. Esses rebatimentos incidem diretamente sobre a formação e o exercício profissional, encontrando no estágio o ponto de maior visibilidade dessas mudanças (ABEPSS, 2010a).

Consideramos estratégico reforçar a lógica das Diretrizes Curriculares e, nesse sentido, a lógica que esta apresenta ao Estágio Supervisionado, reafirmando o compromisso do Serviço Social com a formação profissional e com a busca do exercício da autonomia relativa por meio das entidades de organização da categoria (ABEPSS, CFESS/CRESS, ENESSO).

Vale reforçar, por fim, que as dificuldades expressas no processo de estágio se colocam em face do contexto complexo da formação profissional, que acaba por motivar a própria construção dos instrumentos que analisamos ao longo do capítulo. Portanto, espera-se que desse processo possamos identificar coletivamente os principais entraves e suas naturezas distintas, a fim de propor estratégias de enfrentamento a essas dificuldades como parte do movimento contraditório característico da dinâmica social. Para isso, utopia e resistência são palavras-chave nesse processo, o que para o

Serviço Social, desde o processo de sua ruptura com o conservadorismo, é parte inerente do cotidiano profissional.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Política Nacional de Estágio da ABEPSS (2010a)**. Disponível em: <www.abepss.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. **Relatório da Coordenação Nacional de Graduação da Gestão 2009-2010**. Rio de Janeiro, novembro, 2010b (mimeo).

_____. Nota referente ao estágio supervisionado no período de isolamento social para o combate ao novo coronavírus (SARS-CoV-2) **Revista Temporalis**, Brasília, jan/jun. 2020, ano 20, n. 39, p. 275-278.

ABEPSS-LESTE. **Relatório do colegiado do Processo de Implantação da PNE**. Juiz de Fora, outubro, 2010 (mimeo).

ABESS/CEDEPSS. Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social. **Cadernos ABESS**, São Paulo, n. 7, v. 1, novembro de 1997, p. 58/76.

ABRAMIDES, M. B. **O projeto ético-político do serviço social brasileiro: ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2019.

BOSCHETTI, I. S. O desenho das Diretrizes Curriculares e dificuldades na sua implementação. **Revista Temporalis**, Brasília, ano IV, n. 8, p. 17-30, julho a dezembro. 2004.

BRASIL. **Lei nº 8662, de 07 de junho de 1993**, que dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CFESS. **Resolução nº 533, de 29 de setembro de 2008**, que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. **Resolução nº 588, de 16 de setembro de 2010**, que revoga o inciso do artigo 28 da Consolidação das Resoluções do CFESS nº 582, de 01 de julho de 2010, reordenando tal disposição, para que passe a vigorar na forma da presente Resolução. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Res_CFESS_588-2010.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CFESS/ABEPSS/ENESSO. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e o Serviço Social**. Brasília: 2010.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FÁVERO, O.; SEMERARO, G. **Democracia e construção do pensamento público no pensamento brasileiro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUERRA, Y. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, v. 1, outubro/dezembro de 2010, p. 715-736.

GUERRA, Y; BRAGA, M. E. Supervisão em Serviço Social. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social em tempos de capital fetiche**. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social brasileiro em tempos de mundialização do capital.
In: IAMAMOTO, M. V.; YAZBEC. M. C. (orgs.). **Serviço Social na história**: América Latina, África e Europa. São Paulo: Cortez, 2019. p. 34-57.

LEWGOY, A. M. B. **Supervisão de estágio em Serviço Social**: desafios para a formação e o exercício profissional. São Paulo: Cortez, 2009.

6

O CAMPO DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL*

Ney Luiz Teixeira de Almeida
Maria Cristina Paulo Rodrigues

Introdução

A construção conjunta deste texto não é casual. Durante alguns anos compartilhamos de preocupações muito próximas em relação à formação profissional dos assistentes sociais, à educação como dimensão da vida social e como política pública e aos processos educacionais postos em curso para a classe trabalhadora numa conjuntura marcada pelo descrédito e pelo adesismo incondicional às metamorfoses do mundo da política e do trabalho. Mais do que uma ampla sintonia, identificamos uma inquietação comum: como contribuir para a formação profissional do assistente social tomando como pressuposto sua própria condição básica de trabalhador-aluno? Não conseguimos forjar uma resposta comum, mas partilhamos nossas indagações como quem deseja provocar o outro e a si mesmo como um processo pedagógico vivo e capaz de criar, e não apenas reproduzir. A ideia deste texto surgiu de trajetórias partilhadas no cotidiano da atividade docente, ora com o aroma de vizinhança e solidariedade presente no mesmo espaço institucional, ora com a cumplicidade à distância que só as verdadeiras amizades e compromissos políticos e pedagógicos fazem sobreviver ao isolamento de nossos dias.

Tecemos um acordo de dividir o que partilhamos para efeito de multiplicarmos os alcances de nossa preocupação comum. Este texto, portanto, explora introdutoriamente duas possibilidades, dentre tantas outras, de pensar o campo da educação na formação profissional. Embora reconheçamos a importância de alguns caminhos já trilhados - como os que enfatizam a relação da política de educação com o mercado de trabalho e a sua centralidade para a compreensão do papel da formação universitária -, optamos por uma reflexão mais próxima às nossas vivências acadêmicas e profissionais, àquelas que compartilhamos nas aulas, seminários e nos debates sobre a formação profissional de jovens e adultos que experienciam o mundo do trabalho como uma condição necessária para a construção de novos horizontes laborais e culturais.

Neste caminho organizamos o texto em duas partes. Na primeira, apontamos a importância de que ao longo da formação profissional do assistente social se problematize o senso comum produzido hegemonicamente em torno da ideia de que a “educação seria a base do processo de mudança social”. Para tanto, é fundamental a análise da relação da educação com os processos de sociabilidade próprios à sociedade do capital e de como a política educacional, enquanto uma possibilidade histórica concreta e, portanto, contraditória, deve ser pensada em sua relação com as demais políticas públicas, considerando-se a centralidade que elas possuem em relação às lutas sociais pela consolidação e ampliação dos direitos sociais e humanos e como dinâmicas atravessadas pelas ações de diferentes sujeitos políticos.

*DOI- 10.29388/ 978-65-86678-38-3-0-f.121-134

Na segunda parte do texto sublinhamos o significado que o estudo acerca da política educacional adquire para uma ação profissional voltada para o fortalecimento dos sujeitos coletivos em seus processos de luta. Arguimos sobre a importância de se pensar sob que condições estão sendo forjados os processos de formação e qualificação da classe trabalhadora em seus diferentes estratos, e como que a formação do assistente social, também um trabalhador intelectual, deve se apropriar e se posicionar em relação a esses processos. Ainda que envolvidos com níveis e modalidades diferenciados da política educacional, os assistentes sociais e os trabalhadores com os quais irá se relacionar política e profissionalmente estão subordinados a parâmetros de formação e qualificação que orbitam em torno da lógica de expansão da mercantilização das relações sociais e de privação da capacidade de criar, pensar e propor em função dos condicionantes que reificam os processos de trabalho em diferentes dimensões e áreas.

A educação e os processos político-pedagógicos de construção de novas formas de sociabilidade¹

Para pensarmos a importância da educação no âmbito da formação profissional, partimos, portanto, de um princípio muito caro aos assistentes sociais, muito embora não lhe seja exclusivo, que é o da luta em defesa e da ampliação dos direitos sociais e humanos. Este tem sido o norte da mobilização e organização dos assistentes sociais nas últimas décadas e que se materializa em um projeto profissional construído coletivamente, sintonizado e articulado aos movimentos, empreendidos por outras categorias profissionais e por várias forças sociais, voltados para a construção de formas de solidariedade e participação política que denunciem e enfrentem as desigualdades sociais, sobretudo, o atual modo de organização da produção e distribuição da riqueza social que as reproduzem de forma cada vez mais ampliada. Trata-se da construção de um projeto societário diferente e radicalmente oposto ao que hoje se constitui como hegemônico.

Nessa perspectiva, compreendemos que não se deve pensar a educação e todos os outros direitos sociais e humanos de modo desvinculado das condições reais em que produzimos nossa existência. A construção de uma educação que fortaleça os significados da cidadania, de liberdade, de democracia e de emancipação não pode estar desarticulada das lutas pelo acesso à saúde, ao trabalho digno, à moradia, ao lazer, à cultura e a tudo aquilo que hoje está ausente das condições de vida da maior parte da população deste país e que, por essa razão, expressa o amplo processo de desumanização que se encontra em curso em nosso planeta. Processo marcado, conforme destaca Antunes, pelo sentido descartável dado à vida humana.

A destrutividade que caracteriza a lógica do capital e de seu processo de acumulação e valorização se expressa também quando descarta e torna supérflua uma parcela enorme da força humana mundial que trabalha, da qual cerca de 1 bilhão e 200 milhões encontram-se precarizados ou desempregados, segundo dados da OIT (ANTUNES, 1999, p. 28).

¹ Esta primeira parte do texto foi escrita por Ney Luiz Teixeira de Almeida, amparado em reflexões apresentadas ao longo dos últimos Encontros Estaduais de Serviço Social e Educação, promovidos pela Comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social do Rio de Janeiro e pelo “Projeto de Extensão Educação Pública e Serviço Social” da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Esse caráter descartável dado à vida humana só pode ter um sentido objetivo, real, em uma sociedade que estende para o âmbito das demais instâncias da vida social a lógica que rege a produção da mercadoria. Na sociedade capitalista a produção da vida material está sustentada num contínuo processo de desumanização da força de trabalho, visto que sua potência criadora se distancia de sua capacidade criativa, alienando o trabalhador de todas as possibilidades de seu próprio trabalho: conhecimento, criação, produto, meios e, sobretudo, de si mesmo enquanto produtor. Esse processo ganha proporções alarmantes quando o trabalho deixa de ser meio de criação da própria vida para se transformar em meio de sobrevivência da maioria absoluta das pessoas do planeta face sua exploração por uma minoria que detém os meios de produção. Maioria que não vem conseguindo prover sua própria existência, pois não tem a quem vender sua própria força de trabalho, ou seja, não tem a quem oferecer a sua própria condição de exploração.

A educação, na perspectiva capitalista, é uma das formas de se assegurar a sociabilidade necessária à reprodução do próprio capital. Uma educação que conforma sentidos, valores e comportamentos em uma dimensão também desumanizadora. Pensar a educação nos marcos da sociedade capitalista requer pensar seu sentido hegemônico e as possibilidades de resistência e de constituição de outras formas de sociabilidade.

Pensamos, assim, a educação em seu significado mais amplo, envolvendo os processos socioinstitucionais, as relações sociais, familiares e comunitárias que fundam uma educação cidadã, articuladora de diferentes dimensões da vida social e constitutiva de novas formas de sociabilidade, nas quais o acesso aos direitos sociais e o reconhecimento e efetivação dos direitos humanos são cruciais. Nesta perspectiva a educação não pode ser tomada apenas em seu sentido estrito, apenas como política pública, muito embora ela cumpra um papel de suma importância na trajetória das conquistas e mudanças sociais.

A educação pode ser tomada como um dos mais complexos processos constitutivos da vida social. A compreensão da educação como totalidade histórica ultrapassa em muito a abordagem da sua institucionalização nos marcos das ações reguladoras do Estado. A história da educação articula de modo não linear a relação entre as esferas privada e pública, grupal e comunitária, econômica e ideológica da vida em sociedade. Não se propõe aqui a um exame detalhado destas relações, mas a uma explicitação necessária quanto ao modo de abordar o campo da política educacional. Considerando, portanto, a educação como uma dimensão complexa e histórica da vida social, compreende-se a política educacional como uma dada expressão das lutas sociais, em particular, aquelas travadas em torno da disputa pela hegemonia no campo da cultura que não pode ser pensada de forma desconexa da sua dinâmica particular com o mundo da produção (ALMEIDA, 2005, p. 10).

Destarte, qualquer ação estratégica no tocante à educação deve levar em conta seu significado como dimensão da vida social e como área de atuação e disputa no campo das políticas públicas. Essa forma de compreensão revela a necessária abordagem das práticas sociais e profissionais a partir da relação entre Estado e Sociedade Civil.

A educação, portanto, não deixou de ser um processo social vivenciado no âmbito da sociedade civil e protagonizado por diferentes sujeitos sociais, mas passou a ser também uma das principais e estratégicas áreas de atuação do Estado. As lutas sociais pelo acesso à educação passaram a constituir importantes fenômenos da política, tornando-se parte do processo de legitimação do próprio Estado e do processo de conquistas sociais que levaram ao reconhecimento da educação como direito social e não apenas como uma expressão de processos circunscritos à dinâmica da vida privada. A luta pela educação constituiu-se em uma das expressões da questão social exatamente por encerrar um processo de politização em torno do reconhecimento e do atendimento de certas necessidades que deixaram de pertencer exclusivamente à esfera da reprodução privada e ingressaram nas agendas da esfera pública (ALMEIDA, 2005, p. 11-12)

Existem hoje cerca de milhões de pessoas no Brasil que têm suas condições de vida e sobrevivência a depender da venda de sua força de trabalho em um tempo em que essa condição cada vez mais deixa de ser vista como um direito social e passa a ser tratada como uma responsabilidade dos próprios indivíduos. Estamos, assim, diante de uma importante mudança de cunho ideológico no campo educacional que é a de recomposição da ideia de uma educação voltada para a formação da força de trabalho, porém articulada à educação de um empreendedor de si mesmo. A perspectiva do pleno emprego de cariz keynesiano não ocupa mais um lugar central nas formulações das políticas educacionais e nela se combinam os paradigmas da empregabilidade e do empreendedorismo como parte de uma construção ideológica que enfatiza, sobremaneira, o individualismo, esvazia o sentido de esfera pública e fortalece as estratégias forjadas na esfera privada.

Sua expressão nas políticas sociais se constitui hoje a partir de uma hegemonia que articula diferentes campos de atuação do Estado, não apenas a área de educação, mas as de trabalho, qualificação profissional, geração de renda entre outras. Assim, para a construção daquela concepção mais ampla de educação não podemos deixar de considerar as perspectivas de resistência e confronto que são gestadas no campo dos movimentos sociais e sindicais, nas experiências educacionais realizadas em diferentes escolas, no meio acadêmico, e, também, em determinadas experiências de governo no âmbito municipal.

Nesta outra direção a educação deve ser compreendida como um direito e não como uma mercadoria, como possibilidade e potência na construção de uma nova ordem social. Ao identificarmos esse primeiro desafio no âmbito das disputas ideológicas e, conseqüentemente, dos projetos societários, apontamos para o segundo desafio que é o de problematizar o papel da educação nesta luta. Ressaltamos o cuidado que se deve ter - e essa observação é, sobretudo, dirigida aos assistentes sociais - com a compreensão de que a educação seja tomada como a “estratégia central” ou o “caminho principal” no processo de transformação social. A compreensão de que as mudanças sociais dependem centralmente de uma mudança no campo educacional é parte de uma construção formulada no âmbito de um dado projeto de modernidade e que encobre diferentes problemas, o principal dele é o de reduzir a esfera política à educativa. É inegável que nessa concepção a educação ocupa um lugar idealizado sem vinculação efetiva com as condições materiais de produção e reprodução social. Muito embora, conforme afirma Mézáros (2005), não seja possível pensar um processo de su-

peração da atual sociedade sem se pensar o lugar estratégico da educação, em particular, de uma educação radicalmente oposta à da sociedade capitalista.

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração das estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

Contudo, não é ela quem protagonizará esta mudança sozinha. Acreditamos que operar essa mudança de concepção e orientar as práticas educativas em seus diferentes espaços, já representa uma ação política de extrema importância e de difícil condução.

Outro desafio, que de modo algum se dissocia dos dois anteriores, diz respeito a uma necessária e urgente revisão das abordagens dicotômicas sobre a relação entre Estado e Sociedade Civil. Ora se tem focalizado de forma muito mais intensa os processos que se dão no âmbito do Estado e ora as potencialidades e percursos construídos na esfera da Sociedade Civil, mas sem apreender de forma mais concreta as contradições que atravessam cada uma dessas esferas e, em particular, suas relações. Este reexame se torna central para se identificar os processos de resistência e confronto educacionais e culturais de forma que possam vir a consolidar um amplo campo de ações contra-hegemônicas.

Várias são as razões que têm levado a uma ênfase nas possibilidades presentes na esfera do Estado: o processo de redemocratização, a maior participação política, a nova perspectiva de controle social a partir da sociedade e a representatividade alcançada pelos movimentos populares e sindicais na esfera política. Mas também os processos inscritos no âmbito da sociedade civil parecem carecer de contradições e são vistos como respostas unidirecionais e por si só constitutivas de uma força transformadora. É preciso que seja sublinhada a heterogeneidade que assumem as lutas, os sujeitos sociais e suas reivindicações e, em especial, as contradições e dinâmica histórica que revelam traços importantes de descontinuidades na trajetória das lutas de caráter emancipatório.

O último desafio, não no sentido de importância ou temporal, é o de situar a relação que a educação tem com outras áreas de política social. Invariavelmente, diferentes programas sociais no campo da cultura, do lazer, da política de atenção à criança e ao adolescente, da política para a juventude, da assistência, do trabalho e do enfrentamento da pobreza preveem ações, articulações e interfaces com a área de educação. Esse fato exige uma cuidadosa atenção ao modo como essas interfaces têm se dado, visto que em muitas situações elas estão aliadas às exigências dos organismos multilaterais internacionais que embora determinem mudanças significativas em vários indicadores educacionais, encobrem, na verdade, um processo de aligeiramento da formação, um falseamento das dificuldades que representam o ingresso ou o retorno de segmentos sociais à educação escolarizada, além do fato de a educação vir a ser valorizado não como direito subjetivo, mas como parte das estratégias de sobrevivência da população em função da vinculação desse acesso à obtenção de um recurso social no âmbito dos programas sociais. Isso tem causado um duplo efeito, contrários à perspectiva de educação que apontamos. Primeiro, o de incentivo do acesso ou retorno à educação a qualquer custo e sem maiores reflexões sobre seus significados e necessidades. Segundo, uma distorção da compreensão da assistência social como direito social que assegure uma renda mínima a uma dimensão assistencialista, seja pelo uso

político dessa vinculação seja pela pouca ou distorcida visibilidade que a assistência tem enquanto política pública, sobretudo junto aos profissionais da educação.

As políticas sociais constituem respostas sociais formuladas pelo Estado no processo de enfrentamento da questão social. Partindo da compreensão de que a sociedade capitalista organiza um modo de produzir as riquezas sociais sustentado numa desigualdade basilar entre aqueles que detêm os meios de produzi-la e aqueles que dependem da venda de sua força de trabalho para viver, as condições de satisfação das diferentes necessidades sociais, sejam elas aquelas provenientes do corpo ou do espírito, são também profundamente desiguais. O acesso à moradia, alimentação, educação e cultura, por exemplo, para grande parte da população, ao longo de décadas, tem sido mediado através das políticas públicas.

Elas encerram, portanto, uma importante contradição. Por um lado, atendem à lógica de reprodução de um modo de vida típico da sociedade capitalista, o que lhe confere uma dimensão restrita enquanto alternativa histórica de superação desse quadro de desigualdades sociais. De outro, oportunizam certas condições de sobrevivência de largos segmentos sociais que, sem dispor de meios próprios de reprodução, acessam aos bens e serviços públicos. Deste modo, expressam um incessante movimento de disputas em torno de seu alcance e de sua direção, sublinhando a centralidade da relação entre o Estado e a Sociedade Civil para a afirmação das mesmas.

Pensar os espaços instituintes nas políticas públicas requer o cuidado primeiro de situá-las como expressões das tensões sociais e de possibilidades historicamente construídas, ou seja, como resultado das ações de sujeitos sociais que se localizam desigualmente no plano da produção e da reprodução da vida social. Sujeitos que atuam na esfera da política, da cultura e da ideologia a partir de projetos societários distintos. Uma das expressões das possibilidades instituintes das políticas públicas pode ser traduzida na luta incessante pela garantia e ampliação dos direitos sociais não como algo restrito a um dado segmento social, mas como direito de todos. Desta forma, a luta pela universalização da educação, por exemplo, revela uma dimensão instituinte nas políticas públicas com um forte conteúdo no campo da sociabilidade humana, na medida em que reconhece não este ou aquele segmento social, mas todos, como portadores de um direito social.

As mobilizações políticas em torno da garantia de uma cidadania ampla, ou seja, política, social e econômica, constitui um campo aglutinador de diferentes experiências instituintes protagonizadas pelos movimentos sociais em geral. As políticas públicas ainda que não esgotem a potencialidade contida na noção de uma cidadania plena, são espaços necessários de conquistas nessa tarefa histórica. Por essa razão, denotam uma dimensão estratégica do ponto de vista social e político, mesmo considerando sua funcionalidade aos processos de dominação e legitimação dos poderes instituídos.

As dificuldades enfrentadas para a garantia dos direitos sociais em cada conjuntura histórica expressam as distintas capacidades de aglutinação e de dispersão mobilizadas pelos sujeitos sociais. Diante de uma avassaladora expansão do ideário neoliberal, as conquistas sociais, expressas no âmbito das políticas públicas, esbarram em uma complexa trama institucional em que a esfera privada ocupa paulatinamente o lugar da esfera pública, destituindo a noção de direito e enaltecendo a ideia de uma “solidariedade” abstrata e vazia de conteúdo social emancipador.

As experiências sociais voltadas para a construção de canais de participação e controle social por parte da sociedade civil constituem, hoje, importantes espaços instituintes presentes nas políticas públicas. Os conselhos de direito e gestores das políti-

cas públicas, sejam como espaços já institucionalizados ou não, possuem um potencial instituinte, sobretudo, por apontarem a perspectiva de organização de uma efetiva esfera pública.

A ampliação das experiências sociais voltadas para o acesso e a garantia da participação dos sujeitos sociais que são mandatários das políticas públicas - mas que não necessariamente são seus usuários - em sua formulação representa, na atualidade, um grande desafio que habita os horizontes políticos e acadêmicos daqueles que se ocupam e se preocupam com a efetivação dos direitos sociais.

Destacamos, assim, mais uma vez a necessidade de compreensão da educação em suas interfaces com outras dimensões da vida social e das políticas sociais como uma exigência do processo de formação profissional dos assistentes sociais. Além da necessidade de reconhecimento e acompanhamento de processos instituintes no campo da educação, produzidos tanto no âmbito dos movimentos sociais quanto no das experiências governamentais, problematizando e atentando para as contradições decorrentes dos discursos forjados com forte ênfase nas ideias de “inclusão” e do “potencial transformador da educação” sem se levar em conta a realidade social, ou seja, o fato de que vivemos em uma sociedade que produz e reproduz, de forma ampliada, as desigualdades sociais.

A política de educação e o processo de fortalecimento dos sujeitos coletivos²

Como já foi apontado, entendemos a educação em sentido amplo, para além de sua definição enquanto política pública, muito embora esta também se constitua como um espaço importante de disputa entre projetos antagônicos – da própria educação e mesmo de divergentes concepções de sociedade.

Neste momento, pensamos ser interessante destacar tal sentido mais amplo da educação, a partir do debate acerca da Educação Popular³ enquanto possibilidade de fortalecimento dos sujeitos coletivos, articulando ao campo da educação o tema dos movimentos sociais, área extremamente importante para a formação profissional dos assistentes sociais. Especialmente a partir do final dos anos 1970 e ao longo dos anos 1980, quando a prática dos movimentos sociais assumiu relevância nos processos de aprendizagem e exercício da cidadania (GOHN, 1992).

² Esta parte do texto foi produzida por Maria Cristina Paulo Rodrigues, baseada na atuação de mais de 20 anos no trabalho de assessoria a um sindicato de trabalhadores, na área de formação política e de educação de jovens e adultos, além das reflexões empreendidas nas disciplinas ministradas, especialmente aquelas ligadas aos Movimentos Sociais e Serviço Social e Educação.

³ Brandão (apud GOHN, 1992, p. 44) demarca duas fases nas práticas de educação popular, identificadas como: 1) fase primitiva, que compreendia programas de alfabetização e educação fundamental voltados para as populações ditas carentes e marginalizadas, na perspectiva de viabilizar a “[...] transição da sociedade arcaica para a moderna” (*IDEM, IBIDEM*, p. 46); 2) fase atual, após a década de 1960, quando ocorre uma ruptura entre a forma como a EP era concebida - como um programa previamente definido - e passa a ser vista como uma nova forma de prática social, com as assessorias (ligadas a igrejas, partidos políticos, sindicatos, universidades, instituições governamentais nacionais e internacionais, etc) passando a estimular a produção de materiais educativos em conjunto com os próprios interessados: “[...] assume-se o caráter político dos trabalhos e desassume-se seu caráter de educação para alfabetização e/ou escolarização entrecortado pela politização. A politização não passa mais, necessariamente, pela aquisição dos rudimentos da educação formal” (*IDEM, ibidem*, p. 47). Nesse corte com a “fase primitiva” é que podemos identificar a aproximação dos princípios da EP com os movimentos sociais.

Podemos falar de uma cidadania coletiva,⁴ elaborada a partir de grupos organizados da sociedade civil, através de movimentos, que atuam como um novo ator histórico, agente de mobilização e de pressão por mudanças sociais:

O cidadão coletivo presente nos movimentos sociais reivindica baseado em interesses de coletividade de diversas naturezas. Assim, temos grupos de mulheres que lutam por creches, grupos de favelados que lutam pela posse da terra, grupos de moradores pobres que lutam pelo acesso a algum tipo de moradia, etc. Junto com as demandas populares – de forte conteúdo social por expressarem o lugar que ocupam no processo de divisão do trabalho, a exploração e espoliação a que são submetidos e a ausência de direitos sociais elementares –, encontramos demandas advindas de grupos não tão explorados no plano de produção ou dos direitos humanos, vida, saúde, educação e moradia, mas igualmente expropriados no plano de seus direitos civis de liberdade, igualdade, justiça e legislação. Temos assim os grupos que lutam pelo exercício da cidadania dos negros, homossexuais, mulheres, pela paz, em defesa da ecologia, etc (GOHN, 1992, p. 16).

Nessa concepção de cidadania, a educação ocupa lugar central, “[...] porque ela se constrói no processo de luta que, em si próprio, é um movimento educativo” (*idem*).

Assim, ampliada para além dos espaços escolares,⁵ podemos falar de uma educação que se baseia e se sustenta em alguns elementos, tais como: é comprometida com a construção de uma sociedade justa e democrática; constitui-se em práticas referidas ao saber e ao fazer das organizações populares, buscando fortalecê-las enquanto sujeitos coletivos portadores de processos de construção de cidadãos ativos; não abre mão da autonomia e da densidade própria do político; caracteriza-se como um processo de ação e reflexão, como práxis; mantém um diálogo constante com a realidade e seus processos de mudança, visando reelaborar suas próprias práticas e discursos (CARVALHO, 2000).

O que reforça a relação entre movimentos sociais e educação,⁶ como aparece

⁴ Essa concepção de cidadania estaria, então, em contraposição à concepção clássica, que vinculava a noção de direitos à liberdade dos cidadãos proprietários. E mesmo à concepção desenvolvida pelo Iluminismo, no século XVIII, que incluía as classes populares como cidadãos, muito embora se tratasse de uma cidadania passiva: “[...] o que interessava era que as massas se tornassem ordeiras no seu convívio social, no ‘seu devido lugar’” (GOHN, 1992, p. 13). E, nesse sentido, também propunha uma relação entre cidadania e educação, com essa assumindo o papel de disciplinar o tempo, o corpo dos trabalhadores para a produção. É, justamente, a luta histórica da classe operária, especialmente a partir do século XIX, que vai colocar a cidadania como a possibilidade de participação dos trabalhadores na totalidade da vida social, com direitos civis, políticos e sociais. Coutinho (2000) aponta que essa concepção de cidadania apresentada pelos “de baixo” identifica cidadania/soberania/democracia, apontando, ainda, que a democracia plena ou a cidadania plena acaba por se chocar com o capitalismo. Daí porque a luta pela radicalização da democracia, ainda nos marcos da sociedade burguesa, é a forma possível de construção do socialismo.

⁵ Em um livro intitulado *Educação Popular na Escola Pública*, de 1996, Ana Maria do Vale questiona se é possível vencer os princípios e as práticas da educação popular na escola pública estatal. E a partir de algumas experiências pesquisadas (numa escola pública em Pernambuco, em parceria com a UFPE; de um projeto desenvolvido pela UNICAMP/SP; e da gestão de Paulo Freire como secretário municipal de educação da Prefeitura de São Paulo na gestão de Luiza Erundina), a autora aponta limites e possibilidades dessas práticas educacionais, destacando exatamente o caráter de disputa entre projetos e concepções antagônicas de educação e sociedade.

⁶ Embora Gohn (1992) reforce a relação entre a temática dos movimentos sociais e a da educação popular, apontando elementos comuns entre as duas (chegando mesmo a afirmar que os movimentos sociais populares são formas renovadas de educação popular, também destaca o desenvolvimento prático e teórico distinto entre estas temáticas, com os movimentos sociais recebendo destaque nas Ciências Sociais, a partir do final dos anos 1970, com os novos fenômenos que ocorriam na sociedade civil brasileira, enquanto a EP privilegiava a área da educação de adultos e os processos de alfabetização, considerando, muitas vezes, a questão dos movimentos sociais como uma problemática não educacional.

em Gohn:

[...] os movimentos sociais, das diferentes camadas sociais, com suas demandas, organizações, práticas e estruturas, possuem um caráter educativo, assimilável aos seus participantes e à sociedade mais ampla. Os resultados deste processo traduzem-se em modos e formas de construção da cidadania político-social brasileira (1992, p. 111).

Mas, se é correto falar de uma educação ampliada, de forma alguma podemos nos referir a ela como a-histórica ou geral, ou ainda descolada das ações dos sujeitos sociais no movimento mesmo de produção de sua existência. Ao contrário, só podemos entendê-la com tais características, situada no cenário específico da América Latina e, mais particularmente, do Brasil.

Assim é que voltamos ao final dos anos 1970/80 para destacar o protagonismo experimentado pelos movimentos sociais na defesa e na luta pela ampliação dos direitos – de saúde, educação, trabalho, participação política, consagrados na Constituição Federal de 88 – protagonismo este que empreendeu um alargamento do próprio conceito de política, ao se colocarem como “sujeitos de sua própria história”, tomando nas mãos as decisões que afetavam suas condições de existência

Os movimentos sociais [...] apontaram no sentido de uma política constituída a partir das questões da vida cotidiana. Apontaram para uma nova concepção da política, a partir da intervenção direta dos interessados. Colocaram a reivindicação da democracia referida às esferas da vida social, em que a população trabalhadora está diretamente implicada: nas fábricas, nos sindicatos, nos serviços públicos e nas administrações nos bairros (SADER, 1988, p. 311).

Este protagonismo foi um dos responsáveis pela constituição – malgrado o profundo retrocesso na sociedade brasileira, imposto pelo ideário neoliberal, a partir dos anos 1990 – do que Almeida apresenta, neste capítulo, como “espaços instituintes”, tais como os conselhos de direito e gestores das políticas públicas, que apontam para a “organização de uma efetiva esfera pública”.

No campo mesmo da luta pelo direito à educação, a criação do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP),⁷ em 1986, pode ser compreendida a partir deste movimento instituinte. Composto por 26 entidades, que representavam tanto a área da educação (desde aquelas ligadas à pesquisa, até as de trabalhadores da educação e de estudantes), quanto organizações de classe (como as centrais sindicais e a Ordem dos Advogados do Brasil - OAB) e instituições de origem popular, o FNDEP expressou novas formas de agregação da sociedade civil, na mobilização em defesa da escola pública, quando da Constituinte, em 1987, mas também como resistência às políticas de caráter privatizante que se seguiram nos anos 1990, com desdobramentos na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ no. 9394/1996 (LDB).⁸

Todo este movimento posto em ação por determinados sujeitos sociais na sociedade brasileira, não apenas, mas especialmente a partir do final da década de 1970, ajuda-nos a compreender também o próprio movimento da prática profissional dos assistentes sociais. Nesse sentido, a opção por este enfoque na reflexão acerca da importância da Educação na formação do assistente social apresenta-se a partir da

⁷ Sobre o FNDEP, como movimento social, ver Gohn (1992).

⁸ Sobre as ações das entidades da sociedade civil organizada na Constituinte e no processo de elaboração da LDB/1996, ver Saviani (2000).

compreensão de que, assim como podemos destacar o caráter educativo dos movimentos sociais, articulado ao conceito ampliado de educação, também devemos compreender a prática do assistente social na sua dimensão pedagógica (ABREU, s/d), com destaque para o fato que, especialmente nas últimas décadas do século XX, esta dimensão encontra-se articulada/fundamentada num projeto político profissional vinculado às lutas da classe trabalhadora e de um conjunto de sujeitos sociais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em grande parte, gestado a partir da força que estes movimentos passam a representar na sociedade brasileira, e em contraposição a um histórico de atuação pedagógica voltada para o controle da classe trabalhadora.⁹

Especialmente quando vivenciamos “relações pedagógicas” – tanto nos espaços formais, cujo exemplo prioritário é a escola (em seus vários níveis), quanto naqueles não formais, como nas relações familiares, comunitárias – que nos conformam numa sociabilidade hegemônica pela lógica mercantilizada do capital, é preciso que nos capacitemos (técnica, política e eticamente) para conhecer de forma aprofundada tanto estes mecanismos de conformação quanto os de resistência. Até porque tais mecanismos de conformação têm sido aprofundados, com as estratégias do capital para enfrentar as suas crises cíclicas que se tornam cada vez menos espaçadas e mais profundas, a partir dos anos 1970.

No Brasil, esta conformação ganha ênfase a partir dos anos 1990, com a força do ideário neoliberal e os impactos da reestruturação produtiva para o conjunto da classe trabalhadora, o que afeta também as suas variadas formas de representação e organização, caracterizando o que vários estudiosos configuram como crise dos movimentos sociais.¹⁰

Dessa forma, a possível vitória das “forças de baixo” (COUTINHO, 2000), que se desenhava nos anos 1980, com o alargamento da política, ou mesmo com a experiência de uma cidadania coletiva, foi substituída por um projeto que Coutinho chama de liberal corporativo, defendido pelas “forças do alto”, no qual as políticas econômicas de privatização e flexibilização dos direitos sociais se articulavam, no campo das superestruturas, com uma profunda exaltação do mercado como a solução, não apenas para a crise do capital, mas para o conjunto das relações sociais, fragilizando as estruturas de representação coletiva, esvaziando assim, a importância da política na vida dos cidadãos.

Neste cenário é que podemos afirmar que, no campo da política educacional tem prevalecido um “ethos empresarial” (RUMMERT, 2000), ou o que Frigotto (1999) chama de pedagogia da qualidade total, na qual o discurso da educação de qualidade se identifica com uma concepção empresarial de competitividade e no qual a educação deixa de ser entendida como direito e passa a ser tratada como mercadoria, atualizando (e talvez, até mesmo aprofundando), a marca dual da educação brasileira, diferenciando-a em quantidade e qualidade entre as classes trabalhadoras e a classe dominante.

Há toda uma defesa da qualidade, sustentada na tese da “sociedade do conhecimento” (*idem, ibidem*), mas ainda ligada à ideia da educação como habilitação técnica, social e ideológica dos vários grupos subalternos para o trabalho, subordinando a

⁹ Abreu (s/d) aponta que a prática do assistente social, na sociedade capitalista, objetiva-se em estratégias educativas identificadas em duas perspectivas: propostas subalternizantes – envolvendo a pedagogia da “ajuda” e da “participação”; propostas de construção de uma pedagogia emancipatória pelas classes subalternas. Mas destaca também que esta dimensão pedagógica só pode ser compreendida se articulada às formas de produção e reprodução da vida social, sob a hegemonia do capital, assim como já fora sinalizado por Almeida, também neste texto.

¹⁰ Sobre a crise dos movimentos sociais, ver Gohn (1992; 1997); sobre a crise do movimento sindical, ver Antunes (1995), Rodrigues (1999), Santana e Ramalho (2003).

educação às necessidades do capital. Assim, demanda-se um “novo trabalhador”, com mais qualificação, mais flexível (polivalente) e participativo, para atender à nova base tecnológica do processo produtivo, sobre a qual Frigotto adverte:

O que muda qualitativamente, como tendência para aqueles que o processo produtivo necessita, é a passagem de um trabalhador adestrado para um trabalhador com capacidade de abstração mais elevada e polivalente. Mas muda sob a lógica da exclusão. O limite, o horizonte definidor é o processo produtivo demarcado pela naturalização da exclusão (FRIGOTTO, 1999, p. 202).

Mas se o quadro que apresentamos permite-nos pensar, como Frigotto (1999) afirma, ao analisar as estratégias lançadas pelo capital no enfrentamento da crise de acumulação ainda no início dos anos 1970, que se tratava “[...] de uma vingança do capital contra o trabalho”, tamanho o impacto para a condição de existência de imensa parcela da população do planeta, por outro lado, há vários elementos que apontam contradições nessa hegemonia neoliberal, o que se coloca como desafio para todos os educadores que defendem a educação numa perspectiva emancipatória – e aqui, sendo coerente com as ideias expostas neste texto, consideramos educadores os movimentos sociais e mesmo os assistentes sociais, para além daqueles que exercem “formalmente”¹¹ tal função – no sentido de desvendar tais elementos, bem como, conhecer e fortalecer aqueles que apontam para uma resistência que permita avançar em práticas pedagógicas democráticas, articuladas, claro, às mudanças nas condições materiais de produção e reprodução social.

Nesse sentido, reforçar o campo da educação na formação profissional do assistente social demanda, num sentido mais amplo, recuperar o debate acerca da dimensão pedagógica da prática profissional, enfatizando seu caráter emancipatório, além de se aproximar, no campo teórico prático, das forças organizadas e dos movimentos sociais comprometidos com a construção de um projeto societário contra hegemônico.

Demanda, ainda, no campo específico da política pública, aprofundar a defesa da Escola Unitária de Gramsci (FRIGOTTO, 1999; NOSELLA, 1992), preocupada com a formação omnilateral dos homens, reafirmando seu caráter público e democrático, em contraposição à ideia de uma escola imediatamente interessada, ou seja, dominada pela lógica das relações sociais hegemônicas pelo capital.

Vale, nesse sentido, uma última citação de Gramsci:

Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, assim como a entendiam os antigos e mais próximos homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover

¹¹ Gramsci (2000) no *Caderno do Cárcere n.12*, ao tratar do papel dos intelectuais, aponta que todos os homens são intelectuais, embora nem todos exerçam, na sociedade, este papel. Tal afirmação vem, num primeiro momento, confrontar-se com a ideia de que o operário não deveria ser caracterizado apenas pelo trabalho manual, já que mesmo no trabalho mais mecânico haveria um mínimo de atividade intelectual (Gramsci criticava a expressão de Taylor sobre os operários, “gorila amestrado”). Num segundo plano, o filósofo afirma que mais importante que ficar procurando definir as variadas atividades intelectuais que os identificariam como tais, era importante buscá-las compreender no conjunto geral das relações sociais. Isso, porque procurava responder se “[...] os intelectuais eram um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem sua própria categoria especializada de intelectuais” (*idem, Ibidem*, p. 15).

na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar a sua individualidade de forma melhor, e por isso no modo mais produtivo para eles e a coletividade (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 1992, p. 20).

As reflexões de Gramsci não só contribuem para problematizarmos as condições em que se operam o fazer profissional dos assistentes sociais, mas como princípio educativo que deve estar presente em sua própria formação, visto que lidamos com a formação de um trabalhador especializado, um “intelectual do tipo urbano” que possui uma origem de classe. Pensar também a formação do assistente social como um trabalhador especializado para atuar nos processos de estabelecimento de consensos sociais a partir das políticas sociais requer compreender como que a política educacional de uma forma geral e, em particular, no âmbito da educação superior, tem sido estruturada para demarcar diferentes lugares ocupacionais às várias frações da classe trabalhadora. Em relação à formação dos assistentes sociais devemos nos ocupar cada vez mais dos processos sociais, econômicos e institucionais que atravessam a formação de nível superior em um contexto de intensa disputa pela orientação do perfil de intelectual que se deseja formar, hoje, diante das novas configurações assumidas pelo Estado e pelo empresariado no trato despolitizado das expressões da questão social.

Tomar a política educacional como objeto de preocupação teórica e política no âmbito da formação profissional significa mais do que compreender um campo de atuação profissional, mas o espaço político e cultural onde se forjam e se formam importantes e largos estratos de intelectuais urbanos que atuarão com as estruturas de produção e difusão de consensos nos mais diferentes aparelhos privados que compõem a sociedade civil.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. M. **A dimensão pedagógica do Serviço Social:** bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, nº 79, 2004

ALMEIDA, N. L. T. de. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação.** Brasília: CFESS, 2005. 56 p. (mimeo)

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho.** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

CARVALHO, A. F. Pertinência, atualidade e importância política das referências da Educação Popular: um processo de ação e reflexão. In: OLIVEIRA, A. C.; ROCHA, R.; VIEIRA, V. **Educação Popular:** prática plural. Rio de Janeiro: NOVA Pesquisa e Assessoria em Educação; São Paulo: Rede Mulher de Educação, 2000.

COUTINHO, C. N. **Contra a Corrente:** ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

- GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.
- _____. **Teoria dos Movimentos Sociais**. Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. São Paulo: Ed. Loyola, 1997.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NOSELLA, P. A. **Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- RODRIGUES, L. M. **Destino do Sindicalismo**. São Paulo: EDUSP, 1999.
- RUMMERT, S. **Educação e Identidade dos Trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho**. São Paulo: Xamã; Niterói/RJ: Intertexto, 2000.
- SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980**. 2. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1988.
- SANTANA, M. A.; RAMALHO, J. R. (orgs) **Além da Fábrica: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- VALE, A. M. **Educação Popular na Escola Pública**. São Paulo: Ed Cortez, 1996.

PARTE III

EXERCÍCIO PROFISSIONAL

7

O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR*

Simone Giglio Paura

Introdução

O presente capítulo tem como proposta refletir sobre o trabalho do Serviço Social na educação superior apontando algumas tendências dessa política no contexto atual e seus rebatimentos na política de assistência estudantil e, conseqüentemente, na atuação profissional dos assistentes sociais.

Iniciamos com uma abordagem, em linhas gerais, sobre as questões referentes à política de educação superior que, desde a década de 1990, vem sofrendo retração em virtude do pouco investimento estatal neste campo. Em seguida, abordaremos¹ as propostas de democratização do acesso ao ensino superior, no governo Lula, enfocando, especificamente, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e as políticas de ações afirmativas.

Num segundo momento, teceremos considerações importantes sobre a atuação do assistente social nesse contexto, entendendo que esse trabalho acaba sendo delineado a partir das legislações pertinentes dentro do espaço universitário em que esse profissional está inserido.

Por último, apresentaremos nossa experiência profissional como assistente social² da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, desde 2003 – ocasião em que foi criado o setor de assistência estudantil (na época denominado PAE - Programa de Assistência ao Estudante) voltado para o atendimento aos estudantes oriundos do sistema de reserva de vagas (mais conhecido como sistema de cotas) e que, por sua vez, trouxe novas configurações ao processo de trabalho do assistente social, ampliando os caminhos na sua relação com a educação superior.

Vale ressaltar que, na UERJ, a atuação do Serviço Social no sistema de reserva de vagas teve início no Vestibular Estadual de 2003, contemplando as duas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), esta última situada no município de Campos dos Goytacazes/Rio de Janeiro. Atualmente, o Vestibular Estadual engloba a UERJ e a Universidade Estadual da Zona Oeste – UEZO.

Assim, o relato desta experiência demonstra a inquietação profissional diante dos limites e das possibilidades que se revelam para o assistente social no campo da educação superior.

*DOI- 10.29388/ 978-65-86678-38-3-0-f.137-152

¹ Existem, no meio acadêmico, vários debates e publicações em torno dessa temática. Nossa pretensão é, apenas, situar o leitor quanto à criação, no governo Lula, dessas propostas com o discurso de democratização do acesso ao ensino superior.

² A equipe de Serviço Social é composta, atualmente, por quatro assistentes sociais, do quadro efetivo da UERJ. O setor está vinculado ao Departamento de Articulação, Iniciação Acadêmica e de Assistência e Inclusão Estudantil (DAIAIE), subordinado à Pró-reitoria de Políticas e Assistência Estudantis (PR4).

Breves considerações sobre a educação superior no Brasil

Tomamos como ponto de partida para nossa análise a consideração de que a complexidade que permeia a discussão sobre a política de educação superior está diretamente relacionada às mudanças na forma de organização da ação estatal ocorridas a partir da década de 1990, sobretudo com a adesão do Brasil às exigências do grande capital, formuladas a partir do “Consenso de Washington”,³ no qual foram propostas reformas de cunho neoliberal. Desta forma, os organismos internacionais passaram a “determinar” as reformas que incidem nessa área e, com isso, os rumos que levaram à configuração da educação superior subsumida à lógica do mercado.

Sabemos que o entendimento da educação enquanto um direito de todos foi incorporado no plano jurídico com a Constituição Federal de 1988 e reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;⁴ contudo, a educação ainda não se transformou em um direito social de fato.

Ao analisarmos o sistema educacional brasileiro, na década de 1990, sinalizamos a existência da chamada “pirâmide educacional”, ou seja, um percentual maior de pessoas que têm acesso ao ensino primário e a progressiva diminuição do percentual em outros níveis, principalmente na educação superior, demonstrando a desigualdade no acesso ao ensino, apesar da Constituição Federal mencionar a educação pública como um direito de todos, garantindo, por lei, a igualdade de condições para o ingresso e a permanência na rede educacional (PAURA, 2001).

Porém, deparamo-nos com um sistema cada vez mais elitizado, que contribui para a desigualdade social, conforme demonstram os dados que se seguem, evidenciando a dimensão elitista do sistema de educação superior brasileiro:

Cabe ressaltar que o sistema de educação superior brasileiro é um dos mais elitistas da América Latina e do mundo, pois 73% das matrículas estão no setor privado e apenas 27% no setor público. Acrescente-se a isto que as IES públicas oferecem 63% dos seus cursos no período diurno e apenas 27% no período noturno, acontecendo praticamente o contrário nas IES privadas. Outro dado relevante para este cenário de exclusão social do ensino superior, no Brasil, quando comparado a outros países da América Latina e do mundo, é o fato de apenas 12% dos estudantes entre 18 e 24 anos estarem matriculados na educação superior, possuindo o nosso país uma taxa bruta de matrícula no ensino superior ao redor de 20%, segundo os últimos índices do Instituto de Estatísticas da UNESCO (DIAS SOBRINHO; J. & BRITO, M. R. F., 2008, p.493-494).

Cabe destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu art. 3º, inciso I aponta como um de seus princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, ratificando a ideia de que a educação seria um direito de todos. Contudo, essa situação não vem acontecendo, pois, fatores como a desigualdade social dificultam e/ou inviabilizam o acesso das pessoas de baixa renda à educação, em especial, à educação superior.

No dizer de Paula (2009), a educação superior brasileira, em especial a partir

³ Abordamos de forma mais sistemática os impactos desta reunião, realizada em novembro de 1989, envolvendo representantes do Fundo Monetário Internacional, do Banco Internacional de Desenvolvimento e do Banco Mundial, funcionários do governo norte-americano e economistas latino-americanos, sobre a política de educação superior em trabalho anterior. Consultar Paura (2001).

⁴ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

dos anos 1990, tem recebido grande influência das políticas neoliberais e dos organismos⁵ internacionais do capital, onde a mesma deixou de ser considerada como dever de Estado e direito do cidadão, passando a ser concebida como mercadoria, perdendo o seu caráter eminentemente público. Diante disso, aponta a existência de parcerias público-privadas e a diversidade de fontes de financiamento para a educação superior, onde o Estado deixou de financiar as instituições públicas de educação superior, provocando, de um lado, a expansão indiscriminada de instituições privadas de ensino superior e, de outro, a privatização interna do ensino, da pesquisa e da extensão nas universidades públicas.

Observamos, deste modo, que nos últimos anos da década de 1990, ocorre um amplo processo de diversificação e diferenciação do sistema de ensino superior brasileiro, sendo mais visível no final do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, em virtude de uma avaliação realizada à época, onde foram identificados vários problemas, tais como: o esgotamento do modelo único baseado na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, pois este não atenderia às necessidades do país; a inadequação do processo de credenciamento de novas instituições, gerando um sistema sem competição e de baixa qualidade; a ineficiência no uso dos recursos públicos no sistema federal de ensino e a falta de um sistema abrangente de avaliação do ensino de graduação.

Diante desses problemas, o governo buscou definir e estimular a expansão e a diversificação institucional, integrar os diferentes procedimentos de avaliação, credenciamento e reconhecimentos, visando criar um sistema educacional baseado na flexibilidade, competitividade e avaliação (PAURA, 2001).

Já no final da década de 1990, a questão da expansão do ensino superior ganha destaque, principalmente no que diz respeito ao crescimento significativo de instituições privadas de ensino aliada ao processo de sucateamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

No início do século XXI, continuamos a observar, na área da educação superior, as mesmas recomendações dos organismos internacionais presentes ao longo da década de 1990. Contudo, essa lógica é mascarada pelo discurso de democratização do acesso à educação.

Segundo Paula (2009), um dos primeiros passos da Reforma Universitária do Governo Lula foi a adoção de medidas voltadas para a democratização do acesso ao ensino superior, principalmente diante do cenário de expansão do ensino médio aliado ao pequeno quantitativo de estudantes que ingressam nas instituições de ensino superior.

Este pensamento é corroborado por Neves quando menciona que o anteprojeto de lei da educação superior e a reforma da educação superior

[...] respondem a uma demanda real de expansão da educação superior, tanto por parte das classes dominantes como das classes dominadas. A expansão acelerada da educação básica nos últimos anos vem gerando uma pressão pela ampliação do acesso a esse nível de ensino. Compatível com seus propósitos de concertação social, o anteprojeto busca conciliar os interesses dos empresários educacionais com os das frações “excluídas” da classe trabalhadora [...] ou seja, ao mesmo tempo, o anteprojeto concilia privatização com focalização na implementação das políticas sociais (NEVES, 2006, p.100-101).

⁵ Dentre eles, pode-se citar o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio.

Afirma, ainda, a autora, que a reforma da educação superior, no governo Lula da Silva, teve início a partir do Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial⁶ (GTI), responsável por analisar a educação superior brasileira e por criar propostas visando à reestruturação, ao desenvolvimento e à democratização das IFES.

Das políticas de democratização do acesso ao ensino superior propostas pelo governo Lula, destacaremos, em linhas gerais, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e as políticas de ações afirmativas.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (mais conhecido como REUNI) foi instituído através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e apresenta como principal objetivo criar condições para o acesso e a permanência na educação superior, por meio de diversas ações, como por exemplo, a expansão da estrutura física, acadêmica e pedagógica das instituições, o aumento do número de vagas nos cursos de graduação e a ampliação dos cursos noturnos.

Já o Programa Universidade para Todos – PROUNI foi instituído em 13 de janeiro de 2005, pela Lei Federal nº 11.096/95. Através deste Programa, as instituições privadas de ensino superior (com ou sem fins lucrativos) recebem isenções tributárias e, em contrapartida, devem conceder bolsas de estudo (parciais ou integrais) aos estudantes matriculados nos seus cursos de graduação. Um dos fatores condicionantes para a concessão da bolsa pauta-se no estabelecimento do patamar de renda *per capita*,⁷ determinado pela legislação em vigor.

Em 2010, se deu a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, instituído através do Decreto nº 7.234/2010, que apresenta como finalidade ampliar as condições de permanência, prioritariamente dos estudantes com dificuldades econômicas, nas IFES.

Segundo Teixeira (2009), desde 1998 o FONAPRACE⁸ vem atuando na elaboração do Plano Nacional de Assistência Estudantil, que tem como objetivo principal garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso de graduação dos estudantes pobres das IFES, buscando uma articulação no tripé ensino, pesquisa e extensão, numa perspectiva de formação ampliada e de produção de conhecimento e inclusão social.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES apresenta, como um de seus objetivos, reduzir as taxas de retenção e evasão escolar, contribuindo para a inclusão social através da educação, indicando em seu artigo 5º que serão atendidos prioritariamente “[...] estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio [...]” (PNAES, 2010, p. 5, grifo do autor).

Além disso, sinaliza que as IFES podem definir outros critérios para a implantação dos programas de assistência estudantil, conforme pode ser confirmado em seu

⁶ O GTI é composto por dois representantes dos seguintes órgãos: Ministério da Educação; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério da Fazenda; Casa Civil e Secretaria Geral da Presidência da República. Para mais detalhes consultar <<http://www.legislacao.planalto.gov.br>> Acesso em: 25 jan. 2011.

⁷ Atualmente, define-se como teto máximo a renda familiar *per capita* até três salários mínimos. Segundo as regras do programa, ainda existe a possibilidade de o bolsista parcial financiar o valor da mensalidade, não coberto pelo Programa, através do FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior.

⁸ O Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, criado em 1987, é um órgão de assessoramento da ANDIFES (Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) e surgiu a partir das discussões realizadas, desde o início dos anos de 1980, nos encontros regionais e nacionais dos Pró-Reitores que vinham abordando demandas, limites e possibilidades das IFES no que diz respeito à assistência estudantil (TEIXEIRA, 2009, p. 30).

art. 2º “Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados”.

Em relação aos eixos de atuação do PNAES, o artigo 1º determina o desenvolvimento das ações em dez áreas, quais sejam: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Considerando as áreas de atuação, mencionadas anteriormente, torna-se primordial que as IFES desenvolvam ações articuladas buscando, de fato, viabilizar a permanência dos estudantes (sendo que esta não se restringe somente à concessão de bolsas/auxílio material), mas também garantir uma formação profissional qualificada assim como o acesso aos direitos sociais.

Outra proposta do governo Lula da Silva refere-se à adoção das políticas de ações afirmativas, através do sistema de reserva de vagas, nas Instituições Federais. Este assunto é polêmico e alvo de inúmeras discussões e resistências, por parte de várias universidades públicas brasileiras.

Segundo o pensamento de Cêa (2006), a discussão sobre a política de cotas expressa um importante debate e uma tensão efetiva entre o governo e grupos sociais específicos, tensão esta que o governo ainda está enfrentando.

Em relação às políticas de ações afirmativas, citaremos como exemplo, a experiência ocorrida no estado do Rio de Janeiro,⁹ através do sistema de reserva de vagas nas Universidades Estaduais, a partir do início do século XXI.

Para enriquecer o debate em tela, cabe-nos tecer, primeiramente, breves considerações sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil, em especial na UERJ, assim como a legislação pertinente ao sistema de reserva de vagas no estado do Rio de Janeiro.

Em relação à UERJ (assim como em outras universidades estaduais), a política de ações afirmativas possui um aparato legal¹⁰ tendo como base leis específicas ao passo que a nível federal, o PNAES é um decreto e pode ser revogado, a qualquer tempo, pelo Governo Federal, gerando um cenário de dúvidas e incertezas haja vista que, desde 2019, as instituições de ensino superior vêm sofrendo com a política de contingenciamento, de cortes em seu orçamento público federal, ao invés adquirirem maior autonomia e avanços em suas ações.

Política de Ações Afirmativas: considerações importantes

No Brasil, a adoção das políticas de ações afirmativas, no caso do sistema de reserva de vagas¹¹ para acesso à educação superior, vem ocorrendo de forma distinta, entre as universidades públicas brasileiras (estaduais e/ou federais).

Concordamos com César (2005) ao afirmar que, na verdade, cada instituição de ensino superior tem criado o seu modelo de inclusão social, considerando as necessidades da população local.

Também nesta direção, destacamos as observações de Teixeira em relação à di-

⁹ Foi o primeiro estado brasileiro a adotar a legislação para reserva de vagas nas Universidades Estaduais.

¹⁰ Esse ponto foi objeto de discussões no Encontro da Região Sudeste do FONAPRACE, ocorrido nos dias 24 a 26 de abril de 2019, ocorrido na UFBAC Campus São Bernardo do Campo / SP com a temática central “Ações Afirmativas e Permanência dos estudantes cotistas na Educação Superior”, quando participei, representando a UERJ, como palestrante na Mesa Temática III “Acompanhamento de estudantes cotistas”, no dia 25 de abril de 2019.

¹¹ No dizer de Teixeira (2009, p. 37), o sistema de reserva de vagas deve ser entendido como um dos aspectos de uma medida maior, com objetivos mais amplos, que é a Ação Afirmativa.

versidade dessas iniciativas:

Dentre as medidas de Ações Afirmativas educacionais mais comuns destaca-se o sistema de reserva de vagas. Também conhecido como “cotas”, este sistema se constitui na reserva de um percentual do número total de vagas oferecidas pela instituição de ensino, seguindo critérios como cor, raça, etnia ou renda. Tais critérios variam de acordo com cada instituição de ensino, que pode adotar apenas um dos critérios mencionados ou todos, conforme o tipo de público o qual se pretende contemplar (TEIXEIRA, 2009, 36-37).

Este pensamento pode ser ratificado se observarmos, em linhas gerais, o quadro atual das universidades públicas que mantêm o sistema de reserva de vagas, onde cada uma tem adotado seu próprio modelo de política de ações afirmativas (dentre ele, o sistema de cotas).

Segundo César (2005), uma das questões importantes para se pensar a legitimidade das ações afirmativas no ensino superior referem-se à definição do grupo a ser beneficiado e o percentual a ser destinado para cada grupo, onde a mesma destaca quatro grupos principais. São eles: estudantes da rede pública de ensino; os afro-brasileiros;¹² os indígenas e os deficientes físicos.

Considerando a polêmica acerca da reserva de vagas no ensino superior brasileiro, encontramos várias literaturas que abordam a temática em tela, sempre permeada pelo debate sobre as desigualdades sociais no país, recaindo, em sua maioria, sobre a questão racial.

Entretanto, cabe salientar a existência na diferenciação do percentual de reservas de vagas, na classificação dos segmentos a serem contemplados e, até mesmo, a adoção do corte social (e não apenas racial), ao determinar o critério de carência¹³ socioeconômica como condição essencial para o acesso, como é o caso da UERJ.

Vale ressaltar o estudo realizado por Santos (2005), onde mostra que, no primeiro semestre de 2005, doze universidades públicas, em diversas regiões do país, adotaram o sistema de reserva de vagas para negros. Deste total, quatro universidades utilizavam o critério racial agregado ao critério de renda, na qual cada universidade define o seu patamar de renda na configuração do critério de carência socioeconômica.

Apontamos, ainda, outro estudo realizado por Teixeira (2009), no segundo semestre de 2007, apresentando um panorama do sistema de reservas de vagas nas universidades brasileiras. Nesse levantamento geral, a autora identificou que 25 instituições públicas de ensino superior adotavam o sistema de reserva de vagas seguindo, em sua maioria, os critérios raciais.

Desta forma, observamos que, apesar do aumento do número de instituições de ensino superior que implementaram o sistema de cotas, ainda são poucas aquelas que adotam o corte social como elemento balizador na definição da carência socioeconômica. Este ponto é crucial para pensarmos a atuação do Serviço Social nesse contexto, pois o assistente social é o profissional que possui competência técnica para realizar a avaliação socioeconômica, configurando-se assim num novo espaço de atuação dentro do contexto universitário.

¹² A autora utilizou esse termo para definir os negros, pretos e pardos. A denominação utilizada no presente capítulo será a de “negros”, terminologia adotada na legislação vigente sobre o sistema de reserva de vagas na UERJ.

¹³ A Lei Estadual 4.151/03 estabeleceu o critério de carência socioeconômica como elemento norteador para o acesso dos estudantes, através do sistema de reserva de vagas. A própria legislação adota a terminologia de “carente” e, por isso, será utilizada durante todo o capítulo.

Contudo, entendemos que o trabalho do Serviço Social na educação superior vai além da análise socioeconômica, apesar de identificarmos que, em sua maioria, a principal demanda para o assistente social - que atua junto à assistência estudantil nas diferentes universidades públicas (estaduais e/ou federais) situadas no estado do Rio de Janeiro - refere-se à avaliação socioeconômica para a concessão de bolsas e/ou outros auxílios financeiros, seja para viabilizar o acesso e/ou a permanência daqueles estudantes com dificuldades financeiras.

Concordamos com Almeida (1995) ao afirmar que a implementação de programas assistenciais que vem atravessando a política de educação em seus diversos níveis, é uma estratégia governamental importante para o enfrentamento de problemas de acesso e permanência na rede de ensino, principalmente, aos alunos oriundos da classe trabalhadora.

Observamos que parte dos alunos, mesmo com inúmeras dificuldades, consegue ultrapassar as barreiras e ingressar numa instituição de ensino superior. Frente a essa diversidade de estudantes presentes nas universidades, destacamos a relevância da implementação de programas assistenciais como mecanismos que possam viabilizar o acesso e/ou a permanência daqueles oriundos de famílias de baixa renda nestas instituições. Essas ações contribuiriam para uma formação profissional qualificada ampliando as possibilidades de concorrência no mercado de trabalho (PAURA, 2001).

No caso dos estudantes oriundos da classe trabalhadora que ingressam na universidade, entendemos que estes também possuem o direito de permanência, devendo, ainda, ser-lhes assegurada a qualidade de sua formação profissional como forma de prepará-los para a inserção no mercado de trabalho, conforme já sinalizado anteriormente.

Teixeira (2009) considera a assistência ao estudante uma política de inclusão social que vem subsidiar a democratização do acesso e permanência do estudante em situação econômica desfavorável no espaço acadêmico, servindo, também, de ferramenta para garantir os direitos de cidadania deste grupo. A assistência ao estudante deve ser ampliada de modo a democratizar o acesso e garantir uma universidade que, de fato, seja pública, gratuita e comprometida com a permanência de qualidade no ensino superior.

Especificamente na UERJ, a assistência estudantil se configura por dois eixos: acesso e permanência, com a implantação de várias propostas de ação, que não se restringe à avaliação socioeconômica e que serão abordadas mais adiante.

O sistema de reserva de vagas no estado do Rio de Janeiro: breve histórico de sua legislação

No dia 04 de setembro de 2003, foi aprovada a Lei Estadual nº. 4.151 (RIO DE JANEIRO, 2003b), que disciplinou sobre o ingresso de todos os candidatos às vagas reservadas, e congregou as leis anteriores¹⁴ que contemplavam os candidatos por determinados segmentos (MACHADO; PAURA, 2007).

A partir desta legislação, a mudança mais significativa refere-se à inserção da condição de carência, como critério essencial e que se sobrepõe aos demais, ou seja, o candidato precisa comprovar sua situação socioeconômica, ainda que atenda aos critérios específicos de cada segmento de cotas. O percentual de vagas ficou assim definido: 20% para os autodeclarados negros, 20% aos estudantes da rede pública de ensino e

¹⁴ Leis Estaduais nº 3.524/00 (relativa aos estudantes da rede pública de ensino), nº 3.708/01 (referentes aos afro-descendentes) e nº 4.061/03 (pessoas portadoras de deficiência).

5% para as pessoas com deficiência e pertencentes a minorias étnicas,¹⁵ totalizando 45% de cada curso.

No dia 17 de julho de 2007, foi promulgada a Lei Estadual nº. 5.074, que incluiu o segmento representado por filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão de serviço, no percentual de 5% destinados a pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas.

Em 2008, no dia 11 de dezembro, foi aprovada a Lei Estadual nº 5.346 (em substituição às leis anteriores), com algumas mudanças significativas, a saber: manutenção do sistema de reserva de vagas por 10 anos; junção das cotas de negros e indígenas;¹⁶ inclusão dos estudantes da rede pública de ensino que cursaram o ensino médio em qualquer unidade do país e não apenas aqueles que cursaram no estado do Rio de Janeiro. Além disso, a Lei prevê a destinação de uma bolsa¹⁷ para os estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas, durante o curso de graduação, desde que mantenham a condição de carência socioeconômica.

Conforme previsto na própria Lei no inciso 6º, do artigo 1º, no prazo de um ano anterior ao fim do prazo de prorrogação estabelecido, ou seja, dez anos, o poder executivo deveria instituir uma comissão para avaliar os resultados do programa de ação afirmativa, presidida pelo Procurador Geral do Estado, com representantes dos órgãos e entidades participantes do referido programa, além de representantes das instituições da sociedade civil, em cada etnia ou segmento social, objeto dessa lei.

De acordo com Machado e Paura (2019), foi criado um grupo de trabalho, na UERJ, para discussão do texto da Lei, suas características e suas condições de acesso às vagas, não só da condição de carência socioeconômica, mas também das opções de cotas disponíveis ao acesso.

Além disso, na época, a Sub-Reitoria de Graduação - SR1 buscou convocar a comunidade acadêmica para uma maior participação no debate e, em agosto de 2017, como parte desse processo de avaliação, foi realizado primeiro seminário para discussão com o título “Ações Afirmativas na UERJ: Caminhos para Avaliação da Política”.

O evento teve como objetivo reunir pesquisadores, gestores, estudantes, movimentos sociais e a área jurídica do Estado (Ministério Público e Procuradoria Geral), visando debater estudos, pesquisas e trocas de experiências nessa matéria. Nesses estudos e pesquisas foram demonstrados dados quantitativos que buscaram trazer como relevância informações pertinentes a índices de evasão, conclusão e desempenho dos alunos cotistas, bem como, a mudança no perfil de acesso de maneira indistinta a todos os cursos de graduação oferecidos por diversas universidades públicas do país com sistema de reserva de vagas.

No dia 27 de setembro de 2018 foi decretada a lei nº 8.121, que dispõe sobre a prorrogação, pelo prazo mínimo de 10 anos do Programa de Ação Afirmativa previsto na lei 5.346/2008, sendo esta a legislação atual que baliza a adoção do sistema de reserva de vagas nas Universidades estaduais do Rio de Janeiro.

Esta legislação trouxe várias modificações, com destaque para um reordenamento do percentual mínimo de vagas assim definido: a inclusão os estudantes oriun-

¹⁵ A UERJ determinou, na época, como minorias étnicas, para efeito de aplicação da lei, os indígenas nascidos no Brasil.

¹⁶ Nova distribuição do percentual das vagas: 20% para estudantes negros e indígenas; 20% para estudantes oriundos da rede pública; 5% para pessoas portadoras de deficiência e filhos de policiais civis, militares, bombeiros e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados, em razão de serviço.

¹⁷ A partir de 2008, recebeu a denominação de Bolsa Permanência. A Lei Estadual nº. 5.230 de 29 de abril de 2008 determina a concessão de apoio acadêmico e financeiro, durante todo o curso universitário, ao estudante cotista que mantiver a condição de carência socioeconômica.

dos de comunidades quilombolas no percentual 20% das vagas para negros e indígenas; 20% das vagas aos estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em qualquer escola pública brasileira e 5% das vagas às pessoas com deficiência e aos filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados durante o serviço.

Esta lei mantém a condição de carência socioeconômica como critério essencial para o ingresso do estudante, por meio das vagas reservadas e que cabe à Universidade a definição do critério de avaliação socioeconômica, o que reforça a importância do trabalho do assistente social nesse contexto e requer o desdobramento de novas ações para fins de atender ao caráter legal.

Além disso, a legislação atual (Lei n. 8.121/2018) institui o pagamento, por mais dez anos, de uma bolsa auxílio (Bolsa Permanência) aos estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas, determinando, em lei, o limite mínimo de meio salário mínimo vigente.

Desta forma, a equipe de Serviço Social continua como responsável pela realização do processo de análise socioeconômica para fins de manutenção da Bolsa Permanência, avaliando a condição de carência socioeconômica deste estudante na Universidade, corroborando com o pressuposto de que o trabalho do Serviço Social está correlacionado com as legislações vigentes e, quaisquer alterações no marco legal, exigem, também, o redimensionamento de nossa atuação profissional.

A atuação do Serviço Social junto aos estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas na UERJ

Acreditamos que a experiência¹⁸ profissional, vivenciada nestes dezessete anos como assistente social da UERJ, representa uma etapa do processo de institucionalização da assistência estudantil neste espaço universitário. Esperamos que o breve relato sobre as ações desenvolvidas no Proiniciar possa contribuir para futuras reflexões sobre a inserção do Serviço Social na educação superior.

De acordo com o pensamento de Bastos (1995), os estudantes das universidades brasileiras, em especial as públicas, têm como característica marcante a diversidade socioeconômica e cultural. A cada ano, os alunos que têm acesso às universidades tornam-se mais diversificados e, com o agravamento da situação econômica da sociedade, eles buscam como alternativa o ingresso numa instituição de ensino superior pública, visando uma formação profissional de qualidade.

As universidades são consideradas instituições produtoras e transmissoras de conhecimento, socializando-o através do ensino e da extensão. Desta forma, pensar a formação acadêmica dos seus alunos implica na criação de condições para que eles possam concretizar suas expectativas em relação à sua graduação, em tempo regular e com o melhor rendimento possível (PAURA, 1997).

Observamos a partir da realização de estudos anteriores (PAURA, 2001) que através de programas de assistência estudantil, universidades públicas e particulares vêm contribuindo para o acesso e a permanência dos discentes, considerando o perfil e a política desenvolvida por cada uma delas. E que, neste cenário, o assistente social é

¹⁸ É importante ressaltar que minha inserção acadêmica e profissional na Educação Superior teve início em 1996, período em que atuei, por três anos, no setor de assistência estudantil numa instituição Federal e, desde então, passei a refletir sobre as possibilidades e limites da atuação do Serviço Social na Educação Superior assim como a discutir sobre a política de assistência estudantil. Para maior aprofundamento dessa temática, ver Paura (1997; 2001; 2002).

profissional privilegiado, pois trabalha nas diversas frentes¹⁹ da assistência estudantil, favorecendo não só o acesso às políticas públicas e a garantia de direitos sociais, mas também a permanência na Universidade.

Em linhas gerais, afirmamos que o assistente social atua na implantação destas políticas realizando análises socioeconômicas a depender dos critérios de elegibilidade definidos pelas próprias universidades. Para tal, pode utilizar diversos instrumentos técnico-operativos, como por exemplo, análise documental, entrevistas e visitas domiciliares.

Podemos dizer que a realidade da assistência estudantil não se diferencia das demais políticas de assistência social, limitando a atuação do assistente social não somente pelo número restrito de programas sociais, mas pela obrigatória definição de critérios cada vez mais restritivos, seletivos e focalizados (MACHADO; PAURA, 2007).

Contudo, a implantação de políticas de ações afirmativas na UERJ como forma de garantir a reserva de vagas a uma parcela de estudantes oriundos da classe trabalhadora é uma etapa que não se esgota em si mesma, pois existem outras despesas relacionadas à permanência na universidade, principalmente referentes a passagens, alimentação e materiais didáticos, que podem ser minimizadas através de ações que possibilitem sua manutenção,²⁰ que vão além do Programa Bolsa Permanência.

Sendo assim, considerando as mudanças na ordem legislativa afetas às políticas afirmativas, bem como, aquelas inerentes à estrutura da Universidade, a atuação da equipe de Serviço Social tem sofrido alterações ao longo destes anos.

Em relação ao trabalho realizado pela equipe de Serviço Social, destacamos que, a partir de 2004, nossa atuação ficou marcada pelo que Iamamoto (2001) classifica de autonomia relativa, pois se, por um lado, estamos atrelados às regras impostas pela legislação, por outro, conquistamos a autonomia no estabelecimento dos parâmetros da análise socioeconômica para a construção da logística, assim como a criação de instrumentos técnico-operacionais, relatórios e rotinas de trabalho, sem interferências externas, não obstante aos limites próprios do âmbito institucional.

Assim, desde nossa inserção na UERJ, observa-se a ampliação do trabalho do Serviço Social, que vem ganhando visibilidade entre os setores envolvidos, direta ou indiretamente, com as políticas de ações afirmativas. Apesar do número reduzido de profissionais, a cada ano, buscamos a implantação de novas propostas de ação voltadas ao público alvo da assistência estudantil, qual seja, o estudante ingressante pelo sistema de reserva de vagas.

Podemos destacar, ainda, que a política de assistência estudantil da UERJ tem sido²¹ focalizada, voltada aos estudantes ingressantes através do sistema de reserva de vagas, desconsiderando o fato de existirem outros estudantes que conseguiram vencer a barreira do vestibular e que também necessitam permanecer na universidade. Tal focalização reforça a exclusão e a desigualdade social presentes na sociedade brasileira.

O assistente social, ao lidar com estes limites institucionais na implantação de políticas sociais, trabalha num campo de tensão entre a universalização destes serviços e a focalização das ações, selecionando os mais pobres, aqueles, alvo das políticas

¹⁹ Podemos citar, como exemplo, a isenção da taxa dos exames vestibulares, a concessão de diferentes modalidades de bolsas, os alojamentos (ou residência estudantil) e os restaurantes universitários, mais conhecidos como bandejeiros.

²⁰ Na UERJ, o restaurante universitário está em fase de construção e ficará localizado no Campus Maracanã, que concentra o maior número de cursos de graduação e, conseqüentemente, de estudantes.

²¹ Existe a perspectiva de alteração neste cenário, tendo em vista as mudanças que vem acontecendo na UERJ, desde o início de 2020, com o novo reordenamento das sub-reitorias (atualmente denominadas Pró-reitorias) e a criação da PR4. A PR4, tem como projeto embrionário, a implementação de políticas de assistência estudantil e a ampliação do público alvo, demandando o redimensionamento das ações do Serviço Social neste contexto.

sociais.

Como já foi sinalizado anteriormente, apresentaremos, em linhas gerais, as principais frentes de trabalho desenvolvidas pela equipe de Serviço Social, separadas pelos eixos acesso e permanência.

Entendemos que não basta somente viabilizar o acesso dos estudantes carentes na universidade, mas sim, torna-se primordial a realização de ações que possibilitem sua permanência. Consideramos relevante, também, pensar em como será esta permanência e o tipo de formação profissional, visando à qualificação e à inserção no mercado de trabalho.

Eixo Acesso: principais ações da equipe de Serviço Social

Em relação ao acesso, participamos do processo de avaliação socioeconômica dos candidatos concorrentes ao ingresso pelo sistema de cotas, atividade esta atrelada ao Vestibular Estadual/UERJ, em parceria com o Departamento de Seleção Acadêmica (DSEA).

Cabe ressaltar que o trabalho vem sendo marcado pela construção dos critérios para a análise socioeconômica, assim como pela organização de toda a logística que envolve esta atividade.

Outra ação que merece destaque refere-se à organização de encontros anuais com os representantes dos segmentos contemplados pelo sistema de cotas, dentre os quais, pré-vestibulares comunitários e escolas da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. Estes encontros acontecem desde 2006,²² numa ação conjunta com os demais departamentos da Sub-reitoria de Graduação.

A realização desses eventos representa uma ampliação do trabalho do Serviço Social, tanto na interação com os demais Departamentos da Sub-reitoria de Graduação, quanto no universo dos candidatos, através da aproximação com os pré-vestibulares comunitários e unidades da rede pública de ensino, visando socializar as informações pertinentes à temática em tela.

Outra atividade realizada refere-se ao projeto “UERJ vai ao ensino médio”, em parceria com o Departamento de Seleção Acadêmica - DSEA, ocorrida em períodos letivos nas escolas da rede pública (e particular) de ensino, onde são realizadas palestras²³ a fim de prestar esclarecimentos aos estudantes do ensino médio acerca do ingresso na UERJ, incluindo-se a temática do sistema de cotas.

Eixo Permanência: principais ações da equipe de Serviço Social

Como forma de atender ao dispositivo legal, o Serviço Social é responsável pela análise socioeconômica para fins de concessão e/ou manutenção da Bolsa Permanência, reavaliando a condição de carência socioeconômica do estudante ingressante pelo sistema de reserva de vagas na Universidade.

Outra atividade realizada no início de cada semestre refere-se à Reunião de Acolhida, envolvendo a equipe multiprofissional do Proiniciar, com o objetivo de receber e informar aos estudantes sobre a existência do programa e as prerrogativas para o recebimento da Bolsa Permanência.

²² Nos anos de 2009 e 2010, não houve a realização desses Encontros. A retomada deste Projeto faz parte da proposta de redimensionamento das ações do Serviço Social, a partir de 2021.

²³ Procuramos priorizar as escolas da rede pública de ensino, por acreditar que os estudantes são potenciais candidatos a concorrer pelo sistema de cotas.

Cabe ressaltar que, por entendermos a importância de sistematização da prática profissional, elaboramos, ao final de cada atividade desenvolvida, relatórios anuais, registrando as informações pertinentes ao processo de trabalho realizado, num processo de correlação teoria-prática.

Ressaltamos, ainda, a realização do mapeamento e análise desses dados, assim como uma análise crítico-reflexiva do trabalho realizado, permitindo o levantamento de demandas e, a partir daí, a construção de novas propostas de trabalho, reforçando a relevância do trabalho do Serviço Social na Educação Superior que, apesar dos limites, também se depara com várias possibilidades de intervenção profissional com vistas à inclusão social.

Conclusão

Para finalizar (não foi nossa pretensão esgotar a discussão sobre a temática em tela), consideramos pertinente refletir sobre a construção de estratégias institucionais visando à implantação de novas propostas de ação direcionadas à permanência dos estudantes oriundos da classe trabalhadora na UERJ (e não somente aqueles contemplados pelo sistema de reserva de vagas), o que reforça, cada vez mais, a relevância do trabalho do assistente social na educação superior.

Ainda no que se refere à política de assistência estudantil no âmbito da Educação Superior na UERJ, acreditamos estar diante de um cenário inovador, com a criação da Pró-Reitoria de Políticas e Assistência Estudantis – PR4, em março de 2020. Embora isso ocorra em um contexto de regressão dos direitos sociais, no qual os rumos das políticas de acesso e permanência na educação superior encontrem-se ainda em disputa.

A atual reitoria da UERJ publicou o AEDA 17/Reitoria/2020 de 17/03/2020, que versa sobre a estrutura da PR4 e a criação do Departamento de Articulação, Iniciação Acadêmica e de Assistência e Inclusão Estudantil – DAIAIE e apresenta, em linhas gerais, as competências e atribuições dos cargos e funções nela existentes, vislumbrando ações voltadas para políticas estudantis que visam à permanência com qualidade dos estudantes na UERJ.

A equipe de Serviço Social, enquanto Seção de Apoio ao Serviço Social – SASs, está vinculada ao DAIAIE e, diante da atual configuração e a perspectiva de ampliação do setor e de seu público alvo,²⁴ existe, de fato, a necessidade de redimensionar nossas ações, voltadas para o acesso e a permanência dos estudantes na UERJ, numa perspectiva de viabilização de direitos e ampliação da cidadania.

O trabalho de assistentes sociais na educação superior vem assumindo ao longo das últimas décadas uma certa centralidade em virtude das políticas de ações afirmativas, do estabelecimento de cotas sociais e, em particular, da dinâmica assumida pela assistência estudantil e as disputas em torno de seu alcance. O texto em tela não traduz, e nem foi nossa intenção, abordar a complexidade das possibilidades de ação neste campo, mas sim sistematizar e expor alguns dos elementos que particularizam este trabalho em uma experiência concreta: a da UERJ.

²⁴ Dentro da nova perspectiva, a UERJ passa a ter como seu público alvo da assistência estudantil os estudantes da graduação, da Educação básica (CAp UERJ) e da Pós-Graduação, não só os ingressantes pelo sistema de reserva de vagas, mas também aqueles estudantes de ampla concorrência que precisam recorrer à assistência estudantil por diversas questões que envolvem a sua permanência na universidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. de. **Projeto de Extensão Educação Pública e Serviço Social no Rio de Janeiro** – demandas e perspectivas. Rio de Janeiro: Faculdade de Serviço Social/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1995. (mimeo)

BASTOS, M. D. F. **Desafios atuais à formação universitária**. Revista Serviço Social & Sociedade, n.º 47, Ano XVI, abr., p.5-16, São Paulo, Cortez Editora, 1995.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto de 20 de outubro de 2003**. Institui o Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Diário Oficial, Brasília, 21-10-2003 - Seção 1, p. 2. urn:lex:br:federal:2003-10-20.

_____. **Decreto nº 6.096/2007, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. urn:lex:br:federal:2007-04-24;6.096.

_____. **Decreto nº 7.234/2010, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Diário Oficial, Brasília, 20-07-2010 - Seção 1, p. 5. urn:lex:br:federal:2010-07-19;7.234.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Diário Oficial, Brasília, 23-12-1996 - Seção 1, p. 27.839. urn:lex:br:federal:lei:1996-12-20;9394.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI Diário Oficial, Brasília, 14-01-2005 - Seção 1, p. 07. urn:lex:br:federal:lei:2005-01-13;11096.

CÊA, G. S. dos S. As versões do projeto de lei da reforma da educação superior: princípios, impasses e limites. In: SIQUEIRA, A. C. de; NEVES, L. M. W. (org) **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo, Xamã, 2006. p. 43-79.

CÉSAR, R. C. L. Políticas de Inclusão no ensino superior brasileiro: um acerto de contas e de legitimidade. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 55- 64, v.2, set. 2005.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, I. A.; PAURA, S. G. A atuação do assistente social junto aos alunos oriundos do sistema de cotas na UERJ. **Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social**, Minas Gerais, ano 3, n. 06, p. 1-17, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.assistentesocial.com.br>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

_____. A experiência da UERJ com o sistema de reserva de vagas: os 10 anos da lei estadual 5.346 de 11 de dezembro de 2008. In: **Anais do I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, V Fórum Serviço Social na Educação do GEPESSE: A Educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital, III Encontro do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Serviço Social na área da Educação (GEPESSE)**. p. 161-168. Franca: UNESP – FCHS, 2019. 1070 p.

NEVES, L. M. W. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: SIQUEIRA, A. C. de; NEVES, L. M. W. (org) **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 81-105.

PAURA, S. G. **Uma visão dos programas assistenciais na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. 1997. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Políticas Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Serviço Social, Rio de Janeiro, 1997.

_____. **Os programas de assistência aos universitários da PUC-Rio: um estudo da Bolsa Ação Social**. 2001. 125f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

_____. Aspectos da reforma educacional brasileira: educação superior como política pública? **Em Pauta – Revista da Faculdade de Serviço Social da UERJ**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 81-97, jul./dez. 2002.

PAULA, M. F. de. Reforma da Educação Superior do Governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco. **Revista Argentina de Educación Superior - RAES**, ano 1, n. 1, nov. 2009. p. 152-172. Disponível em: <<http://www.untref.edu.ar/raes/documentos>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei 3.524 de 28 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais. Lex:, Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Lei 3.708 de 9 de novembro de 2001**. Institui cota de até 40% para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense. Rio de Janeiro: 2001.

_____. **Lei 4.061 de 02 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre a reserva 10% das vagas em todos os cursos das universidades públicas estaduais a alunos portadores de deficiência. Rio de Janeiro: 2003a.

_____. **Lei 4.151 de 04 de setembro de 2003**. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais. Rio de Janeiro: 2003b. Diário Oficial, Rio de Janeiro, 05-09-2003. Lex: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90604/lei-4151-03>>. Acesso em 03 de abril de 2020.

_____. **Lei 5.074 de 17 de julho de 2007**. Dá nova redação à lei 4151/2003. Rio de Janeiro: 2007. Diário Oficial, Rio de Janeiro, 18-07-2007. Lex: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/87904/lei-5074-0>. Disponível em <www.imprensaoficial.rj.gov.br>. Acesso em 03 de abril de 2020.

_____. **Lei 5.230 de 29 de abril de 2008**. Modifica o artigo 4º da Lei 4151/2003. Rio de Janeiro: 2008. Diário Oficial, Rio de Janeiro, 30-04-2008 – Ano XXXIV - N. 078 - Parte 1 (Poder Executivo), p. 01. Disponível em <www.imprensaoficial.rj.gov.br>. Acesso em 03 de abril de 2020. .

_____. **Lei 5.346 de 11 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais. Rio de Janeiro: 2008. Diário Oficial, Rio de Janeiro, 12-12-2008 – Ano XXXIV - N. 233 - Parte 1 (Poder Executivo), p. 01. Disponível em <www.imprensaoficial.rj.gov.br>. Acesso em 03 de abril de 2020.

_____. **Lei 8.121 de 27 de setembro de 2018**. Dispõe sobre a prorrogação da vigência da Lei 5.346 de 11 de dezembro de 2008. Rio de Janeiro: 2018. Diário Oficial, Rio de Ja-

neiro, 28-09-2018 – Ano XLIV – N. 180 - Parte 1 (Poder Executivo), p. 01. Disponível em <www.imprensaoficial.rj.gov.br>. Acesso em 03 de abril de 2020.

SANTOS, R. E. dos. Reserva de vagas para negros em universidades públicas: um olhar sobre a experiência brasileira. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 12-18, set. 2005.

TEIXEIRA, C. L. Estado brasileiro e desigualdades raciais: reflexões sobre as políticas de Ações Afirmativas. **Revista Vértices**, Campos dos Goytacazes, n. 1/3. v. 11, p. 27-42, jan/dez. 2009.

_____. **Programas institucionais de permanência e seus impactos nas trajetórias de estudantes de origem popular** – O caso da Universidade Federal Fluminense. 2009. 116f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

8

O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: QUESTÕES PARA O DEBATE*

Lucilia Carvalho da Silva

Introdução

Há oito anos, quando convidada a participar da primeira Coletânea Serviço Social e Educação, o esforço empreendido consistiu em pensar as especificidades da educação profissional brasileira, particularizando-a no bojo das demandas de inserção produtiva, bem como, seus rebatimentos para as requisições do trabalho de assistentes sociais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) no Brasil.¹

O registro dessa empreitada permanece. As análises condensadas nas breves linhas dessa publicação continuam seguindo a reflexão sobre a relação trabalho e educação e o debate da educação profissional no modo de produção capitalista; os sentidos da educação profissional no Brasil, com recorte temporal a partir dos anos de 1990; a análise sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como principal estratégia na oferta da educação profissional nos marcos da hegemonia lulista; e os rebatimentos daquela conjuntura para o exercício profissional do/a assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Hoje, no entanto, atualizamos o debate no contexto pós-golpe que resultou no impedimento da presidente Dilma e configurou as bases dos ventos adversos de ascensão de uma ultradireita fascista e autoritária.

Ao referendarmos a análise da conjuntura para compreensão dos requisitos e demandas para o/a assistente social na área da educação, não nos furtamos de indicar as determinações da dinâmica estrutural do capitalismo para a localização do Brasil no cenário internacional e a decorrente orientação de suas políticas estratégicas, dentre elas a educação. O capitalismo, em tempos de centralidade do capital portador de juros, generaliza as expropriações pela dependência da extração de mais-valor para se ampliar. Contudo, o imperativo de redução do tempo de giro do capital, apesar de absorver maior quantidade de trabalho, torna supérflua uma massa de trabalhadores que não serão mais incorporados à produção em um contexto de incremento do trabalho morto, via desenvolvimento das forças produtivas. A impossibilidade de enfrentar esse desastre social é encarada como um problema individual, uma incompetência, um fracasso dos próprios trabalhadores e trabalhadoras.

A educação se apresenta nesse cenário. Ao entender a educação enquanto prática social considera-se que esta é produto das correlações de forças de diversos atores sociais em presença, para atendimento de necessidades sociais forjadas no contexto societário. No âmbito da sociedade de mercado, vislumbra-se que a educação é encarada como elemento acessório das exigências do universo da produção, que historicamente vem sofrendo alterações próprias da dinâmica de acumulação que a socie-

*DOI - 10.29388/978-65-86678-38-3-0-f.153-172

¹ A discussão deste capítulo sobre a relação trabalho e educação, o histórico da educação profissional pós anos de 1990 e a criação dos Institutos Federais fazem parte das reflexões produzidas em nossa tese de doutoramento defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Ver nas referências bibliográficas: Silva (2014).

dade capitalista encerra. Em decorrência dessa orientação, na atualidade prega-se uma perspectiva educacional flexível e dinâmica para alcance das demandas da inserção produtiva. À educação é oferecido um *status* de salvadora de uma causa sem possibilidade de remissão, expressão do fetiche da instrumentalização dos indivíduos para desenvolvimento próprio e da nação.

Mészáros afirma que “[...] os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25). Portanto, argumenta que o fracasso das mais utópicas propostas educacionais, do ponto de vista do capital, consiste na impossibilidade de corrigir os mecanismos de reprodução metabólica desse modo de produção. Em síntese: o capitalismo é irreformável.

A constatação de Mészáros deve ser encarada como força motriz para a construção de uma organização societária igualitária e alcance de um novo sentido para a educação. Todavia, o fracasso das políticas educacionais no Brasil é tratado como uma disfunção do capital e tem se constituído terreno fértil para a intervenção de grupos empresariais e instituições que agem como aparelhos privados de hegemonia, impondo uma racionalidade empresarial a todos os níveis da educação. A discussão opera em torno de uma pedagogia dos resultados, cujo fim é a melhoria dos indicadores educacionais, em um contexto onde a educação serve de plataforma para os acordos e valorização do Brasil internacionalmente, contudo, preservando as segregações no interior do sistema – traço típico da oferta educacional na sociedade capitalista e aprofundado em países periféricos como resultado e, dialeticamente, determinação das desigualdades sociais.

A relação trabalho e educação e a emergência da educação profissional

A crítica da economia política de Marx está centrada na denúncia de como o trabalho é realizado no modo de produção capitalista. Trabalho alienado, expropriado, fetichizado pelas relações mercantis. Contudo, ao reconhecer que o trabalho em seu sentido ontológico se refere à transformação da natureza para satisfação de necessidades, ou à transformação de matéria-prima em valores de uso, há que distinguir o trabalho enquanto elemento inerente ao ser social e o trabalho em suas especificidades históricas (RAMOS, 2010).

Enquanto atividade ontocriativa o trabalho humano pressupõe a aprendizagem de determinados processos necessários para a transformação das matérias-primas em valores de uso e a capacidade de idealizar o fim da tarefa antes de sua realização. A teleologia do trabalho distingue o homem enquanto ser genérico na natureza em seu ato de criar e recriar-se de acordo com as condições históricas de seu tempo. Saviani sinaliza que “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007b, p. 154).

Para Marx (1997) os homens fazem história não conforme sua vontade, mas a partir das condições herdadas pelo passado. Neste sentido, o trabalho apesar da sua condição ontológica assume especificidades em cada temporalidade, constituindo-se a partir das relações sociais de produção.

A relação trabalho e educação no modo de produção capitalista é determinada, com base nesse fundamento teórico-filosófico, por mediações em sua potencialidade de transformar valores de uso em valores de troca. Especialmente, com o advento do trabalho parcelado da manufatura e a objetificação do saber dos trabalhadores nas máquinas, segundo Ramos (2010), o conhecimento expresso pela ciência e tecnologia

se tornou uma força produtiva. Enquanto força produtiva, meio de produção, seu acesso está condicionado pela divisão sociotécnica do trabalho que, por sua vez, decorreu na ampla segmentação das profissões orientadas para o trabalho simples (manual) e para o trabalho complexo (intelectual).

As contradições postas na construção de uma pretensa formação integral que dê conta da inserção produtiva dos trabalhadores e trabalhadoras, e de uma educação propedêutica que lhes permita interpretar o mundo, resultam da separação clássica entre trabalho intelectual e trabalho manual no modo de produção capitalista em sua lógica de produção e reprodução de relações desiguais e antagônicas. Braverman (1981) trouxe uma importante contribuição ao analisar o papel da gerência científica, retomando as análises de Marx em *O Capital* sobre a divisão do trabalho nas relações capitalistas de produção. O autor analisa que o trabalho sob o capital reforça a possibilidade humana de dissolver a unidade de concepção e execução das atividades, e a base da gerência científica no capitalismo monopolista é caracterizada pelo afastamento do trabalhador do conhecimento global da produção (agora apropriada pelo capitalista na figura do gerente), para aumento da produtividade e barateamento do valor da força de trabalho.

A separação entre trabalho manual e trabalho intelectual é produto da divisão social do trabalho em uma sociedade sob o signo da divisão de classes. A relação das classes com o trabalho no modo de produção capitalista caracteriza-se pelo antagonismo entre a classe que trabalha e a classe que vive do trabalho alheio. A apropriação da riqueza socialmente produzida demanda a extração ampliada de mais-valor sobre a classe expropriada, esta desprovida da capacidade de subsistir senão pela venda de sua força de trabalho.

O imperativo de ampliação do excedente oriundo da produção determinou uma relação diferenciada entre trabalho e educação. O saber do trabalhador tornou-se força produtiva, apropriada por quem a emprega, e a socialização em larga escala das relações sociais de produção capitalistas generalizou níveis de acesso ao conhecimento de acordo com a inserção na divisão sociotécnica do trabalho. Para Saviani (2007b), essa é a base da dualidade estrutural na educação – uma educação para a classe dominante (dirigente) e outra para as classes dominadas.

A emergência da educação profissional no modo de produção capitalista, ou educação para os ofícios, corresponde à socialização da fragmentação do trabalho e, sobretudo, à dicotomia entre quem concebe (gerência) as atividades de produção e quem executa o processo. A educação profissional é destinada às atividades de caráter mais terminal da produção, cuja perspectiva está orientada para aspectos instrumentais do processo produtivo.

O aspecto fulcral da educação no capitalismo refere-se à separação da instrução do trabalho, uma vez que o tempo da escola não se confunde com o tempo da produção e essa, por seu curso, não garante a todos os conhecimentos sobre os fundamentos científicos de cada tarefa, pois seus ritmos e dinâmicas foram incorporados ora na figura da máquina, ora sob o controle da gerência. O tempo da escola no capitalismo serve para definir o tipo de trabalho a ser realizado. Quanto maior a escolarização, maior o reconhecimento da formação de base intelectual, enquanto ao trabalho manual é destinado um período de formação mais aligeirado que se realiza em geral no tempo da produção.

Marx observou como questão primordial substituir o que denominou de população excedente, disponível e em reserva para as necessidades da exploração capitalista, por um “[...] indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes fun-

ções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade” (MARX, 2011, p. 553). A contradição consiste no fato de as escolas politécnicas e agrônômicas terem sido forjadas na base da indústria moderna, significando vetores do processo de transformação social, uma vez que possibilitavam aos filhos dos operários ensino tecnológico e o uso prático de diferentes instrumentos de produção.

Segundo Marx, o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma. Portanto, o fundamento da educação politécnica pressupõe a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores, elemento de contradição que se constitui germe da educação omnilateral (*ib.*, *id.*).

Nos termos de Gramsci (2001), uma educação de base politécnica só é possível no contexto escolar onde a dualidade não seja a marca de uma educação para as elites e uma para as massas populares. Diante desse requisito, a escola unitária de Gramsci será uma das propostas de luta contra hegemônica no tempo histórico do capital.

Gramsci entendia que uma dada organização social gerava o surgimento de intelectuais organicamente vinculados aos grupos sociais fundamentais, responsáveis pela difusão de certa consciência e prática no campo social, econômico e político. A acepção de “intelectual” deveria ser encontrada no exame das relações sociais em curso e não na distinção própria às tarefas produtivas de um dado segmento de pensadores. O autor sinalizava que a associação formal entre trabalho intelectual, como trabalho do dirigente econômico e/ou político, e trabalho instrumental, como trabalho do operário, na verdade, traduzia uma construção histórica própria que deriva de determinadas condições de trabalho e de relações sociais.

A perspectiva da escola unitária apontava para mudanças não só na relação entre trabalho instrumental e trabalho intelectual, mas nas relações da vida. O autor objetivava interferir nos processos mais gerais de construção da hegemonia, visto que as distintas escolas para cada classe denotam na ordem do capital uma pseudodemocracia.

O desafio educacional para Gramsci consistia em uma educação para o “povo” que não promovesse “facilidades”, visto que apontava questões de difícil enfrentamento para a escola unitária, aquelas relacionadas às condições de vida das famílias pauperizadas – carências de alimentação, ausência de uma cultura de disciplina para os estudos e falta de uma bagagem cultural e educacional familiar. Gramsci identificava que a educação parecia mágica para os trabalhadores, pois observavam o quanto custoso era para suas crianças alcançar padrões médios de ensino, o que para seus “senhores” era realizado com desenvoltura. Contudo, em uma nova ordem social, antagônica à sociedade de classes, a questão da “educação do povo” deveria ser enfrentada em sua complexidade, evitando a tentação de uma oferta menor de educação ao trabalhador, já que o objetivo deva ser a formação de intelectuais de novo tipo.

No Brasil, as propostas de educação politécnica e escola unitária presentes nas lutas de movimentos sociais e intelectuais de esquerda na década de 1980 foram subsumidas pela emergência da inspiração neoliberal no trato da educação. A perda de espaço do tema trabalho e educação, em seu sentido ontológico, deve-se ao aprofundamento da dinâmica capital-imperialista² que influenciou as políticas e práticas na área

² O conceito de capital-imperialismo partiu da necessidade de compreensão do atual cenário do modo de produção capitalista, a partir da retomada de determinadas categorias teóricas desenvolvidas por Marx, Lênin e Gramsci. Aqui cabe destaque: o aprofundamento do capital portador de juros, nos termos de Marx, o conceito de imperialismo discutido por Lênin; e, por último, o conceito de hegemonia em Gramsci. É com base nesses autores e conceitos que Virginia Fontes (2010) atualiza a crítica à natureza expansiva do capital e suas contradições, utilizando como referência o termo capital-imperialismo – cuja origem “[...] procura recuperar os conceitos clássicos para explorar um presente forçosamente diverso do período no qual nasceram, mas que representa a continuidade e o aprofunda-

de educação, em destaque a educação profissional, sob a égide do privatismo e do empresariamento. A orientação primeira é o aprofundamento da dualidade educacional, mediante o privilegiamento das ofertas educativas aos trabalhadores precarizados e subproletários destinadas à reprodução do trabalho simples.

A educação profissional brasileira pós anos 1990

O histórico da educação profissional no Brasil traz as marcas do desenvolvimento desigual e combinado das forças produtivas desde a passagem da economia agrário-exportadora à industrialização. Sobretudo, o sentido que a educação assumiu com o aprofundamento da industrialização a partir dos anos de 1950 correspondeu à adequação das políticas educacionais à Teoria do Capital Humano, cujo aporte ideológico representou, concordando com Gentili (2005), a promessa integradora da educação. Segundo o ideário dessa “teoria”, a escola possui a responsabilidade de preparar para o desenvolvimento econômico do país, tendo a educação papel central na garantia da competitividade de uma nação. À educação foi delegada uma missão salvadora frente aos entraves ao nosso *status* de país “subdesenvolvido”.

Com o cenário de mudanças estruturais próprias da natureza expansiva do capital e suas contradições expressas pela crise, a partir dos anos 1970 as respostas para a contínua reprodução do capital representadas pela reestruturação produtiva e reforma do Estado, especialmente no que se refere ao ataque aos Estados de Bem-Estar Social, trarão reflexos importantes para a educação que determinará novo significado às políticas educacionais sobre o viés da Teoria do Capital Humano. Houve uma passagem da lógica da integração baseada nas demandas de caráter coletivo em torno do desenvolvimento nacional para as aspirações individualizantes da formação para as competências com vistas à empregabilidade.

Nesse contexto de deslocamento de sentido na incorporação à teoria do capital humano, no Brasil, os anos de 1990 são marcados por projetos em disputa: por um lado setores que defendiam uma racionalidade privada no que tange às formas de gerir e pensar a educação e, por outro, as lutas dos movimentos sociais e intelectuais de esquerda que defendiam uma concepção materialista da educação, sobretudo no ensino médio com a defesa de uma escola unitária - nos termos de Gramsci. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, é um exemplo das tensões deflagradas na década de 1990, pois traduz ambiguidades, especialmente no que se refere à educação profissional.

O período também foi caracterizado pela ótica tecnicista adotada pelo governo Fernando Henrique Cardoso para a educação profissional que foi representada por três estratégias principais: a primeira consiste na intensificação da cefetização das escolas técnicas federais; a segunda foi a separação do ensino médio de base propedêutica do ensino técnico com a promulgação do Decreto nº 2.208/97 - este estabeleceu que o ensino técnico fosse ministrado mediante matrículas concomitantes ou subsequentes ao ensino médio de formação geral; e a terceira foi a oferta de cursos de qualificação do trabalhador sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho, alijados do compromisso com o acesso à educação e a decorrente elevação da escolaridade.

A primeira orientação revela o esvaziamento da universidade e da pesquisa com sentido público para uma política de organização do ensino superior centrada no conceito da universidade tecnológica, uma clara adequação de currículos e dinâmicas organizacionais ao tempo da produção. A oferta dos cursos tecnólogos neste contexto

mento da mesma dinâmica do capital” (FONTES, 2010, p. 13).

apresenta formação mais curta e uma orientação de pesquisa aplicada à inovação nos processos produtivos.

A separação do ensino médio do ensino técnico preconizada pelo Decreto nº 2.208/97, segundo aspecto das políticas de educação profissional no governo Fernando Henrique Cardoso, será rechaçada pelos teóricos e movimentos sociais da educação que defendem o conceito de politecnia.

Desde a incorporação do materialismo histórico-dialético no Brasil para a análise da relação trabalho-educação, a politecnia aparece como horizonte a ser perseguido pelos críticos da educação no tempo histórico do capital.

O questionamento pertinente acerca do debate é se o horizonte da politecnia cabe no modo de produção capitalista, ou se qualquer medida adotada como política que caminhe para a politecnia se tipifica como reforma no interior do capital, constituindo-se em ação paliativa que não interfere na dinâmica mais geral de exploração do trabalho. Contudo, concordamos com os autores que apontam ser o Decreto nº. 2.208/97 um reforço da dualidade educacional à medida que impõe ao ensino técnico um conteúdo restrito, direcionado exclusivamente para a instrumentalização produtiva, portanto, uma medida que reforça a hegemonia burguesa no que tange à relação trabalho e educação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

A última estratégia aqui destacada tem o sentido similar ao da segunda – garantir ao trabalhador o domínio de conhecimentos funcionais às demandas da produção, alijadas de uma formação mais ampliada. Cunha (2005) faz um resgate das tensões entre o Ministério da Educação e do Trabalho na gestão de Fernando Henrique Cardoso, sinalizando que a omissão do primeiro Ministério com a formação do trabalhador decorrerá na tomada de responsabilidade do segundo frente a este desafio de monta.

O Ministério do Trabalho, especialmente com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador, priorizará a oferta de cursos de qualificação para setores da economia e estratos de classe historicamente desprestigiados do tipo de formação profissional preconizada pelo ensino de mote industrial – desempregados e subempregados de baixa escolaridade. Dividindo as responsabilidades com diversas instituições de caráter privado (associações, instituições filantrópicas, ONGs, organizações do Sistema S, etc.), e com a validação de docentes de algumas universidades públicas, o Ministério do Trabalho protagonizará as estratégias de educação para o trabalho em tempos de reestruturação produtiva.

O saldo das políticas pós anos de 1990 para a educação profissional é o reforço das formas fragmentadas da oferta educacional e da clássica dualidade estrutural presente desde as protoformas da educação brasileira. Diante das estratégias destacadas no período de estudo, vislumbramos ofertas de ensino para o trabalho simples e para o trabalho complexo, para o emprego e para o subemprego. No que se refere ao discurso da empregabilidade, as políticas adotadas - mais do que expressar mudanças significativas na materialidade das condições de vida da classe trabalhadora - tiveram um impacto relevante nas formas de pensar a educação na contemporaneidade.

A educação profissional no governo Lula: a criação dos Institutos Federais

A ascensão de um governo de esquerda parecia revelar a incorporação das bandeiras de luta dos movimentos sociais da educação e um rompimento com as tradicionais políticas de separação de uma educação para o trabalho simples e uma educação

para o trabalho complexo. Porém, as políticas de educação profissional do Ministério da Educação no governo Lula demonstram sua face contraditória, pois atendeu às reivindicações pela revogação do Decreto nº 2.208/97 e pela formação do trabalhador com elevação da escolaridade, porém lança programas que reforçam a dualidade no interior do sistema educacional.³

Neste contexto, comparecem as ofertas formativas para a educação de jovens e adultos trabalhadores em todos os níveis da educação, os cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's). No caso dos IFs, criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o cerne da mudança corresponde a uma lógica de formação que considere as demandas do presente, ou seja, pressupõe formar o jovem e o adulto trabalhador para inserção produtiva imediata, aliando a instrumentalização para o trabalho ao ensino regular em todos os níveis, o que significa incorporar a qualificação do trabalhador à educação básica e ao ensino superior.

Os Institutos Federais foram criados como um novo modelo institucional que agregou os antigos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológicas (CEFET's), as escolas agro técnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às Universidades, a partir da adesão à proposta do governo federal para a expansão da educação profissional e tecnológica.

Otranto (2010) associa a criação dos IF's aos determinantes das orientações do Banco Mundial para a educação superior na América Latina. A partir das análises do documento de 1995 emitido pelo Banco, denominado "Ensino Superior: as lições derivadas da experiência", a autora destaca que os IF's respondem à estratégia de diversificação das instituições de nível superior, com vistas a reduzir os custos com o padrão da universidade, uma vez que estão mais articulados às empresas pela flexibilidade dos cursos, currículos e pela instrumentalidade de suas pesquisas às demandas do universo da produção. Contudo, precisamos considerar também que, somando-se à preocupação em criar outro paradigma para a universidade no Brasil, os IF's também apresentam como perspectiva assumir a formação do trabalhador em diferentes níveis, reforçando a relevância dada à formação profissional e tecnológica nos marcos da educação para o trabalho sob a égide do capital.

No interior de sua estrutura híbrida, o IF prevê a formação e qualificação do trabalhador, em diferentes níveis (superior, básica e profissional) e modalidades, não só para inserção nos espaços que lhes garantam o emprego formal, regulado pelos direitos trabalhistas, mas para a possibilidade de construção de sua própria renda, seja autonomamente, seja a partir da cooperação com outros trabalhadores sem vínculo empregatício. Empreendedorismo, cooperativismo e autogestão do trabalho aparecem nos IF's como reconhecimento natural de que não haverá emprego e direitos para todos os trabalhadores no processo de expansão capital-imperialista, ainda que o discurso seja o de busca por uma maior autonomia do trabalhador.

No documento *Instituto Federal - Concepção e Diretrizes* (2008), o MEC, na figura da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, aponta os princípios gerais que norteiam a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com uma clara intenção de demarcar o diferencial do governo Lula frente à trajetória histórica da educação profissional no Brasil.

³ Para melhor análise ver: Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005b).

O documento alega que, apesar da rede de educação profissional e tecnológica existente antes do governo Lula manter com recursos públicos federais suas execuções, isso não garantia o caráter de política pública. Defende uma perspectiva de política pública ampliada que prevê não só a dotação orçamentária, mas o compromisso com a melhoria dos indicadores sociais e econômicos, especialmente, nos âmbitos local e regional. Nesse contexto, vai delimitar a criação dos Institutos Federais como resultado dos pactos que orientaram o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), sendo uma de suas estratégias.

Dois artigos de diferentes estudiosos da educação apontam para o contrassenso da argumentação do MEC. Siqueira (2009) e Saviani (2007a) sinalizam como o governo Lula não resolveu um dos motes principais que caracterizaram o governo Fernando Henrique como uma gestão de corte neoliberal: o financiamento da educação.

Siqueira (2009) destaca a redução dos gastos sociais federais no quesito educação (de 8% em 1995 para 6% em 2005) a partir do relatório do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) em 2008. Ainda destaca, utilizando a fonte da Auditoria da Dívida de 2007, a disparidade do investimento de recursos para o pagamento da dívida pública frente aos gastos com educação - 32,36% foram destinados à dívida no orçamento federal, enquanto apenas 2,14% ficaram a cargo da educação.

Saviani (2007a), ao tratar também da questão do financiamento, problematiza o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação no governo Lula, destacando que este fora criado ainda sob a vigência do atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em janeiro de 2001 na gestão de Fernando Henrique Cardoso. Esperava-se que, sendo o Partido dos Trabalhadores (PT) um dos principais protagonistas de oposição aos descaminhos do PNE, que sofreu nove vetos do então presidente no que dizia respeito essencialmente ao financiamento das metas preconizadas pelo Plano, ao assumir, revogaria os vetos que tornaram o Plano inexecutável. Contudo, o governo Lula na prática ignora o PNE e lança o PDE com um dado positivo de criar estratégias que, na visão de Saviani (2007a), aferem a qualidade da educação básica, porém, sem avançar na delimitação de condições estruturais para o investimento em educação.

Um tópico importante nas reflexões de Saviani (*idem*) é a relação orgânica que o PDE tem com os pactos estabelecidos pela agenda “Compromisso Todos pela Educação”, criado em 2006 por uma mobilização de grupos empresariais representados por suas fundações e institutos de “responsabilidade social”. O curioso é que até a denominação de “Plano de Desenvolvimento” foi produto das sínteses conclusivas da agenda. O autor refere que a aproximação do PT com o empresariado deu o tom do PDE, afastando o governo Lula do debate com suas bases originais de diálogo na luta pela educação. Então, quando os IFET’s se apresentam como uma estratégia de política pública no contexto das propostas do PDE, interrogamos como isso é possível se a inspiração do Plano vem de grupos empresariais que fundamentalmente têm resistido aos gastos sociais federais em prol dos interesses econômicos que preservam.

Outra prerrogativa dos IF’s é oferecer um ensino que incorpore grupos historicamente aliados do acesso à educação e do acesso ao trabalho, estabelecendo um compromisso com uma pretensa educação inclusiva que favoreça o fortalecimento de arranjos produtivos locais e a decorrente melhoria das condições de vida do trabalhador. Nessa perspectiva, o MEC/SETEC percebe que a chamada qualidade social é produto de um intercâmbio solidário entre o regional e o global.

Esse reordenamento pedagógico não contraria o que estava implícito na oferta de ensino dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET’s) – formar mão-de-

obra qualificada para a realização do trabalho complexo a partir do incremento que as indústrias nacionais e transnacionais sofreram com o desenvolvimento tecnológico (incluindo aqui não só as indústrias de corte urbano, mas o agronegócio). Na prática, os atuais IF's permanecem preocupados com a educação tecnológica, o que pode ser percebido pelo Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabelece as condições para a mudança de modelo institucional. A pesquisa aplicada, ou pesquisa de inovação, permanece no âmbito dos Institutos e a autonomia para orientação dos cursos, sejam integrados ou não à formação básica, também não é afetada, desde que 50% dos recursos anuais sejam gastos com o ensino médio, preferencialmente integrado (não exclusivamente) com a oferta do ensino médio na modalidade do Programa de Integração da Educação Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e a com as formações iniciais e continuadas de trabalhadores.

Há uma intenção claramente exposta pelo documento *Institutos Federais: concepção e diretrizes* que se traduz na perspectiva de uma ampliação da oferta educacional da rede federal de educação profissional. Sobretudo, essa ampliação diz respeito a uma ótica de desenvolvimento nacional centrada na ideia do desenvolvimento local e sustentável. O exame dos programas da rede (Mulheres Mil, Brasil Alfabetizado, Rede de Certificação e Formação Inicial e Continuada - CERTIFIC, dentre outros) demonstra que os governos petistas tentaram conciliar as demandas para reprodução do trabalhador, pelo quinhão que cabe à política educacional no âmbito do capital - aí estão todas as referências burguesas da pedagogia das competências, da polivalência, da empregabilidade, já incorporadas na rede federal de ensino – com as lutas da educação por universalização e democratização da educação (representadas pelos movimentos populares de alfabetização, pelos movimentos de mulheres trabalhadoras, pelos movimentos do campo, etc.). No entanto, está fora do horizonte uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008), restringindo qualquer perspectiva integrativa ao campo das reformas para o melhorismo e não para o enfrentamento de suas contradições.

Em 2012, ano original de desenvolvimento deste artigo, ora na sua terceira edição, analisamos que, sem alterar as condições estruturais que marcam uma educação diferenciada para as elites (dirigentes) e uma educação para os trabalhadores e trabalhadoras, o governo federal trouxe a dualidade educacional, historicamente presente na educação, para o interior dos IF's. O resultado das políticas nas gestões petistas foi a entrada de segmentos mais ampliados dos trabalhadores na rede federal, mas para ter acesso a modalidades de ensino restritas à instrumentalização para o trabalho subordinado, diferenciada de uma educação para acesso aos níveis mais altos de ensino e da cadeia produtiva. Ou seja, caminhava-se para uma democratização do ensino, porém, mantendo a reprodução das segregações presentes na divisão sócio técnica do trabalho.

A argumentação ganhou legitimidade ao término da nossa pesquisa de doutoramento ao observarmos o itinerário de ofertas formativas dos IF's em curso no período.

Os cursos de formação inicial e continuada direcionados a autônomos, desempregados e subempregados eram ofertados pela via de programas educacionais caracterizados pela apartação das demais ofertas formativas, dados os incentivos de bolsas a professores e estudantes, e por dotações extra orçamentárias oriundas de recursos próprios dos programas.⁴ Tais programas foram unificados no modelo do Programa Nacional de Acesso ao Trabalho e Emprego (PRONATEC) no governo de Dilma Rousseff.

⁴ Na tese de doutorado que defendemos (SILVA, 2014) há uma ampla descrição da natureza e das características dos cursos de formação inicial e continuada organizados pela via de programas educacionais.

Os cursos de nível médio integrado, concomitante/subsequente e integrado para jovens e adultos são ofertados nos IF's para públicos distintos. O ensino médio técnico integrado direciona-se para os alunos que desejam a continuidade dos estudos, os concomitantes/subsequentes para os estudantes trabalhadores que demandam entrar mais rapidamente no mundo produtivo e, na modalidade jovens e adultos (PROEJA), para sujeitos cujas trajetórias escolares são marcadas pela descontinuidade.

No ensino superior, para os que conseguirem o acesso, há uma multiplicidade de ofertas, desde a graduação mais curta dos cursos tecnológicos às licenciaturas para formação de professores. Contudo, o que realmente demarca o ensino superior dos IF's do ensino das universidades é uma motivação diferenciada no trato da pesquisa, pois para os Institutos é relegada a função precípua de desenvolvimento de pesquisa aplicada e de inovação. A pós-graduação nos IF's tende a seguir um caráter mais instrumental a serviço de arranjos produtivos e das demandas de mercado.

Na ocasião, quando estudamos panoramicamente as ofertas formativas do ensino vertical dos IF's, no entanto, centrando esforços de pesquisa na análise dos cursos de formação inicial e continuada, consideramos que a verticalidade mantinha o traço híbrido e as desigualdades educacionais presentes internamente, visto que as ofertas educacionais mantinham assimetrias de poder institucional e frações distintas dos trabalhadores e populações excedentes no acesso aos cursos.

Mesmo com a interiorização dos cursos operada pelo espraiamento dos IF's, as ofertas formativas de ensino médio e de ensino superior de acesso meritocrático mantinham um público mais homogêneo e em melhores condições de acesso às vagas, alcançando os estratos médios dos trabalhadores. Considerando as já conhecidas disparidades educacionais marcadas pela inserção socioeconômica das frações dos trabalhadores, as ofertas de níveis mais altos de ensino continuavam de diminuto alcance aos mais pauperizados.

Em 2012, a exarcação da Lei nº 12.711/2012, a chamada lei de cotas federal, tensionou esse clássico coreto. Ao estabelecer o acesso racial, socioeconômico e, mais recentemente, às pessoas com deficiência no acesso ao ensino médio e superior, as cotas alteraram, majoritariamente, a homogeneidade dos cursos. Para além, a diversidade dos estudantes também representou uma pressão para o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado pelo Decreto nº 7234/2010, cuja prerrogativa é a melhoria nas condições de permanência dos estudantes, a redução das desigualdades na educação superior e a inclusão social pela via da educação.⁵

Será no esteio destas políticas implementadas no interior dos IF's que as requisições profissionais para os/as assistentes sociais serão forjadas. Políticas que, a despeito de seu caráter contraditório, visto que a ampliação das vagas não significou o atendimento de qualidade, dados os limites orçamentários pelo desmonte do fundo público para as políticas sociais, hoje estão ameaçadas com as orientações ultraliberais do governo Bolsonaro, associadas a ofensivas ideológicas contra a racionalidade científica, a diversidade e a ampliação democrática.

⁵ O PNAES abrange os Institutos Federais e demais instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, considerando a especificidade do ensino verticalizado, o que contempla também os estudantes da educação básica e profissional.

O trabalho do/a assistente social na rede federal de educação profissional: a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

O aumento das vagas e a diversificação das ofertas de ensino decorrente da expansão da educação profissional no Brasil foram um vetor importante para a incursão de diversos profissionais na rede federal, dentre eles, o/a assistente social. Neste contexto, os/as profissionais da área de educação são desafiados cotidianamente a enfrentar as refrações de uma política educacional orientada por critérios de mercado, com o risco de reduzirem suas intervenções ao nível da reprodução das relações sociais de produção. Portanto, uma perspectiva crítica e eticamente comprometida com a democratização do ensino requer a proposição de estratégias que sejam capazes de provocar mudanças em prol do acesso e permanência de grupos historicamente aliados do sistema educacional. Demanda, sobretudo, o reconhecimento das necessidades desses segmentos no âmbito escolar, mas sem aligeirar sua formação, o que aprofunda ainda mais as desigualdades produzidas socialmente.

No caso particular das/os assistentes sociais, a entrada dessa/e profissional guarda relação com a reorientação pedagógica das instituições e o ingresso de estratos da classe trabalhadora que não ocupavam os espaços das escolas técnicas federais, via acesso por processos seletivos. Há um reconhecimento social dessa profissão que fundamenta a abertura de concursos na rede federal, sobretudo, nos IF's. A perspectiva de que é a/o assistente social a/o profissional responsável por enfrentar expressões da questão social representadas pelo fenômeno da pobreza, das desigualdades, das carências de toda a sorte, justifica a ação profissional no processo de ampliação de ofertas de ensino direcionadas a jovens e adultos de estratos mais empobrecidos da classe trabalhadora.

Ademais, a centralidade das estratégias de permanência é marcada por programas de transferência direta de renda aos estudantes “em vulnerabilidade socioeconômica”, por meio dos chamados “auxílios”, gerando a necessidade de definição de critérios de seletividade, baseados prioritariamente nos requisitos postos pelo PNAES (estudantes de escolas públicas e/ou com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio). Primordialmente, será a focalização das ações de permanência e a seleção dos “mais pobres” que exigirá o trabalho realizado pelas/os assistentes sociais. Concordamos com Lima (2017, p. 117) ao sinalizar que

[...] a materialização das políticas sociais na era petista teve na modalidade transferência de renda a sua forma mais representativa. Essa representatividade pode ser destacada a partir do papel que essa política cumpriu para a melhoria das condições de subsistência dos milhares de famílias brasileiras que viviam em situação de indigência [...]. O outro aspecto a ser evidenciado é que as transferências de renda, ao colocar nas mãos dos trabalhadores atendidos valores em dinheiro, por menores que sejam esses valores, alteram as relações econômicas e sociais que tais trabalhadores estabelecem no ato de usufruir dessa política social.

Tais alterações na lógica da política social por meio dos programas de transferência de renda afetam a relação que as/os assistentes sociais estabelecem com a população que acessa esses recursos. Para a população, o sentido do acesso ganha o contorno do usuário, de quem passivamente usufrui de um benefício, ao passo que a/o

agente profissional, neste caso a/o assistente social, é percebida/o pelas frações mais pauperizadas das/dos trabalhadoras/es como representante direta da ação dadivosa, esgotando uma mediação centrada na socialização de um direito social. Não é incomum o reconhecimento das/os assistentes sociais diante de estudantes e suas famílias como as/os profissionais responsáveis pela oferta de bolsas e auxílios.

Paradoxalmente, as análises socioeconômicas para seleção de estudantes, seja no acesso por cotas sociais, seja nos programas internos de permanência, ampliam a oferta de trabalho para assistentes sociais nas universidades federais, nos IF's e demais instituições da RFEPT, ao passo que restringem o conteúdo do trabalho profissional. Cavalheiro (2013) em pesquisa sobre os IF's do Rio Grande do Sul conclui que:

Os principais limites encontrados pelos profissionais se referem às condições de trabalho através de rotinas predominantemente burocráticas, deixando pouca margem para a atuação em outros projetos e frentes de trabalho. Esses limites são agravados pela intensificação do trabalho profissional, devido às demandas dos mais diversos programas presentes na Rede EPCT e, ainda, em razão de os períodos de estudos socioeconômicos serem precários, revelando-se como uma ação técnico-operativa na qual os profissionais possuem mais dúvidas.

A atuação na Assistência Estudantil toma grande parte do tempo do cotidiano dos assistentes sociais, trazendo limites às possibilidades de atuação desse profissional junto aos campi, fato que tem gerado certa insatisfação. Eles desejam atuar em ações para além das demandas apresentadas pela instituição, no que se refere à gerência dos auxílios/benefícios da Assistência Estudantil. Almejam empregar esforços em ações de permanência e de acompanhamento dos estudantes, em trabalhos de extensão comunitária, em pesquisas, dentre outras possibilidades que se apresentam no cotidiano (CAVALHEIRO, 2013, p. 226).

As requisições para o corpo de assistentes sociais distribuídos nas diferentes diretorias e coordenações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ),⁶ reiteram as ingerências sobre a instrumentalidade desse profissional na área da educação, conforme assinalam as pesquisas sobre o exercício profissional na RFEPT.

O ingresso de assistentes sociais, apesar de já presente desde a instituição de origem, Escola Técnica Federal de Química, majoritariamente, ocorreu após a migração do então CEFET de Química de Nilópolis para o IFRJ,⁷ confirmando as reflexões de Prada (2015). A autora recupera que, em 2015, 351 dos 570 campi dos Institutos Federais espalhados pelo território brasileiro contavam com assistentes sociais em seus quadros. A admissão da maioria dessas/es profissionais nas Instituições Federais de Ensino ocorreu após 2009, tendo como fatores a criação dos Institutos Federais em 2008, a emergência do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010 e a Lei

⁶ Ao todo trabalham no IFRJ 17 assistentes sociais, distribuídas em setores de atendimento a estudantes de diferentes campus do IFRJ (Belford Roxo, São João de Meriti, Nilópolis, Paracambi, Duque de Caxias, Volta Redonda, Resende, Niterói, São Gonçalo, Arraial do Cabo e Rio de Janeiro) e em dois setores distintos da reitoria (de saúde do trabalhador e de assistência estudantil). Dos 15 campus do IFRJ, 4 não possuem a lotação do cargo de assistente social (Mesquita, Pinheiral, Engenheiro Paulo de Frontin e Realengo).

⁷ As Unidades do Maracanã e Nilópolis do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (atual IFRJ) contavam até o concurso de 2006/2007 com uma assistente social cada. Em 2007, ingressaram mais duas assistentes sociais, uma para cada unidade.

de Cotas de 2012. Em sua pesquisa de dissertação de mestrado, Prada realizou entrevistas por amostragem com assistentes sociais de IF's de todas as regiões do Brasil, concluindo que 82% das/os entrevistadas/os não ultrapassavam 8 anos de atuação nos Institutos, sendo 62% de 3 a 5 anos de trabalho e, 20%, de 6 a 8 anos.

Em breve levantamento sobre o perfil acadêmico e profissional das/os assistentes sociais do IFRJ, realizado para fins deste capítulo, constatamos que a expansão da educação profissional também resultou na contração de assistentes sociais no Instituto. Das/os 17 assistentes sociais lotadas/os no IFRJ, 15 responderam nosso questionário.

As/os assistentes sociais do IFRJ, em sua maioria, não completaram 10 anos de efetivo exercício profissional. Das/os 15 profissionais, 10 foram admitidas/os a partir do ano de 2010. Apenas 3 assistentes sociais ingressaram antes da migração para o modelo do Instituto Federal. O tempo de formação das/os profissionais é diverso, no entanto, a maioria foi formada a partir dos anos 2000, sendo 9 profissionais formadas/os a partir de 2005. Apenas 4 profissionais graduaram-se nas décadas de 1980 e 1990. O dado revela ser a formação profissional das/os assistentes sociais do IFRJ posterior ao processo de renovação da profissão que culminou na configuração do projeto ético-político da categoria, pós anos de 1990, materializado pelas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), a Lei de Regulamentação da Profissão e o Código de Ética vigentes.

No que tange à titulação das/os profissionais, esta segue a tendência apontada por relatório de auditoria da Controladoria Geral da União sobre a execução do PNAES em 58 Universidades brasileiras. No relatório, a CGU aponta que

Na maioria das IFES avaliadas, os recursos humanos, particularmente no que concerne à qualidade dos profissionais, na maior parte assistentes sociais, se mostrou adequada às necessidades do programa. A questão da qualidade dos profissionais, entendida como a formação dos mesmos, é de particular relevância, pois o programa tem um caráter assistencial que envolve o trato com os estudantes, análise das condições socioeconômicas dos mesmos, decisões quanto a aplicação dos recursos e avaliações do andamento do programa. Por essa razão, na avaliação da adequabilidade dos recursos humanos, de forma geral, foi dado maior peso à questão da qualificação do que à questão da quantidade, salvo em casos específicos, nos quais se constatou um número significativamente reduzido de pessoal envolvido (CGU, 2017, p. 13).

É inegável a qualidade da formação das/os assistentes sociais do IFRJ, considerando que as/os 15 profissionais possuem título de pós-graduação, sendo 4 doutoras, 8 mestres e 3 especialistas. Há ainda a preocupação de continuidade dos estudos pós-graduados, visto que 5 profissionais estão matriculadas em programas de especialização (2 assistentes sociais), mestrado (1 assistente social) e doutorado (2 assistentes sociais). No que se refere às áreas de titulação, 11 assistentes sociais realizaram curso de pós-graduação em Serviço Social e 4 em Educação, revelando a pertinência da capacitação para o trabalho realizado no IFRJ.

Quanto às dificuldades que atravessam o trabalho, o relatório de auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU, 2011) destaca a importância do trabalho das/os assistentes sociais no desenvolvimento do levantamento das causas da evasão e nas ações de assistência ao estudante para promoção da permanência. No entanto, foi ob-

servado pela auditoria que a RFEPT apresenta um deficiente quantitativo de assistentes sociais frente às demandas dos discentes dos campi, ainda, o relatório evidencia que assistentes sociais trabalhavam de forma itinerante, atendendo diversos campi dos Institutos, o que precarizava o trabalho realizado. O relatório supracitado de auditoria da CGU (2017), sobre a execução do PNAES nas universidades, reitera os apontamentos da auditoria do TCU (2011), realizado na RFEPT, quanto ao déficit de assistentes sociais para atendimento da comunidade estudantil.

Em relatório do Fórum Permanente de Assistentes Sociais do IFRJ sobre as atribuições profissionais (FASIFRJ, 2018), as/os relatoras/es também registram como entraves à qualidade do trabalho os deslocamentos para atender os campus que não possuem assistentes sociais e o diminuto quantitativo de assistentes sociais em alguns campus. Ademais, sinalizam a ausência de um sistema de informações acerca do perfil dos estudantes e acesso aos programas de assistência estudantil; a ausência de suporte de assistentes de administração para realização de tarefas burocráticas em que não se exige o saber das/os assistentes sociais; bem como as precárias condições de trabalho dos campi inaugurados mais recentemente, denominados “campus em expansão”.

A despeito das ingerências para o trabalho da/o assistente social na educação profissional na atualidade, as/os assistentes sociais que participam dos processos de trabalho coletivos no interior das instituições educacionais, cujo trabalho pressupõe a atenção das demandas representadas no bojo da política de educação, também compartilham dos desafios contemporâneos do sistema educacional, sobretudo, porque possui no horizonte de sua intervenção profissional a responsabilidade teórico-metodológica, ético-política e técnico-instrumental em defesa da radicalização de acesso aos direitos sociais. Se por um lado as demandas pela gestão dos programas de transferência de renda (expressa pelos procedimentos de análise socioeconômica, distribuição e socialização de recursos) constituem requisições para a/o assistente social, por outro, as discussões sobre a oferta formativa com relação ao currículo, à relação ensino-aprendizagem, à ampliação do acesso e às condições de permanência, a pauta das relações étnico-raciais, da diversidade sexual, do acolhimento das necessidades educacionais de pessoas com deficiência, dentre outras demandas ligadas ao ensino e à assistência estudantil constituem a pauta de preocupações da/o assistente social enquanto profissional da educação nos IF's.

Diante deste desafio, no ano de 2018, o conjunto de assistentes sociais do IFRJ se articulou para criar o Fórum Permanente de Assistentes Sociais do IFRJ (FASIFRJ), visando alargar as bases de autonomia frente ao engessamento do fazer profissional, determinado, particularmente, pelas concepções e práticas de assistência estudantil baseadas na “bolsificação” como estratégia primeira de ação para permanência dos estudantes. O Fórum, sobretudo, tem como perspectiva a criação coletiva de um projeto profissional crítico e competente calcado nas dimensões teóricas, éticas e técnico-instrumentais.

A Portaria nº 146 de 03 de maio de 2018 que institui o FASIFRJ, assinada pelo então reitor do IFRJ, estabelece que o fórum

[...] tem como proposta promover a articulação e o fortalecimento da categoria, bem como a melhoria do exercício profissional, em consonância com a Lei nº 8662, de 07 de junho de 1993, e o Código de Ética do Assistente Social de 1993 (IFRJ, 2018, s/p).

Apesar de já contar com dois anos de existência, o Regulamento Interno construído pelas profissionais do fórum ainda carece de formalização pelo Instituto.

O FASIFRJ tem representado as ações do coletivo de assistentes sociais em diferentes instâncias internas e externas ao IFRJ, pautando as dinâmicas operacionais da assistência estudantil, bem como, produzindo discussões ampliadas sobre a política educacional. Uma das primeiras iniciativas foi a submissão de proposta para o edital de eventos no âmbito do Programa Institucional de Incentivo às Atividades de Extensão (PRÓ-EXTENSÃO) do IFRJ, que culminou na realização do seminário “A Política Nacional de Assistência Estudantil: os desafios para o trabalho multiprofissional na efetivação de direitos e a luta pela permanência”.

Para além das atividades do fórum, as/os assistentes sociais têm participação ativa (e majoritária) na representação dos campus do IFRJ no Grupo de Trabalho (GT) criado para revisão do Regulamento de Assistência Estudantil do IFRJ. As reflexões sobre as contribuições do Serviço Social para a revisão da política de assistência estudantil carecem de aprofundamento, dado que as atividades do GT ainda estão em curso. No entanto, as discussões e encaminhamentos preliminares já apontam para uma concepção de assistência estudantil que supera a lógica da focalização e da centralidade dos programas de transferência de renda, reiterando históricas bandeiras de luta do movimento estudantil pelas condições de permanência na educação.

Apesar do acúmulo de tarefas geradas pela gestão dos programas de auxílios, as/os assistentes sociais do IFRJ apresentam um amplo escopo de trabalho expresso em diversas atribuições, dentre as principais podemos destacar: a participação no Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e no Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED) do IFRJ; o atendimento a estudantes e suas famílias para suporte e assistência às demandas no campo do Serviço Social (orientação social, encaminhamento à rede de proteção social, notificações de violações de direitos a órgãos competentes, dentre outras ações); a organização de palestras, oficinas e atividades educativas; a participação em comissões, GT's e conselhos de ensino; a supervisão de campo de estagiárias de Serviço Social; o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão; e a representação em comissões de direitos dos servidores (FASIFRJ, 2018).

O desafio às/aos assistentes sociais do IFRJ, bem como, ao conjunto da categoria no campo da educação, é “[...] romper com os burocratismos, com a naturalização das rotinas de trabalho e atitudes passivas acolhedoras de ordens” (IAMAMOTO, 2019, p. 458).

Considerações finais

Na primeira edição deste artigo, consideramos que o sentido que a educação ganhou no universo de lutas sociais, inserção desigual e dominação burguesa, neste caso particular a educação de trabalhadores/as, sofreu ingerências das demandas de um Estado que visava educar para o consenso. Portanto, a pesquisa sobre o desenho dessa política setorial não se furtou ao descortinamento crítico do papel que desempenhava aquela conjuntura de ascensão da hegemonia lulista no Brasil, bem como, a posição do país no atual estágio do capitalismo. O reflexo daquele cenário para a educação na contemporaneidade é uma fragmentação da oferta de ensino, com vistas a atender trabalhadores/as de todos os perfis e inserções na divisão sócio técnica do trabalho.

Há oito anos, a nossa crítica não se tratava de abdicar de toda e qualquer perspectiva de ampliação de vagas em nome de uma pretensa qualidade que não poderia

ser deteriorada, mas defendíamos que o alargamento das possibilidades de ingresso, tão necessário para a democratização do ensino, deveria vir acompanhado de uma discussão sobre a formação relevante para o horizonte da emancipação humana. Ainda, sobre condições de permanência que reconhecessem a necessidade de políticas de reparação, dados os marcadores de desigualdades, privilegiando as ações estruturantes em detrimento de políticas focais e emergenciais.

Ainda que as contradições do capitalismo dependente no Brasil mantenham o traço contrarrevolucionário, nos termos de Fernandes (2009), ao longo da história brasileira as conjunturas político-econômicas apresentam nuances que demarcarão as estratégias do Estado para o apassivamento dos trabalhadores e trabalhadoras. No contexto de esgotamento da hegemonia lulista, a tentativa de “conciliação de classes” será rechaçada após o golpe que culminou no *impeachment* da presidente Dilma. O bolsonarismo ganha espaço no enfraquecimento das formas de garantia do consenso, pela via de liberação do fundo público em políticas de gotejamento e alívio da pobreza; de descrédito da política partidária; de ruptura das frações burguesas com a aliança PT e Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) no cenário da crise econômica; da ascensão de uma articulação do judiciário no combate seletivo à corrupção, intermediada por interesses internos e externos; bem como, o fortalecimento e organização de forças conservadoras aliadas ideologicamente às bancadas parlamentares “da bíblia, da bala e do boi”.

Os impactos da onda neoconservadora que experimentamos ameaçam a face positiva da democratização do acesso à educação dos governos petistas e acirram as disputas já presentes em torno do fundo público, intensificadas na articulação do governo Temer com o Congresso que culminou na emenda constitucional do teto dos gastos. Associada ao ódio de classe, racial e de gênero; o ataque à ciência e às instituições públicas, a política econômica entreguista e privatista de Bolsonaro coloca em risco a educação pública, gratuita e de qualidade.

Para aprofundar ainda mais os desastres sociais que vivemos, o atravessamento da pandemia provocada pelo Coronavírus SARS-COV-2 agrava as nossas desigualdades e operam no âmbito da educação justificativas para a precarização com o advento das aulas à distância, que se configuram como uma estratégia excepcional com ares de para sempre.

Como profissionais de educação, as/os assistentes sociais são afetadas/os duplamente por essa conjuntura, ora como força de trabalho que sofre os impactos do contingenciamento das contas públicas, ora como profissional que lida diretamente com as expressões da “questão social” no cotidiano das instituições educacionais. As/os assistentes sociais são pressionadas/os diante do aumento das demandas de estudantes e suas famílias relacionadas às condições de permanência nos espaços acadêmicos e escolares, ao passo que o conteúdo do trabalho dessas/es profissionais é afetado por requisições hegemonicamente adversas aos interesses dos e das estudantes.

Ampliar as bases da autonomia profissional das/os assistentes sociais neste contexto é um imperativo. No campo da educação profissional, tal ampliação pressupõe a pesquisa sobre as condições estruturais que conformam essa modalidade de educação, bem como, as especificidades da atual conjuntura mediada pelas lutas e disputas de projetos educacionais antagônicos. O posicionamento por um projeto de educação profissional de base unitária, nos termos de Gramsci, e preocupado com a reparação de desigualdades de acesso e permanência, pelos marcadores de classe, raça e gênero, exigem respostas profissionais competentes das/os assistentes sociais, consti-

tuindo os fundamentos de uma proposta crítica e socialmente referenciada no interior do trabalho coletivo das instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts 39 a 42 da Lei Nº 9.394, 20 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em 11 mai. 2020.
- _____. **Decreto nº 6095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em 01 jun. 2020.
- _____. **Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em 10 jun. 2020.
- _____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892>. Acesso em 10 jun. 2020.
- _____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 10 jun. 2020.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- CAVALHEIRO, J. S. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais gaúchos e o trabalho do assistente social: alcances, perspectivas e desafios**. 256 f. 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.
- CGU. **Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília: Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União, 2017. Disponível em: <<http://www.eaud.cgu.gov.br>>. Acesso em: 05 jun. 2020.
- CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.
- FASIFRJ. **Relatoria de Atribuições Profissionais**. Rio de Janeiro: IFRJ, 2018. (mimeo)
- FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.
- FONTES, V. **O Brasil e o Capital imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.(orgs.). **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005b. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 dez. 2010.

GENTILLI, P. Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IFRJ. **Portaria nº 146 de 03 de maio de 2018**. Designar servidores para integrarem o Fórum Permanente de Assistentes Social do IFRJ. Rio de Janeiro, 2018.

IAMAMOTO, M. Renovação do Serviço Social no Brasil e desafios contemporâneos. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo:, Cortez, n. 136, p. 439-461, dez. 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

LIMA, G. F. de. **Educação pública e combate à pobreza: a política de assistência estudantil no IFRJ/Campus São Gonçalo (2008-2015)**. 247 f. 2014. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Niterói, 2017.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **O Capital. Livro I**. 29. ad. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MEC. **Institutos Federais: Concepção e diretrizes**. Brasília, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PRADA, T. **O Trabalho em Rede na Intervenção das Assistentes Sociais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2015. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Política Social - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 210 f., 2015.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista RETTA**, ano I, n. 1, p. 89-110, jan./jun., Rio de Janeiro, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

RAMOS, M. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto MEC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007a.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-165. jan./abr. 2007b.

SILVA, L. C da. **A Entrada dos Trabalhadores nos Institutos Federais pela via dos Cursos de Formação Inicial e Continuada: uma análise sobre a educação dos mais pobres**. 2014. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

SIQUEIRA, Â. C. de. Educação Superior em disputa: expansão excludente versus democratização da universidade crítica. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ANDES/SN, ano XVIII, n. 43, p. 155-167, jan. 2009.

TCU. **Relatório de Auditoria TC 026.062/2011-9**. Brasília: 2011. Disponível em: <<https://portal.tcu.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

9

SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARTICULARIDADES DO TRABALHO CONCRETO DE ASSISTENTES SOCIAIS NO CENÁRIO CARIOCA*

Carlos Felipe Nunes Moreira

Apresentação

A oportunidade de revisitar um texto escrito há uma década e promover as revisões necessárias à reedição impõe o desafio de fazer alterações que, ao mesmo tempo, busquem aparar arestas antes despercebidas sem que, com isso, perca-se a essência original do capítulo. A proposta de refletir sobre o trabalho concreto de assistentes sociais na educação a partir de uma experiência pessoal é, incontornavelmente, condicionada e delimitada tanto pelo momento sociopolítico no qual foi construída a reflexão, quanto pelo acúmulo acadêmico-profissional do autor à época.

Nesse sentido, a revisão buscou manter a estruturação teórica original, ajustando apenas o indispensável e sem adição de novas categorias ou conceitos analíticos. A redação de uma maneira geral foi melhorada e elementos muito datados (que serviam de exemplos próprios daquele momento) foram realocados para o rodapé. Por outro lado, o sentido político da reflexão não sofreu qualquer alteração.

A principal dificuldade foi, sem dúvida, reeditar um texto escrito no chão-da-escola, dez anos atrás. Nesse ínterim, as expressões da questão social na política de educação, hoje, já não se manifestam exatamente como há uma década. Portanto, atualizar os desafios de assistentes sociais na educação básica é uma tarefa na qual este texto não pode mais se propor a cumprir. Porém, é conhecendo e reconhecendo o desenvolvimento histórico desses processos, nas suas universalidades e particularidades, que o Serviço Social na educação básica adensa ao seu arsenal profissional elementos que auxiliam na leitura crítica da realidade e na sua posterior intervenção qualificada. E, nesse sentido, esperamos que este velho capítulo ainda possa, de alguma maneira, contribuir.

Introdução

O presente capítulo tem dentre seus objetivos expor alguns elementos que imprimiram cores próprias à educação básica no cenário carioca na primeira virada de década do século XXI. Cenário esse marcado por um fato relevante para o Serviço Social: a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro é, desde 2007, a maior empregadora no país de assistentes sociais voltados para a atuação profissional junto à política educacional.¹

Para tal, buscou-se abordar sumariamente questões teóricas gerais para a análise da educação escolarizada nos países de capitalismo periférico e suas relações com o âmbito da educação. Articulado a isso, a meta foi expor de que formas assistentes sociais na educação básica intervêm em um terreno no qual se operam cotidianamente.

*DOI- 10.29388/ 978-65-86678-38-3-0-f.173-184

¹ Referência à experiência do projeto Rede de Proteção ao Educando (RPE), iniciado em 2007 com 136 assistentes sociais, e, desde 2009, denominado de Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE). Cf., dentre outros, Moreira (2010).

mente disputas por projetos inerentes à luta de classes. Em suma, o principal intento foi e continua sendo contribuir com a maturação dos processos críticos de politização que circundam as discussões, reflexões e ações intrínsecas às instituições de educação básica. Algo historicamente escasso dentro delas próprias.

Ao tratar das particularidades do trabalho de assistentes sociais na educação – mais detidamente, nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro – de imediato se colocam algumas perguntas. Quais são as questões que se apresentam no cotidiano deste profissional? Como e por quem elas são filtradas no cotidiano da rede pública de educação? Quais os limites existentes entre as condições socioeconômicas das famílias dos estudantes e as dificuldades de crianças e adolescentes frequentarem as aulas e assimilarem os seus conteúdos? Em que medida essas questões são apreendidas e enfrentadas por profissionais de Serviço Social?

A resposta para cada uma dessas indagações precisa considerar a realidade na qual está inserida a escola e a educação pública. Uma realidade difícil e não-ocasional que impõe condições adversas de ensino-aprendizado tanto aos trabalhadores como aos usuários da política social. Estudantes envolvidos com a comercialização local de drogas ilícitas a varejo, assim como o seu consumo; famílias pobres que utilizam a escola como o principal meio de garantir algumas refeições diárias a seus filhos; o repasse de benefícios financeiros de programas de transferência de renda condicionados à frequência escolar; a violência e suas variadas expressões que ocorrem intramuros escolares (praticadas e sofridas de formas diversas por todos os segmentos que compõem a escola) e a violência extramuros que invade e limita o trabalho precisa, tudo isso, ser analisado sob um prisma que garanta a articulação desses fenômenos com o contexto no qual se insere a temática da educação. E, com isso, interpretados como elementos condicionantes das relações que se estabelecem nos processos educacionais, e não como algo estranho à educação.

Considerações preliminares sobre educação e ideologia

Historicamente, a supremacia social de poucos sobre a maioria é uma característica inerente às sociedades organizadas em classes, na qual a coerção e a violência desempenham papel fundamental. No capitalismo, a força das ideias tem função tão importante quanto a força física, numa espécie de relação autorreguladora entre ambas e que sustenta a hegemonia no poder. Grosso modo, então, a supremacia de uma classe sobre outras está relacionada à direção social e, ora mais ora menos, ao domínio coercitivo que aquela que está no poder exerce sobre as demais (GRAMSCI, 1984, 1985).

De maneira bastante simplificada: na democracia burguesa (diferentemente dos regimes totalitários), o controle se dá mais pelas ideias hegemônicas do que propriamente pela força física. Às elites, portanto, faz-se necessário a conquista do consentimento da população como um todo para que, com isso, possa dar continuidade aos seus projetos econômicos, sociais, políticos e culturais sem grandes resistências. É justo neste sentido que a ideologia desempenha função nuclear (MARX; ENGELS, 2002).

Apesar de a ideologia emergir das relações de produção, a escola ocupa um lugar estratégico no que concerne os processos de difusão ideológica funcional ao sistema vigente. Ideologia, portanto, compõe o substrato que fornece a liga entre produção e as demais dimensões da vida social. Ela “[...] se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e cole-

tivas” (GRAMSCI, 1984, p. 16). Dito de outra forma, a ideologia é, na perspectiva gramsciana, o sedimento da junção entre a estrutura e a superestrutura, edificando e unificando todo bloco histórico.

Voltando ao cotidiano: o que motiva estudantes da educação básica a frequentar diariamente a escola pública? Seria aprender coisas novas, como ciências, geografia, matemática ou, nos anos mais iniciais, ler e escrever? Ou seria fazer amigos, brincar, namorar, praticar esportes e merendar? Possivelmente é um pouco de tudo isso. Mas quais são as relações entre o ato diário de estar na escola e os objetivos de mais longo prazo, como ingressar no ensino superior, por exemplo?

Uma pista importante, no sentido de uma possível resposta à última indagação, é a compreensão de que a escola pública não serve (e nunca serviu) para formar dirigentes, mas sim dirigidos. Dirigentes aqui no sentido atribuído por Gramsci, que alarga tal compreensão a outros setores da sociedade para além do Estado. Divergindo, portanto, de concepções funcionalistas que veem o Estado como um órgão neutro e pensante da sociedade e, neste sentido, limitando a atividade de dirigente ao seu aspecto político.

Qualquer estatística séria comprova que: (i) um número enorme de alunos não completa sequer a educação básica e, (ii) daqueles que não evadem, um percentual ainda muito reduzido dos egressos de escolas públicas ingressam no ensino superior. Seguidos governos não interviram nesta realidade, outros adotaram medidas para minimizar este episódio.² Mas quais são os cursos universitários que essa fatia da classe trabalhadora – contrariando as estatísticas e a lógica organizacional da sociedade – ingressa e conclui?

Salvo exceções, após formados nenhum deles ocupa cargos que na sociedade capitalista tradicionalmente desempenham funções ampliadas de dirigentes, como, por exemplo, promotores, juízes, desembargadores, embaixadores, presidentes de grandes empresas nacionais ou multinacionais, diretores de veículos de comunicação de massa, dentro outros.

É comum ouvirmos contra-argumentos do tipo silvio-santismo, que se agarram em um caso isolado e sem precedentes para justificar a existência da possibilidade de outros indivíduos conseguirem aquilo que determinada pessoa de visibilidade conseguiu. Contudo, não percebem que, na realidade, este “caso de sucesso” de imensurável excepcionalidade só serve para mascarar a efetiva impossibilidade de sujeitos das classes subalternas ocuparem funções de dirigentes. Desse modo, tais funções de maior envergadura estão organicamente associadas a setores sociais que monopolizam o poder e que têm dentre suas prioridades manter intacto o curso da ordem estabelecida.

As relações entre estrutura e superestrutura são bem mais do que abstrações teóricas. Elas acontecem cotidianamente, de maneira concreta, histórica e inseparável. A divisão da sociedade em classes sociais (interdependentes e, ao mesmo tempo, antagonicas) representa um elemento sócio-histórico basilar que, no capitalismo, a ideologia tem por função possibilitar às classes trabalhadoras a crença de que aquilo que favorece a apenas uma minoria é, na “verdade”, algo em prol de todos.

Da mesma forma que para os Senhores de Engenho era interessante seus escravos sempre trabalharem conformados de suas “obrigações naturais”, para os atuais senhores não há melhor cenário do que seus assalariados considerarem como verdade

² As reservas de vagas em universidades públicas para afrodescendentes e/ou oriundos de formação majoritariamente pública e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) são exemplos citados na primeira edição desse capítulo artigo e ainda com validade atual.

absoluta o que reza a ideologia burguesa: a crença de que tal modo de produção não é apenas o melhor; é também o único e inevitável.

Deste modo, a escola tradicional é mais do que um lócus estratégico da classe dominante de propagação destas ideias. Ela é uma instituição social que tem por objetivo formatar valores, hábitos, comportamentos e sentimentos necessários ao futuro dirigido. Contudo, coerentemente com as contradições inerentes ao capitalismo, essa mesma instituição representa um importante meio no qual a classe trabalhadora, através do seu acesso e utilização, pode alcançar parte dos conteúdos necessários aos processos de ampliação de visão de mundo e de formação de uma consciência crítica.

Apesar do quadro adverso, posições fatalistas nada contribuem com os processos de questionamento e de deslegitimação da ordem atual. Ao assistente social – assim como a qualquer outro trabalhador assalariado – não resta alternativa a não ser trabalhar nesta e com esta realidade que se apresenta, buscando utilizar sua relativa autonomia e criatividade profissionais como formas possíveis de intervir a favor dos interesses das classes subalternas.

As maneiras para se buscar este objetivo são, felizmente, variadas e sem receitas pré-estabelecidas. Este capítulo apresenta tão somente algumas experiências que tiveram como compromisso tal fim. Ao longo de dez anos, inúmeras outras foram e tantas mais estão sendo agora realizadas por assistentes sociais em todo país. Sistematizá-las e socializá-las se faz *mister*.

Nas palavras de Mészáros, “[...] a verdade é que em nossas sociedades tudo está ‘impregnado de ideologia’, quer a percebamos, quer não” (MÉSZÁROS, 2007, p. 57). O conhecimento desta realidade e dos processos sociais que a determinam é condição essencial para que os sujeitos atuantes no espaço escolar (sejam ou não assistentes sociais) coloquem-se a serviço da manutenção ou do questionamento desta lógica imposta, corroborando com a conservação do *status quo* ou adensando forças junto aos processos já em curso de construção de ideologias contra hegemônicas.

Estado neoliberal e educação enquanto direito social

A individualização dos aspectos sociais tem sido a tônica que demarca a análise e o enfretamento das expressões da questão social pelo viés neoliberal. Nessa cultura “[...] não existe essa coisa de sociedade, o que há e sempre haverá são indivíduos” (THATCHER, 1993, p. 626). Todos somos diariamente bombardeados por informações via grande mídia que busca nos fazer crer na falência do público, na inquestionável eficiência do setor privado, na estigmatização dos usuários dos serviços sociais, na imprestabilidade da atuação política e coletiva, nas soluções individuais e individualizantes, na criminalização da pobreza, num conceito vazio de cidadania, na supremacia do econômico ao social, na inexistência de uma alternativa ao capitalismo etc.

Tal ideologia é transmitida de maneira massificada e nenhum trabalhador está completamente imune a ela. É nesse contexto que o pensamento conservador se impõe não só sobre as escolas e os profissionais que lá atuam, mas sobre a sociedade em geral, subestimando as determinações sociais e supervalorizando suas manifestações individuais. Exemplo significativo disso é a tradicional culpabilização de alunos e famílias tão presente nas escolas que – ao considerar a família do aluno pobre como “desestruturada”, ausente, incapaz e desinteressada – coloca-os como principais responsáveis pelas mazelas de toda uma política social gerida pelo Estado sob a lógica neoliberal.

Culpabilização essa que não é novidade nas escolas. Neumann (1996), no resgate histórico que faz sobre a correlação entre educação e assistência social, revela que o processo de culpabilização dos alunos inicia-se ainda nos anos 1960 no Brasil. A autora destaca em seu estudo duas pesquisas desenvolvidas na década de 1990. A primeira, analisando 550 relatos de professoras primárias da periferia de São Paulo, mostra que estas, ao se referirem às crianças que não conseguiam aprender, as classificavam como “[...] rebeldes, apáticas, ladras, doentes, sujas, famintas, cuja característica mais assustadora é a indisciplina” (BARRETO apud NEUMANN, 1996, p. 32). Na outra pesquisa, as professoras entrevistadas, embora pertencentes a frações pauperizadas da classe trabalhadora, adjetivavam seus alunos como: “carentes e indisciplinados, sem gosto pelo estudo, sem educação doméstica e com atitudes inapropriadas em relação ao sexo” (MARIZ apud NEUMANN 1996, p. 32) (MARIZ apud id., ibid.).

Na esteira dessas reflexões situam-se as funções do Estado – necessariamente referido a uma sociedade e à dinâmica contraditória das relações entre as suas classes sociais. O papel do Estado e sua intervenção junto à população se transfiguram de acordo com a correlação de forças entre classes de cada período histórico. Se outrora os trabalhadores (especialmente aqueles em países europeus) experimentaram o chamado *Welfare State*; o neoliberalismo – com sua política de desestruturação e destruição da organização política da classe trabalhadora – implementou outra lógica de organização: um Estado voltado para atender irrestritamente aos interesses privados do capital, com exíguo ou nenhum compromisso na efetivação de políticas sociais universais e de qualidade.

A priorização do pagamento (dos juros) da dívida pública em favorecimento ao capital financeiro e a conseqüente drástica redução orçamentária em investimentos sociais acelerou a precarização dos serviços públicos, colocando para a sociedade responsabilidades antes assumidas pelo Estado e elevando o setor privado (de escolas, hospitais, previdência etc.) a um patamar para além de mera opção, tornando-o uma necessidade imediata para aqueles com condições de pagar pelos serviços.

Pensando os direitos sociais na sua dimensão contraditória, estes representam meios de controle social que buscam a adequação dos trabalhadores à ordem capitalista e, ao mesmo tempo, conquistas dos trabalhadores resultantes das pressões reivindicatórias, via sociedade civil organizada, obrigando o Estado a dar respostas no campo das políticas públicas a estes anseios coletivos. Dito de outro modo: tanto a política de educação

[...] como as demais políticas no âmbito da gestão estatal da reprodução da força de trabalho, buscam responder a interesses contraditórios, engendrados por diferentes instâncias da sociedade, e assim não se configuram como simples produto dos interesses dos ‘de cima’, mas como espaço onde também estão presentes os interesses dos subalternizados da sociedade (YAZBEK, 1995, p. 09).

A concepção simplista tão comum que julga a educação formal como solução para todo e qualquer problema é tão questionável quanto acreditar na absoluta imprestabilidade desta mesma educação. Apesar dos processos educacionais tradicionais hegemônicos serem essencialmente conservadores, não privilegiarem o estímulo à curiosidade, à reflexão crítica e à descoberta – mas sim primar pela (ir)racionalidade burguesa e subestimar a cultura popular trazida e vivida pelos alunos –, ainda assim é somente através da universalização do acesso à educação institucionalizada e da luta por

uma educação pública de qualidade que podemos vislumbrar novas alternativas de futuro.

É neste sentido que o trabalho de assistentes sociais na educação básica reveste-se de importância sociopolítica. Os quatro pilares principais de atuação deste profissional apresentados por Almeida (2000) têm por fim garantir o acesso de crianças e adolescentes à educação, além da sua permanência, assim como trabalhar em prol dos processos de democratização das relações e decisões institucionais e pela qualidade dos serviços oferecidos nas escolas.

Todas estas ações efetivam-se ou não no cotidiano profissional dependendo de fatores que, por vezes, estão fora da alçada de decisão do assistente social. É sabido que a divisão social e técnica do trabalho no capitalismo separa aqueles que pensam o trabalho daqueles que o executam, servindo de pilar à ordem do capital (MARX; ENGELS, 2002). Nesse sentido, todo trabalhador assalariado insere-se em um processo de trabalho que é organizado de acordo com os interesses do empregador e condicionado por elementos externos de maior amplitude. Nos termos clássicos de Yamamoto:

A instituição Serviço Social, sendo ela própria polarizada por interesses de classes contrapostas, participa, também, do processo social, reproduzindo e reforçando as contradições básicas que conformam a sociedade do capital, ao mesmo tempo e pelas mesmas atividades em que é mobilizada para reforçar as condições de dominação, como dois polos inseparáveis de uma mesma unidade. **É a existência e compreensão desse movimento contraditório que, inclusive, abre a possibilidade para o assistente social colocar-se a serviço de um projeto alternativo àquele para o qual é chamado a intervir** (IAMAMOTO, 2008, p. 94, grifo nosso).

Em suma: a relativa autonomia do profissional de Serviço Social não o isenta da sujeição imposta pelo modo capitalista de organização do trabalho, tendo o assistente social sua força de trabalho comprada para atender aos interesses de quem paga por ela. O direcionamento ético-político do trabalho dependerá, portanto, da amplitude de sua leitura teórico-política acerca do mundo, da profissão, da política social, da instituição, do seu próprio trabalho e das múltiplas relações entre todos esses elementos. Uma concepção ampliada de educação é, portanto, tanto produto quanto matéria-prima desse processo.

O trabalho de assistentes sociais na educação básica: a experiência na SME/PCRJ como campo analítico

Ao configurar-se como uma política social pública, a educação demanda em seu cumprimento o envolvimento de diversas categorias profissionais e, nesse contexto, vem se fortalecendo a atuação de assistentes sociais. Temas como baixa frequência e evasão escolar, violência, precarização das condições socioeconômicas e culturais das famílias, dentre outras, estão presentes no cotidiano das escolas de uma forma geral e têm sido alguns dos principais motivos que levam à requisição do Serviço Social nas instituições de educação básica. Em função disso e dos já resultados alcançados, observa-se – sobretudo no século XXI – a dilatação de experiências desses profissionais no campo em questão, além do aumento do número de projetos de lei acerca da inserção de assistentes sociais no âmbito escolar.

Almeida (2007) apresenta três tendências, a partir dos anos 1980, que têm trazido notoriedade à profissão no campo das políticas sociais: 1) o enfrentamento da pobreza através de políticas públicas que estabelecem condicionalidades em relação à educação escolarizada; 2) a interface de diferentes políticas setoriais, em especial aquelas dirigidas aos segmentos sociais em situação de pobreza, tornando o acesso à educação escolarizada um marco na afirmação dos direitos sociais de crianças e jovens; e 3) o alargamento da compreensão da educação como direito humano, adensando as práticas sociais organizadas em torno de diversos e abrangentes processos de formação humana, criando uma arena de disputas ideológicas fortemente mobilizadoras dos paradigmas educacionais em disputa no âmbito do Estado e da sociedade civil.

Se faz preciso, então, apresentar brevemente como se configurou a inserção de profissionais de Serviço Social junto à educação básica na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ). Em 2006, a Secretaria de Assistência Social e a Secretaria de Educação firmaram uma parceria que tinha como objetivo disponibilizar “[...] ações de assistência social voltadas para a melhoria das condições de aprendizado, diminuição da evasão escolar e orientação às famílias para a melhoria da qualidade de vida”.³ Foram convocados cento e trinta e seis (136) assistentes sociais aprovados no concurso público da Secretaria de Assistência Social com vistas a compor o projeto Rede de Proteção ao Educando (RPE).⁴

A principal função colocada aos assistentes sociais da Rede de Proteção ao Educando era desenvolver suas atividades profissionais prioritariamente vinculadas ao Programa Bolsa Família (PBF), através do monitoramento das famílias cadastradas no mesmo e que tivessem filhos matriculados nas escolas, sobretudo no que tange ao trabalho de enfrentamento à baixa frequência escolar, de prevenção à evasão e de notificação dessas famílias por conta do descumprimento da condicionalidade relacionada à educação. O primeiro documento norteador da RPE [...] sinalizava que uma das atribuições do assistente social (e não da equipe como um todo) era “[...] acompanhar as famílias dos alunos, sobretudo, aquelas inscritas no Programa Bolsa Família, que se apresentam em situação de infrequência escolar” (MORREIRA, 2010, p. 88).

A questão a ser destacada não são as atividades em si, mas o caráter explicitamente assistencial dessas atividades. Ocorreram mudanças significativas neste trabalho desde sua origem e a RPE transformou-se no Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE). O PROINAPE teve início em dezembro de 2009 e, apesar de não promover modificações nos eixos de trabalho dos profissionais de campo (permanecendo como tais o enfrentamento da infrequência e a evasão, o trabalho em prol da participação dos alunos e de suas famílias no cotidiano escolar e ações voltadas para os trabalhadores das escolas), o Programa passou a ter como objeto principal a questão do desempenho escolar.

Tendo em vista que uma das características marcantes da política de educação é a sua descontinuidade, as mudanças de governos invariavelmente acarretam alterações significativas no modo organizacional do trabalho nas escolas. As eleições municí-

³ Trecho retirado da capa do Diário Oficial do Município de 25/01/2007.

⁴ Uma parte dos assistentes sociais que compuseram o quadro inicial da Rede de Proteção ao Educando foi oriunda de profissionais que já eram servidores da SMAS e que trabalhavam em áreas diversas (assistência social, conselho tutelar, junto à pessoa com deficiência, etc), mas optaram por pedir remanejamento para este projeto que se iniciava.

pais de 2008 acirraram algo que o governo anterior apenas havia dado prosseguimento sem tanta ênfase: a execução de projetos de intervenção.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) passou a contar com uma variada gama de projetos de caráter focalizante voltados para determinados segmentos de educandos que tinham como objetivo corrigir/diminuir as discrepâncias já existentes entre os alunos da rede. À época, havia mais de 30 projetos desse tipo que eram elaborados sem a participação efetiva dos professores das escolas e representava – uma parte – o resultado de parcerias da prefeitura com o Ministério da Educação e – outra parte bem maior – com organizações não-governamentais e organizações sociais.⁵

A “projetização” nas escolas municipais trouxe reflexos diretos para o trabalho de assistentes sociais, tendo em vista que, no ano de 2010, a SME colocou como público-alvo para a atuação desses profissionais os alunos egressos de um determinado projeto que não obtiveram sucesso na aprendizagem, buscando enquadrar assim o trabalho desses profissionais nos moldes focalistas dos projetos em prática.

Apesar do universo limitado pela SME, parte dos assistentes sociais buscava não fixar sua atuação somente nesses alunos, incluindo-os em ações mais ampliadas que abarcavam outros estudantes não inseridos em projetos. Desse modo, a intervenção desses profissionais terminou por não reforçar nem o estigma de fracasso nesse público específico e nem a ideia de que medidas focalizadas sobre as consequências são capazes de combater as origens dos processos que levam tantos alunos a não apreenderem satisfatoriamente os conteúdos trabalhados nas aulas.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio possuía (e ainda possui) a maior rede pública de ensino da América Latina.⁶ Um grandioso sistema educacional que não tem na qualidade do ensino a mesma proporção do seu tamanho. Nenhum projeto implementado pela SME voltava-se para as causas do chamado “fracasso escolar”, mas sim para os seus efeitos mais gritantes, permanecendo aprisionado em um círculo vicioso nocivo principalmente para os usuários dessa política. Como bem lembra Mészáros:

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de **romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana**, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser **formais**; elas precisam ser **essenciais**”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2005, p. 45, grifos do autor).

Em uma rede de ensino com número expressivo de escolas e creches, a grande maioria das crianças e dos adolescentes em idade escolar no município do Rio de Janeiro tem acesso à matrícula na educação pública. A questão do acesso torna-se objeto de trabalho de assistentes sociais a partir das dificuldades posteriores à inserção do educando no espaço escolar e está relacionada com as estratégias de enfrentamento da baixa frequência, pois o acesso físico à escola costuma ser dificultado pela escassez de transportes que viabilizem a locomoção dos estudantes (sobretudo nas áreas menos urbanizadas).

⁵ À guisa de ilustração, seguem os nomes de alguns destes projetos: Nenhuma Criança a Menos, Alfa e Beta, Acelera Brasil, Escola do Amanhã, Mais Educação, Realfa, Fórmula da Vitória, Ginásio Experimental Carioca etc.

⁶ Contando, em 2010, com 1.063 escolas, 255 creches próprias (e outras 177 conveniadas), 36.487 professores e 669.203 alunos. Dados do site da Prefeitura, consultado em janeiro de 2011.

Uma ação tomada pela prefeitura para enfrentar esse problema foi a utilização dos chamados “Ônibus da Liberdade” que, ainda hoje, circulam nos horários de entrada e de saída escolar especificamente para transportar os alunos no trajeto casa-escola/escola-casa. O serviço oferecido por esses ônibus era limitado especificamente a esta ação, impossibilitando, à época, que fossem utilizados para promover passeios culturais com os alunos. O profissional de educação que fosse organizar uma atividade desta natureza precisava solicitar à direção para que esta recorresse à (pouca) verba da escola para arcar com o aluguel de outros ônibus conveniados à prefeitura (que, em 2010, não saía por menos de R\$ 800,00), obstaculizando sobremaneira a realização de atividades externas que contem com a participação facultada a todos os educandos da unidade escolar.

A questão do transporte apresentava-se como um limite ao trabalho de assistentes sociais ainda em outro aspecto, pois, tendo o “Ônibus da Liberdade” horários de chegada e saída fixos, aqueles alunos que dependem desse serviço não podem chegar mais cedo na escola e/ou sair em outro horário qualquer, impedindo a realização de atividades que não estejam dentro da grade tradicional de horários nos quais os alunos estão em sala de aula. O transporte que tem o nome de “liberdade” acabava por prender o aluno à imposição de seus horários.

Outra demanda bastante apresentada a assistentes sociais nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro refere-se à questão da baixa frequência. Esta costuma estar associada às consequências das variadas expressões da questão social que atingem a vida dos alunos e de suas famílias, tais como: a violência urbana provocada por conta da disputa armada pela venda de drogas ilícitas, a inserção de alunos no processo de venda e/ou consumo abusivo dessas drogas, a violência doméstica em suas várias facetas, a exploração do trabalho infantil, a inserção precarizada ou irregular de adolescentes no mercado de trabalho, dentre outras.

Soma-se a este quadro as questões da ordem de saúde e as dificuldades de a população acessar e ter um atendimento de qualidade junto aos equipamentos públicos (hospitais, postos de saúde, Centros de Atenção Psicossocial etc.), mesmo quando encaminhados por assistentes sociais, psicólogos ou outros profissionais inseridos nas escolas.

O enfrentamento à infrequência de determinados alunos muitas vezes vai em direção oposta daquilo que desejam alguns professores, pois o profissional de Serviço Social acaba buscando pôr novamente dentro da já lotada sala de aula alguém que pouco frequentava a escola e amenizava, assim, essa superlotação. Essa divergência de interesses político-profissionais fica ainda maior quando o educando que o Serviço Social busca reinserir na escola é justamente o chamado “aluno problema”, comumente de comportamento criticado e rotulado de “indisciplinado”, parecendo que este tem menos direito dos que os demais à educação.

As ações de combate e de prevenção à evasão escolar, efetivadas tanto por assistente social quanto pelos demais profissionais, são limitadas por conta da escassez de recursos necessários. A SME, em 2010, não fornecia transporte para a realização de visitas domiciliares e havia uma cota imposta aos gastos com ligações telefônicas nas escolas (bloqueando inclusive a realização de chamadas para telefones celulares) que dificultava o acesso e o contato com o aluno evadido/infrequente ou com seus familiares. Vale acrescentar que a popularização da internet móvel e dos aplicativos de mensagem instantânea é posterior a esse período. Assim, uma estratégia comumente utilizada era a do “bilhetinho” enviado pelo profissional da escola (seja ou não assistente

social) e entregue por um amigo, parente ou vizinho ao destinatário, solicitando a este o comparecimento à unidade escolar ou o contato de alguma forma com a instituição.

Outra estratégia largamente difundida e praticada (novamente: seja ou não por assistente social) é a advertência às famílias inseridas no Programa Bolsa-Família de que determinado quantitativo de faltas acarreta na suspensão/bloqueio do repasse financeiro recebido mensalmente, fomentando uma “cultura do medo” ainda tão propagada nos dias atuais e responsabilizando o usuário das políticas sociais tanto pela solução individual de suas mazelas quanto por um possível corte futuro do seu benefício.

Mais uma ação importante de ser citada é o trabalho visando à garantia da gestão democrática na unidade escolar. Todos os níveis da educação básica têm na sua estrutura organizacional um Conselho Escola-Comunidade (CEC). Estes conselhos são formados por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (aluno, responsável, professor, funcionário e moradores, cujo presidente nato é o diretor da escola) e representa a maior instância deliberativa de uma escola, definindo inclusive os rumos dos investimentos financeiros da unidade escolar.

Como afirma Zargidsky (2006), o CEC foi criado com o objetivo de discutir e analisar criticamente os problemas que envolvem a escola, no tocante ao processo de democratização do espaço escolar. Ainda segundo ele, o processo de decisão, porém, permanece nas mãos dos diretores e professores que usam o Conselho Escola-Comunidade para ratificar suas propostas, banalizando a participação dos demais membros do conselho e inibindo a sua maior participação.

Por mais que existam escolas municipais nas quais o CEC tem uma participação muito próxima daquilo para o qual foi criado ainda na década de 1980, a regra é o modelo descrito por Zargidsky. O fato de o diretor ser obrigatoriamente o presidente do Conselho Escola-Comunidade já demonstra as restrições no entendimento de democracia que vigora na educação institucionalizada. Ao assistente social cabe a função de conhecer não somente os integrantes do CEC, mas como também as legislações que conformam esta instância. Atuar visando fomentar a participação dos segmentos menos fortalecidos neste espaço é trabalhar a favor da alteração da tradicional correlação de forças institucional.⁷

Nesse mesmo sentido se insere o trabalho com os Grêmios Estudantis. As representações coletivas legalmente reconhecidas no espaço escolar precisam se tornar cada vez mais canais de diálogo entre os usuários e os trabalhadores da escola, servindo de instrumentos amplificadores dos interesses coletivos da maioria. As divergências, os debates e a reflexão são elementos inerentes a qualquer processo que tenha em seu núcleo a dimensão política. E essas características não podem ser encaradas por prismas conservadores como algo nocivo ao bom funcionamento do trabalho realizado nas escolas, mas sim como parte fundamental do movimento pedagógico de construção de identidade do sujeito político e de exercício das funções efetivas de um cidadão de direitos.

O trabalho junto aos Grêmios tem sido recorrente na experiência do Serviço Social na Secretaria de Educação da Prefeitura do Rio. À época, assistentes sociais participavam ativamente tanto dos momentos que antecedem as eleições para as novas gestões dos Grêmios Estudantis (como, por exemplo, no auxílio à organização das chapas no que tange os materiais de campanha e à elaboração das plataformas com suas propostas), assim como durante o próprio processo eleitoral e, finalizado este, em muitas

⁷ Mantém-se aqui o registro feito, em 2010, ao trabalho de excelência que equipes do PROINAPE atuantes na região da 3ª CRE desenvolveram por anos com pais, mães e outros responsáveis junto ao CEC das escolas com as quais atuavam.

das ações que o Grêmio desenvolvia no decorrer de sua gestão.

Cada uma das ações do Serviço Social apontadas neste texto está também associada ao compromisso com a garantia da qualidade da educação. Apesar de ser uma temática em permanente disputa, de concepções variadas e não raramente conflitantes, um modo de compreender uma escola de qualidade é aquela onde seus trabalhadores entendem a educação enquanto um direito social, no qual o acesso, a permanência e a gestão democrática são princípios básicos inegociáveis. E, aqui, é de grande valor a presença na educação básica de profissionais que se reconhecem e autodefinem como aqueles que “garantem direitos”.

Neste breve esforço de sistematização foi possível notar, portanto, a presença dos quatro eixos que balizam o trabalho de assistentes sociais na educação no cerne das ações desenvolvidas por profissionais de Serviço Social em escolas municipais do Rio de Janeiro, durante o período analisado. Eixos que se articulam e se complementam. E que servem de valiosa bússola profissional na direção de um exercício profissional comprometido com os legítimos interesses da maioria.

Considerações Finais

Atuar no enfrentamento da evasão e baixa frequência escolares, dar vez e voz a alunos e responsáveis dentro das escolas; discutir temas transversais e incentivar tanto a participação dos alunos nos grêmios estudantis como a participação popular no CEC não divergem totalmente dos interesses que as classes dominantes aspiraram para a escola pública. Contudo, de modo contraditório, a contribuição do Serviço Social no processo de construção e fortalecimento de uma contra hegemonia nas escolas passa cada um desses objetivos, pois, de alguma forma, essas ações representam em si atividades que vão de encontro à lógica racionalista, fragmentadora e individualizante instituída.

Porém, é fundamental que assistentes sociais assumam o compromisso com a radical transformação do quadro educacional atual e enxertem sentido ético-político nesses e noutros objetivos, buscando articular suas ações com movimentos de resistência e construção de um outro modelo de educação, já em andamento dentro e fora das escolas. Para tal, o fomento de “processos político-organizativos” (MIOTO; LIMA, 2009), enquanto mobilização política daqueles com quem trabalhamos, precisa receber maior atenção, com vista à “[...] organização popular em torno de seus interesses, e como sujeito de seu próprio desenvolvimento” (id., *ibid.*, p. 41).

A participação da comunidade escolar em espaços de organização coletiva dos trabalhadores (como sindicatos, conselhos regionais profissionais e movimentos sociais) e em instâncias de deliberação da política social (como os conselhos municipal, estadual e nacional de educação; de assistência social, dos direitos da criança e do adolescente etc) representam importante forma de dar maior grau de materialidade aos debates e reflexões sobre a defesa da educação pública promovidos na escola. Assim como problematizar os limites atuais desses espaços e as possibilidades de sua renovação.

Não há dúvidas de que o cenário atual, como um todo, é adverso e o caminho a se seguir tortuoso, mas lembremos que “[...] nem mesmo os piores grilhões têm como predominar uniformemente. Os jovens podem encontrar alimento intelectual, moral, artístico noutros lugares” (MÉSZÁROS, 2005, p. 54), assim como esses alimentos precisavam, cada vez mais, fazer parte do cardápio escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. de. **Revista Inscrita**. Conselho Federal de Serviço Social. n. 6 Brasília, 2000.

_____. **O Serviço Social na Educação**: novas perspectivas sócio-ocupacionais. CRESS-MG: Minas Gerais, 2007. Disponível em: <www.cress-mg.org.br>. Acesso em: 25 jul. 2011.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro. Ano XX. n. 220. 25 jan. 2007.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 7. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil** – esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**, São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O Poder da Ideologia**. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2007.

MIOTO, R. C.; LIMA, T. C. S. A dimensão técnico-operativa do Serviço Social em foco: sistematização de um processo investigativo. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 22-48, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pu-crs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/5673/4126>>. Acesso em: 12 out. 2010.

MOREIRA, C. F. N. **Dinâmicas de grupo no Serviço Social**: uma técnica pouco estudada e muito difundida entre os assistentes sociais na Rede de Proteção ao Educando. 2010. 297f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

NEUMANN, L.J.G. **Educação e Assistência: do discurso à prática**. 1996. 297f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996 (mimeo).

THATCHER, M. **Downing Street Years - 1979-1990**. Reino Unido: Ed. HarperCollins, 1993.

YAZBEK, M. C. A Política Social brasileira nos anos 90: refilantropização da Questão Social. **Cadernos ABONG**, Recife, v.4, n. 11, p. 7-18, out. 1995.

ZARGIDSKY, D. de S. **A participação do Conselho Escola-Comunidade na gestão escolar colegiada**. 2006. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006 (mimeo).

10

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E SERVIÇO SOCIAL*

Ney Luiz Teixeira de Almeida

Rosana Ribeiro

Introdução

A educação infantil e a educação especial são as modalidades da política de educação que historicamente expressam - de modo mais recorrente - a nossa inserção na esfera municipal. Ainda que sem a visibilidade e o mesmo grau de institucionalidade adquiridos na educação profissional e tecnológica e na educação superior, a educação infantil configurou-se como um espaço ocupacional de extrema relevância para a compreensão dos percursos profissionais na política de educação, sobretudo, nas lutas sociais em defesa da infância e da educação como direito social, humano e subjetivo.

Buscamos resgatar, neste texto, alguns elementos teóricos e históricos que nos auxiliam na compreensão da infância para além de uma fase da vida que recorrentemente se confunde com o seu sujeito: a criança. Tomamos a infância como uma produção social, uma experiência que se constrói historicamente a partir de práticas, instituições e relações sociais concretas. A partir deste esforço interpretativo introdutório apreendemos a educação infantil como uma das objetivações históricas das políticas voltadas para as crianças e para a infância, enfatizando os principais processos que contribuíram para o seu reconhecimento como integrante da política de educação, portanto, como um direito social. Para tanto, destacamos as ações estatais promovidas após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, enfatizando o escopo legal e os programas governamentais que fomentaram a ampliação das condições de acesso às creches e pré-escolas, ainda não universalizado no Brasil. Por último, abordamos as principais requisições feitas aos assistentes sociais no processo de consolidação da educação infantil, reconhecendo a diversidade da trajetória profissional construída neste espaço de atuação no âmbito da política de educação e em sua relação com outras políticas públicas e instituições da sociedade civil como do aparato estatal.

Problematizando a relação entre infância, criança e educação infantil

Para tratar do atendimento à criança em instituições escolares, recorreremos às reflexões de Sarmiento (2007), em particular ao afirmar que ao mesmo tempo em que na modernidade a escola surge como condição de acesso à cidadania, ela também opera a separação das crianças do espaço público. Para que sejam vistas como “cidadãs do futuro”, as crianças, no tempo presente de experiência das suas infâncias, precisam afastar-se do convívio coletivo para “estarem salvas no contexto escolar”, além de serem “resguardadas pelas famílias” da “presença plena na vida em sociedade”. É fato que esta postura de proteção das crianças historicamente garantiu melhorias nas condições de vida de parte delas, observando-se inclusive a redução das taxas de mortalidade infantil e o acesso a bens de primeira necessidade: educação, saúde, habitação. Contudo, estes avanços não foram estendidos para todas as crianças; as desigual-

*DOI - 10.29388/978-65-86678-38-3-0-f.185-202

dades sociais repercutem mais em crianças em situações de privação e pobreza, principalmente nos países com maiores assimetrias socioeconômicas entre as classes, suas frações e, mesmo, entre grupos sociais.

Os estudos de Ariès (2006) revelam não só como a infância passou a ter uma visibilidade na modernidade que não fora produzida antes - sobretudo ao analisar as artes medievais, dada a natureza iconográfica de sua pesquisa -, como também a produção de um sentimento de infância até então inexistente. Contudo, os sentimentos acerca da infância, assim como a própria infância, não surgem historicamente com a modernidade. O que podemos apreender das reflexões de Ariès são quais sentimentos e quais infâncias a modernidade produziu. Os modos de perceber e estar no mundo são sempre determinados pela posição de cada classe na dinâmica societária e suas relações com o conjunto de instituições que atuam no processo de estabelecimento de consensos, ou seja, das formas partilhadas e internalizadas de ver, sentir, interrogar e representar a própria vida. Deste modo, localizar as razões pelas quais na modernidade, ou em outros períodos históricos, se produziu um tipo de percepção da infância que se manifesta através de certos sentimentos, imagens e discursos que não existiam antes indica um percurso metodológico importante.

As imagens sociais e os discursos sobre a infância foram, ao longo da história, largamente produzidos em sua negatividade, tendo como referência central sua condição diante do mundo adulto. A própria etimologia latina da palavra *infans*, designando “sem fala”, remete aos múltiplos sentidos que a infância teve e que ainda vigora em diferentes dimensões da vida social na atualidade. A oposição de sua relação com o mundo adulto tornou-se uma constante nas elaborações teóricas, ideológicas e culturais ao longo da própria modernidade. Deste modo, considerando as possibilidades abertas com os estudos de Ariès, podemos considerar que a infância não se expressa em um único modo de ser, imanente a uma categoria social, mas uma construção social mediada pelas práticas e saberes de diversas instituições sociais desde os tempos mais remotos. E por reconhecermos nestes variados tipos de ser/existir é que utilizamos o termo no plural “infâncias”, entendendo que as crianças vivem infâncias diversas a depender do período histórico, contexto social, econômico, cultural e, principalmente, da inserção de classe.

Ao afirmarmos que não faz sentido referirmos a um tipo de infância imanente, sem historicidade, o que dizer das instituições que socialmente organizam as práticas de cuidado, de proteção, controle e de socialização que reafirmam ou negam as diferentes percepções da(s) infância(s)? Com certeza a família desempenha e sempre desempenhou funções destacadas no processo de produção e reprodução social da(s) infância(s), mas não necessariamente as mesmas. Ao resgatarmos na antiguidade, no medievo ou na modernidade o lugar da(s) infância(s) na dinâmica social não localizaremos a criança como um sujeito autonomizado, mas práticas sociais que, mais ou menos complexas, as vinculam às famílias e às demais instituições sociais. A filosofia, na antiguidade clássica, possibilitou, pela primeira vez, pensar a infância em sua dimensão política em função da vida na pólis. E mesmo que na Modernidade a produção do sentimento de infância vinculado à esfera privada e à individualidade tenham tido na família seu terreno de fertilização, foi em uma nova instituição que ela encontrou as condições da socialização desse sentimento e dessa condição para toda a sociedade: a escola. Uma etapa necessária para a transição da infância à vida adulta, assim como da esfera privada para a pública.

As mudanças no âmbito das relações familiares e a produção de um sentido novo para a infância passam a ser dinamizados, na sociedade capitalista, pela amplia-

ção das funções ideológicas e disciplinadoras de outras instituições como a medicina, a escola e, posteriormente, o próprio Estado através das políticas sociais. Cabe destacar que nesse percurso se produziu um particular deslocamento da experiência da infância do espaço público para o privado, em especial os institucionalizados, a partir da mobilização de normas, valores e condutas que contribuem para a internalização, no âmbito da vida cotidiana, da sociabilidade própria ao capital.

Neste caso, a cidadania da infância se manifestaria de forma incompleta, visto que, sobretudo no campo político peculiar da sociedade burguesa, a criança não pode votar e nem ser votada. O alcance da cidadania plena esbarrava na condição de “imaturidade social e política”, para a qual a modernidade forjou o caminho institucional a ser trilhado: o da escolarização. A escola burguesa passou a representar, contraditoriamente, o caminho de acesso à cidadania e a via de separação das crianças do espaço público. A escola se tornou o lugar central onde a experiência da infância passou a ser vivida pelas crianças numa dimensão de futuro, na qual o presente se tornou, sobretudo, uma etapa de preparação para a cidadania “que virá”.

A luta pelo reconhecimento da cidadania da infância se deu como parte integrante das lutas sociais que atravessaram o final do século XIX e todo o século XX. Portanto, não deve ser analisada de forma desvinculada das lutas pela redução da jornada de trabalho, contra a exploração dos trabalhadores, particularmente das crianças e mulheres enclausuradas no espaço fabril, pela universalização do direito ao voto, pelo reconhecimento, por parte do Estado, dos direitos humanos e sociais de vários segmentos sociais e contra uma série de injustiças sociais. E não poderia ser de outro modo, posto que consideramos a infância exatamente em suas relações de determinação com a dinâmica da vida social. Deste modo, não se trata de uma conquista descolada das mudanças e lutas em outras esferas da sociedade, o que não significa desconsiderar as suas particularidades, principalmente em função da força das práticas sociais produzidas sobre a infância.

Não podemos ignorar que os dispositivos legais e institucionais criados no campo da infância também estão diretamente relacionados à dinâmica das classes sociais em suas relações com o Estado, produzindo padrões normativos que espelham a imagem hegemônica de infância, vinculada às classes dominantes, e formas de controle e repressão que incidem diretamente sobre as frações da classe trabalhadora. Assim, no Brasil as práticas institucionais dirigidas à infância tiveram um longo e conflituoso percurso histórico determinado pelas particularidades de uma sociedade profundamente desigual. Os discursos teóricos e legais produzidos acerca da infância “abandonada”, “perigosa”, “irregular”, “criminosa”, “institucionalizada”, “assistida” e “tutelada” tiveram enorme significado na formulação das ações governamentais, assim como foram, em larga medida, por elas consolidados. Até atingir um novo ordenamento jurídico e institucional, expresso sobre o princípio da “proteção integral”, conforme consta no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as lutas sociais pelo reconhecimento da cidadania da infância foram intensamente travadas tanto na esfera internacional quanto no país por um expressivo leque de movimentos sociais e instituições jurídicas. Muitas das tensões e dificuldades que hoje encontramos na efetivação desta nova concepção são resultantes de seu confronto com as marcas ainda presentes dos discursos, imagens e práticas sociais produzidas em outros momentos históricos, mediatizadas por forças sociais cujo ideário não é de fácil superação numa sociedade que se moderniza sem romper com o arcaísmo, ao contrário.

Especialmente no que se refere à educação das crianças, não experimentamos por aqui exatamente um projeto de modernidade com larga amplitude civilizatória,

mas intervenções marcadamente classistas, expressas em leis que visavam “proteger” a infância com vistas a evitar uma “desordem social”. As leis de proteção à infância, desenvolvidas nas primeiras décadas do século XX faziam parte, segundo Rizzini (2008), das estratégias voltadas para “educar o povo e sanear a sociedade”. As leis tinham como objetivo final prevenir desordens, oferecendo suporte às famílias naqueles casos em que os “filhos insubordinados” não fossem contidos. Nestas situações, eles poderiam ser entregues à tutela do Estado.

O discurso sobre a infância, as crianças e sua educação, fez parte das propostas da modernidade, particularmente entre o fim do século XIX e início do século XX, período marcado pela intensificação das lutas sociais, decisivas para uma maior intervenção do Estado nos conflitos sociais. É neste contexto que surgem algumas instituições com o objetivo de “proteger as crianças”, incluindo-se as creches, as escolas maternas e os “jardins de infância” (*kindergarten*) no modelo proposto pelo pedagogo alemão Friedrich Froebel (1782-1852).

Embora não se tenha produzido um consenso quanto ao reconhecimento das funções que as instituições de atendimento às crianças deveriam ter nessa nova fase de produção social da infância sob a sociabilidade do capital, no início do século XX ocorreram as primeiras iniciativas organizadas a partir do Estado em favor da “promoção da educação das crianças”, para além das ênfases, ainda hegemônicas, na higiene e na assistência.

A condição dependente e periférica do desenvolvimento do capitalismo no Brasil não impediu a formulação de projetos educacionais orientados ideologicamente pelo discurso da “necessidade de construção de uma nação moderna e civilizada”, o que pressupunha a coordenação de ações educacionais dirigidas à infância. E para se alcançar tal condição forjou-se, sobretudo a do ideário escolanovista, a preocupação em “tornar o povo brasileiro educado”, ou seja, a necessidade de mantê-lo sob controle como “um povo educado e trabalhador”. Valores que apontavam para a valorização da criança como “chave para o futuro” em um período de intensas denúncias em relação às precárias condições de vida da maior parte da população.

Em paralelo à criação e funcionamento dos primeiros jardins de infância no Brasil, direcionados prioritariamente ao atendimento de crianças pertencentes às famílias da burguesia, outras instituições foram organizadas para o atendimento às crianças pobres, órfãs ou não, “[...] com projetos educativos de natureza e finalidades distintas (asilos, creches, educandários e institutos de assistência à infância)” (SOUZA; GOUVEIA, 2011, p. 261).

A partir de 1940, quando o Estado brasileiro começou a assumir de forma mais sistemática funções na garantia das condições de reprodução social na área de saúde, educação, previdência e assistência social é que as creches se institucionalizam, mediante a criação de dispositivos legais para a sua instalação nos locais de trabalho e instituindo um aparato técnico-burocrático que centralizasse a assistência à mãe e à criança. E, mesmo sem uma larga disseminação desses dispositivos, já nos de 1960 o país passa a seguir as orientações e diretrizes de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

As mudanças no cenário nacional, advindas da aceleração do processo de urbanização e industrialização entre os anos de 1970 e 1980 - quando mais de 70% da população passa a habitar nas cidades - e a ampliação da participação da mulher no mercado formal de trabalho, resultaram no aumento da demanda por instituições de educação e de cuidado com a criança. Consequentemente convergindo em processos de

luta pela expansão do atendimento às crianças que, nesse momento, já aludem à defesa de uma oferta não só assistencial, mas educacional. Ilustra essa mudança operada no final dos anos de 1970, a organização, em São Paulo, do “Movimento de Luta por Creches”, cujas reivindicações junto ao poder público a situava como parte das lutas por direitos sociais, ou seja, como “direitos de cidadania”.

Trata-se de um período no qual a creche passava a ser reconhecida como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena. Embora ideologicamente ainda se transitasse entre os discursos de atendimento às necessidades das mulheres que precisavam deixar suas crianças aos cuidados de alguém para irem trabalhar e os de assegurar um espaço de educação da criança, respondendo de forma organizada e própria, às suas necessidades de desenvolvimento. A creche começa então a figurar no campo de lutas sociais pelo seu reconhecimento como um direito tanto da criança como da mulher, embora fosse tomada como um atendimento opcional e complementar ao que era oferecido pela família. Deste modo, no final da década de 1980 e início dos anos de 1990, a infância ganha centralidade na “agenda” governamental e nas pautas de luta dos movimentos sociais, tendo como marcos importantes a Convenção Internacional pelo Direito da Criança, realizada em 1989, e a Conferência de Educação para Todos, em 1990.

A atuação da Pastoral da Criança, vinculada à Igreja Católica, as ações do UNICEF e de grupos de defesa dos direitos humanos e das crianças, em especial no plano internacional, a mudança de paradigmas no campo jurídico, o embate travado no congresso nacional protagonizado por instituições da sociedade civil e por partidos políticos de centro-esquerda, a atuação de algumas Organizações Não Governamentais (ONGs) no campo do atendimento e da assessoria aos movimentos sociais e os próprios movimentos sociais em defesa dos direitos da infância, com particular destaque ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), exerceram forte pressão social para a discussão dos direitos da criança sob novas bases e contribuíram, sobremaneira, para a aprovação do ECA em 1990. O cenário institucional também se mostrava mais favorável diante do novo estatuto legal da cidadania, dos direitos humanos e sociais constantes da Constituição Federal (CF) de 1988 e que pautavam a agenda de mobilização e discussão de vários daqueles grupos, desde o processo constituinte.

A implantação do ECA, assim como das demais políticas públicas que tiveram sua arquitetura institucional modificada pelos novos dispositivos constitucionais, como ocorreu na saúde com a aprovação da Lei Orgânica da Saúde, Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990, na assistência social através da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993 e com a própria educação a partir da aprovação da LDBEN, se deu em um contexto extremamente contraditório, haja vista a tradução das conquistas sociais no plano legal ter ocorrido em um período histórico marcado pelo pleno avanço do ideário neoliberal, cuja institucionalidade se deu numa direção oposta às recém-aprovadas responsabilidades constitucionais do Estado em relação à garantia dos direitos sociais. A questão do financiamento das políticas públicas se tornou um elemento central para todos aqueles que direta e indiretamente estavam envolvidos com as políticas públicas, revelando, no entanto, lógicas e tratamentos completamente diferenciados. De um lado, a adoção de racionalidades de financiamento ancoradas nos diagnósticos e orientações dos organismos multilaterais, como no caso da política de educação, e, de outro, a ausência de percentuais fixos do orçamento definidos na CF, como no caso das políticas para a infância, para a juventude e de assistência social.

Cabe destacar que a partir do ECA as ações dirigidas à infância ganharam o *status* de uma política pública cuja gestão e execução se particulariza pela necessidade de combinar esforços envolvendo outras políticas sociais, instituições públicas e privadas, assim como o poder executivo e o judiciário. Historicamente organizadas de forma setorial a partir de dois recortes centrais - o temático, como ocorre com as políticas de saúde, assistência e educação, e por segmento social, como nas políticas para a juventude, o idoso e a mulher, entre outras -, invariavelmente, as políticas públicas, a partir do novo quadro constitucional, na sua própria estrutura apontam a necessidade de algum grau de articulação intersetorial, seja no âmbito da gestão, da execução ou em ambos. As políticas voltadas para a infância ganharam, neste sentido, uma dimensão plural, envolvendo as ações e programas das políticas de educação, assistência social, saúde, lazer, esporte e cultura tendo como elemento comum o foco na criança. Um sujeito ora abstrato, em razão da generalidade a partir dos quais se formulam os direitos na sociedade capitalista, ora bastante concretos em decorrência da natureza dos programas e ações, assim como pela tendência de focalização das políticas sociais.

A perspectiva de intersetorialidade no campo das políticas para a infância está posta, preliminarmente, como um princípio estruturador, o que não significa, necessariamente, seu desdobramento efetivo para o campo da gestão ou da execução. A sua garantia em todas as dimensões que envolvem uma política pública se tornou, a bem da verdade, mais um dentre os vários desafios postos para aqueles que atuam nesta área. A mutabilidade da vinculação da gestão das políticas dirigidas à infância entre e dentro das diferentes secretarias, subsecretarias, secretarias especiais, coordenações e divisões da gestão governamental, particularmente nas esferas estaduais e municipais, tem sido bastante ilustrativa de como a infância tem sido tratada mais como política de governo do que de Estado, dirigida para crianças com inserções de classe distintas a partir de prioridades também diferenciadas.

No âmbito da execução as dificuldades não são menores, sendo acentuadas pela tendência de deslocamento para a esfera privada, pessoal e familiar, de questões que são de natureza pública, tensionando as relações interinstitucionais que envolvem as unidades de atendimento, as instituições responsáveis pelo cumprimento de medidas socioeducativas, as unidades de saúde, os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e, particularmente, os Conselhos Tutelares e a escola (SCHEINVAR, 2004). Tensões que revelam que há ainda um amplo caminho a ser percorrido no sentido da incorporação do princípio da “proteção integral” e dos chamados “direitos da criança” enquanto responsabilidade de um amplo leque de instituições que no cotidiano tentam atuar de “forma articulada”, mas sem que isso requeira enfrentar as diferentes infâncias sobre as quais seus discursos enunciam, assim como as distinções de classe das crianças para as quais suas ações se dirigem.

Historicamente as ações dirigidas à infância consolidaram um tipo de setorialização da realidade, destacadamente, a partir de suas dimensões educacionais, assistenciais e jurídicas, cujos efeitos ainda estão presentes na dinâmica de várias instituições. A ideia da conquista da cidadania da infância tem nas políticas a ela dirigidas um marco central, mas não se restringe às mesmas, tendo em vista o significado histórico e a dimensão estrutural das próprias políticas na sociedade capitalista. Tanto as políticas públicas como as instituições que as materializam são determinadas, em última instância, pelas contradições que particularizam a dinâmica social, mas também, como instâncias mediadoras da própria vida social acabam por atuar na sua reprodução. Portanto, a produção social de outra forma de tratar, pensar e se relacionar com a infância não ocorre a despeito da dinâmica da realidade, das práticas hegemônicas que se

reproduzem, destacadamente, naquelas instituições em que a infância significa mais do que um discurso ou uma imagem, mas uma vivência concreta.

O acesso à educação infantil é um dos direitos a serem assegurados a partir das ações do poder público municipal e que, apesar de constar em diferentes legislações, ainda não adquiriu a condição de um componente inscrito no cotidiano da maioria absoluta das cidades brasileiras. Diante da insolvência de grande parte dos municípios no Brasil, que não conseguem sobreviver sem os recursos oriundos de diferentes fundos públicos gerenciados e distribuídos a partir do governo federal, visto não terem arrecadação suficiente para arcarem com sua folha de pagamentos e, menos ainda, para desenvolverem ações próprias, as políticas para a infância, de um modo em geral, e as de educação infantil, em particular, acabam se restringindo às desenvolvidas pelo conjunto de instituições de natureza filantrópica ou comunitária. A aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), embora tenha representado um avanço, com a incorporação da educação infantil, não significou, de imediato, a possibilidade de reversão deste quadro.

Garantir o acesso à educação infantil é tão crucial quanto assegurar sua qualidade, o que, por seu turno, exige outra gama de enfrentamentos e investimentos. Embora se relacionem também diretamente à questão dos recursos financeiros, não se reduzem a eles. A necessidade de processos contínuos de formação e qualificação dos profissionais da educação infantil é um desafio que assume proporções ainda maiores diante das marcas históricas de desenvolvimento da dimensão assistencial que se revestiu a pré-escola no Brasil, como também pela cambiante institucionalização dos processos de formação em nível superior para os professores da educação básica previstas na LDBEN (LINHARES; CARNEIRO, 2003).

A educação infantil adquire assim uma dimensão não restrita às práticas pedagógicas que se organizam no interior dos seus estabelecimentos e nem à esfera privada dos relacionamentos das famílias com as creches e pré-escolas, tornando-se um componente imprescindível à construção da cidadania da infância a partir de seu reconhecimento como política pública e da consequente interface, num novo patamar, com as demais políticas para a infância. A ideia de que, desde cedo, a criança se relacione com o acervo cultural acumulado pela humanidade ressalta nesta concepção de educação infantil sua dimensão pública, como condição de mudança de rumo de um percurso histórico que transformou a escolarização em um afastamento desta esfera, tomando a socialização como uma prática circunscrita ao espaço do privado. É evidente que em uma sociedade marcada por profundas desigualdades essa perspectiva se coloca como mais um dos desafios no processo de consolidação da noção de cidadania da infância e que não está descolada das lutas travadas pelos demais segmentos sociais.

A educação infantil, no âmbito da educação básica, se torna um dos pilares da valorização da infância que vem sendo construída como parte de um processo social mais amplo e para o qual contribuiu de forma singular a aprovação do ECA e o reconhecimento da assistência social como política pública integrante da Seguridade Social. A aprovação da LOAS, em 1993, e da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), em 2004, também aponta avanços na direção da proteção à infância, mas considerando a dinâmica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e do Sistema Nacional de Educacional (SNE) suas interlocuções e interfaces são mediadas pela focalização dos programas sociais e educacionais. As condições institucionais forjadas no sentido de se assegurar a “proteção integral da infância” como um direito indicam que o desenho as-

sumido pelas políticas da infância embora tenha tonalidades cada vez mais intersetoriais, não expressam alcance universal, ao contrário, ainda transitam por escalas restritas à ação governamental municipal determinada por programas estruturados de forma focalista ou pelo modelo de adesão.

Algumas considerações sobre a educação infantil pós-Constituição Federal de 1988

A história do atendimento em instituições educativas voltadas para as crianças pequenas, na faixa etária do que conhecemos como creche e pré-escola, é marcada por descontinuidades das políticas e por uma adesão à agenda de medidas de gestão do Estado que não favorece uma expansão com inserção e qualidade em escala universal. Após quase 32 anos de promulgação da CF e 30 anos do ECA, ainda se constata lacunas de financiamento, acesso e matrículas nesta etapa da educação.

Trabalhos como os de Rosemberg (2010), Kuhlmann Jr. (1998), Kramer (2006), dentre outros, há muito vêm denunciando a precariedade do atendimento destinado às crianças de até 6 anos no Brasil, as fragilidades no financiamento desta política e os embates ideológicos que se dão em torno do que é um “atendimento de qualidade” em educação infantil. A CF de 1988 reconhece a educação infantil como dever do Estado e como direito de todas as crianças até 6 anos. A partir da aprovação da LDBEN, a educação infantil passa a ser definida como a primeira etapa da educação básica, o que a sujeita às normas nacionais que estabelecem “padrões mínimos” de “qualidade e atendimento”.

A aprovação de outras normativas e a adoção de programas específicos, posteriores à promulgação da Constituição, afetaram a oferta da educação infantil no país. Nos anos de 1990, padrões de gestão do Estado, voltados para o fortalecimento das relações público-privado, com diminuição da ação estatal por meio do estabelecimento de parcerias com o “público não estatal”, provocaram a consequente diminuição na oferta direta de serviços como saúde e educação, o que trouxe repercussão para a oferta da educação infantil no período. A aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996 e a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) em 2000, trouxeram, segundo Correa (2011), repercussões negativas para toda a educação, mas, de maneira mais acentuada, para a educação infantil, uma vez que, dentre as alterações propostas para a gestão financeira no âmbito dos municípios e estados, estabeleceu-se que as despesas totais com pessoal não poderiam exceder os percentuais da receita corrente líquida. Na prática, estas duas medidas representaram uma conjuntura oportuna à “privatização” do atendimento, principalmente para as crianças na faixa etária da creche (0 a 3 anos), o que veio a reforçar o histórico de atendimento através de conveniamentos, que já ocorria desde a década de 1970, agora como uma opção estatal. Sem considerarmos que as demandas pela educação infantil sempre foram majoritariamente supridas pelo mercado, ou seja, pelas creches privadas.

Apesar desta indefinição no que se refere ao financiamento das políticas públicas, dentre elas, da educação infantil, pode-se afirmar que a inserção desta etapa no Sistema Nacional de Educação, compondo a educação básica, auxiliou na descrição sobre quais são as instituições que atuam ou podem atuar com as crianças, desenvolvendo uma ação educativa que vise ampliar suas experiências e conhecimentos, além de garantir os cuidados com higiene e saúde. A transferência das creches das Secretarias

de Assistência Social para a Educação também é mais um elemento que denota a tentativa de superar os padrões antecedentes na oferta do atendimento.

Nesta direção, a partir da realização de seminários, eventos e discussões organizados pelo Ministério da Educação (MEC) com vistas a definir o atendimento educacional à criança pequena, alguns documentos foram elaborados, dentre eles, “Política Nacional da Educação Infantil” de 1994, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) de 1999. Tais produções se apresentam como políticas de Estado, expressando a descentralização político-administrativa como forma de gestão, mas com controle centralizado no governo federal. Ao mesmo tempo, e contraditoriamente, representam um esforço no sentido de ordenar normativa e politicamente a consolidação da educação infantil como primeira etapa da educação básica, assegurando o direito à educação a partir do direcionamento e organização da prática pedagógica e de um currículo com ênfases próprias a esta etapa.

A elaboração dos documentos referidos acima também se deu a partir de movimentos que promoveram importantes discussões acerca do direito à educação infantil de qualidade. A organização de encontros entre trabalhadores da educação, estudiosos e pesquisadores para a produção destes e de outros registros tornaram algumas produções estáveis a ponto de se constituírem em referências até hoje, dada a sua aceitação como sínteses consensuais sobre os avanços no reconhecimento da “qualidade na educação infantil”. Os documentos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” de 1997 e “Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil”, de 1998, são bons exemplos disto.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo projeto de Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, trouxe como avanço o estabelecimento de metas específicas para a educação infantil. Porém, verifica-se grande distância entre o previsto e o realizado. Tais metas previam uma ampliação da oferta, até 2006, na proporção de 30% da população até 3 anos e 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos até 2011 (BRASIL, 2001). Ao que tudo indica, a promoção da educação infantil como primeira etapa da educação básica, com sua inclusão no PNE, e a expansão do atendimento no nível municipal (conforme previsto pela LDBEN) sem o devido aporte de recursos financeiros, nos remete a concluir que, apesar das prescrições contidas na CF e demais legislações, os ganhos em termos legais e pedagógicos não se estenderam para toda a rede, visto não se ter definido e nem garantido fontes de recursos específicas para assegurar o direito à educação das crianças. Pois, ainda que se tenha a publicação neste período de documentos como a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (2005) e os “Parâmetros Nacionais de qualidade e Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil” (2006), a única referência para o financiamento continuou sendo os valores definidos para o Ensino Fundamental.

A substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, em junho de 2007, também não foi suficiente para alterar a situação desta etapa educativa no país. Após intenso debate e luta, esta substituição permitiu a ampliação do financiamento para todas as etapas da educação básica. Uma das consequências da aprovação do FUNDEB foi a aceleração do processo de municipalização de creches no Brasil, especialmente nos municípios que ainda não haviam assumido integralmente esta etapa da educação básica, cuja prestação de atendimento historicamente foi partilhada com a Assistência Social, através dos convênios firmados a partir da Fundação Brasileira de Assistência (LBA). Contudo, o

fato é que, na prática, a centralização dos recursos permaneceu no ensino fundamental, pois, em decorrência da prioridade prevista na lei, o que se observa é que os municípios, de modo geral, acabam por preferir a implantação da pré-escola (4 e 5 anos) e do ensino fundamental em detrimento do atendimento através das creches, que, por suas especificidades, apresentam um custo elevado para sua criação e manutenção.

Além da discussão sobre a ampliação da oferta de vagas e de financiamento, cabe destacar que alguns aspectos que determinam a “qualidade na educação infantil” passam pela formação dos professores, organização curricular e construção de novos equipamentos. Considerando tais aspectos, destacamos dois grandes programas governamentais implementados no período pós-CF: o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - Proinfantil (2007) e o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância (2007). Com a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), em 2006, o Ministério da Educação (MEC) buscou estabelecer uma organicidade entre as ações da educação, e, no caso da educação infantil, estes dois programas foram criados especificamente para a área.

O Proinfantil é definido como um curso em nível médio, semelhante à modalidade Normal (antigo curso profissionalizante para a Formação de Professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental), mas realizado a distância ou de forma semipresencial, uma vez que prevê encontros quinzenais entre cursistas e tutores. Destina-se a profissionais que já atuam com grupos de crianças da educação infantil em creches e pré-escolas das redes públicas municipais e estaduais, da rede privada sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas ou confessionais, que não tenham a formação específica para o magistério. Contudo, tal programa foi instituído pelo MEC em caráter emergencial, visando atender à exigência da LDBEN, que, em seu artigo 62 prevê a formação em nível superior para todos os docentes que atuam na educação básica, admitindo, para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, a formação mínima, oferecida em nível médio, na modalidade Normal. A implementação do Proinfantil acontece de forma descentralizada, ou seja, estados e municípios precisam aderir ao programa através de um acordo de participação que rege as ações das diferentes esferas.

Já o Proinfância foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e se define como mais uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como, a melhoria da infraestrutura física da rede de educação infantil. Tal qual uma das ações articuladas ao PDE, o objetivo deste programa é ampliar o atendimento em creches e pré-escolas através de assistência técnica e repasse de verbas federais para a construção ou reforma de estabelecimentos de educação infantil ou aquisição de móveis e equipamentos, lembrando que, para receber tal assistência, é exigido que os municípios também elaborem o “Plano de Ações Articuladas”. Então, o governo federal repassa recursos para a construção, reforma, reparos e aquisição de equipamentos aos municípios, cabendo a estes oferecerem o terreno nas condições exigidas pelas plantas arquitetônicas, e arcando com a posterior manutenção das escolas. Assim, novamente os municípios precisam “aderir” ao programa, o que, do nosso ponto de vista, mais se assemelha a um processo induzido, de obrigação ou imposição, já que muitos municípios não têm possibilidade de construir novos equipamentos sem recursos provenientes do governo federal.

O Proinfantil e o Proinfância são dois exemplos de programas que nos conduzem ao questionamento sobre como vem ocorrendo a colaboração entre os entes fe-

derados para a oferta da educação infantil e qual o nível de autonomia dos municípios para a condução das políticas. Ou seja, os governos subnacionais planejam as suas ações ou são apenas executores dos programas planejados pela União?

Ainda no quadro de alterações e reorganização da educação infantil, merece destaque a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que instituiu o ensino fundamental de nove anos, antecipando a entrada das crianças no primeiro ano do fundamental aos 6 anos de idade, e a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009, pelo Congresso Nacional que tornou obrigatória a frequência escolar para crianças e adolescentes na faixa de idade de 4 a 17 anos, ou seja, da educação infantil (pré-escolar) ao ensino médio. Tais reformas trouxeram e ainda trazem novos desenhos e novos desafios, tanto no que se refere à reorganização e reestruturação do atendimento, quanto na necessidade de implementação de políticas públicas no âmbito municipal visando aumentar os números de matrículas e a alteração dos indicadores de qualidade. A partir disto, a educação infantil passou a ser mencionada na Meta 1 do PNE 2011-2020 de forma a “universalizar” até o ano de 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade, assim como ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do PNE (BRASIL, 2014), o que não ocorreu.

Outro programa que merece destaque na trajetória das políticas voltadas para a criança pequena é o “Brasil Carinhoso”. Lançado em 2012, se define como um programa interministerial que, no âmbito da educação, transfere automaticamente recursos financeiros da União aos municípios. Como uma proposta mais ampla, nos remetendo à ideia de intersetorialidade, articula as áreas de saúde, educação e assistência social. No que se refere à educação, seu objetivo é expandir a quantidade de matrículas em creches públicas ou conveniadas para as crianças entre 0 e 4 anos, oriundas de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF), do Benefício de Prestação Continuada (BPC) ou deficientes. É um programa que busca, portanto, ampliar a oferta da educação infantil para a população em situação de pobreza ou extrema pobreza e melhorar a qualidade do atendimento por meio do repasse de recursos federais. Segundo Fernandes (2018), tanto o Proinfância quanto o Brasil Carinhoso são programas que dão a tônica da política de financiamento do governo federal para a educação infantil.

A atuação de assistentes sociais na educação infantil

A partir da breve recuperação histórica acerca dos principais documentos e legislações que procuram definir as políticas públicas referentes à educação infantil, percebe-se os avanços obtidos desde a promulgação da CF de 1988. Contudo, ainda que o Estado tenha assumido paulatinamente a responsabilidade com a educação das crianças e o sistema educacional tenha incorporado as creches e pré-escolas, sua universalização está longe de ser alcançada. Considerando que a educação infantil compõe um dos pilares das políticas dirigidas à infância, devemos ressaltar que a trajetória da inserção profissional de assistentes sociais neste campo esteve *pari passu* relacionada aos formatos sociais e institucionais das intervenções do Estado na composição desse elenco de medidas até aqui abordadas.

As primeiras ações voltadas para a infância, realizadas pelo Serviço Social no final de década de 1930 no Rio de Janeiro, apontava para o reconhecimento dos “fatores econômicos e sociais” que levariam às situações de “ilegitimidade, ignorância e miséria”. A proteção à infância e à maternidade se constituíam como campo de preocupação e intervenção profissional, mediatizadas pelos referenciais da medicina, ainda

que vinculado aos Centros de Assistência Social da Prefeitura do Rio de Janeiro. Já neste período, encontramos referências às creches, como espaço de “proteção à infância”. Também identificamos ações no campo da infância “desvalida” e dos abrigados pelo Estado após a intervenção processual do Juízo de Menores, neste caso, também direcionada às crianças “abandonadas e anormais”, assim como aos jovens “delinquentes” (PINHEIRO, 1985).

Consoante com a trajetória das políticas para a infância no Brasil, a atuação profissional não ressaltava a creche como espaço de educação enquanto um direito da infância. Sua dimensão educativa se localizava mais em relação aos pais, e mais centralmente às mães, como parte de um leque de ações que visavam fortalecer a concepção hegemônica de maternidade, atenta “aos cuidados com a amamentação” e o estabelecimento de padrões comportamentais que não levassem às “situações de abandono” (PINHEIRO, 1985).

A aproximação do Serviço Social com a temática da infância foi se institucionalizando ao longo das décadas de 1930 e 1940 a partir do binômio “maternidade e abandono”. As ações profissionais localizavam-se, assim, em dois complexos institucionais que marcam até hoje o campo de intervenção estatal junto às famílias da classe trabalhadora: a assistência e a punição. A atuação profissional subsidiária ao poder do Juízo de Menores alcançava as situações de abandono, delinquência e de infortúnios. E as ações de apoio ao exercício da maternidade para parte das famílias desprovidas das condições básicas de reprodução autônoma encontraram suporte institucional na criação em 1942 da Legião Brasileira de Assistência (LBA).

Divisão de Maternidade e Infância e a Divisão de Serviço Social eram os braços ativos da Legião no campo assistencial e materno-infantil porque executoras de políticas assistenciais, especialmente para a infância, com destaque para aquelas identificadas com a puericultura e com o combate à desnutrição infantil, no caso da primeira, e o apoio à sopa escolar, à realização de variadas ações de assistência aos pobres e ao relacionamento com instituições assistenciais da sociedade civil, sob a responsabilidade e execução da segunda (FONSECA; ALMEIDA, 2016, p. 9).

A capilaridade alcançada pela LBA no território nacional possibilitou a ampliação das creches a partir de uma lógica de conveniamentos que, a despeito das profundas e significativas mudanças na política de educação, ainda hoje permanece como traço marcante de suas reais possibilidades de expansão na esfera municipal, requisitando para tanto a ação de assistentes sociais. A interiorização das creches não configurou um processo universal e nem se deu sob o prisma dos direitos e da cidadania da infância. Ela representou um marco de institucionalização do cuidado com raras aproximações ou interfaces com a dimensão educativa que veio a ser pauta mais tarde das lutas sociais e do debate intelectual no campo da educação.¹ Assim como caminhou ao lado

¹ A este respeito “[...] é preciso analisar separadamente as faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos, porque foram grupos tratados diferentemente, quer nos objetivos, quer por instituições que atuaram nesse campo, sejam públicas ou privadas. A primeira faixa esteve predominantemente sob a égide da assistência social e caracterizava-se por cuidados físicos, saúde e alimentação. Grande parte era atendida por instituições filantrópicas e associações comunitárias, que recebiam apoio financeiro e sustentavam uma concepção assistencialista de creche, considerando-a como um “favor” para as famílias pobres. Muitas dessas instituições encontravam-se situadas em organismos da Assistência Social como a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e outras com um caráter eminentemente filantrópico e direcionado aos pobres. Nesta perspectiva de cuidado das crianças, os aspectos educativos do desenvolvimento infantil foram ignorados. Para as famílias mais abastadas o recurso às instituições privadas era muito incipiente, condicionado ainda pelo expediente ao serviço doméstico que garantia às crianças o

das experiências de criação das creches nas unidades fabris. Também com alcance bastante reduzido em razão das condições em que se operou no país o assalariamento do trabalho.

A atuação de assistentes sociais nesse processo esteve associada aos condicionantes derivados da condição de pobreza, seja sob o aspecto material como moral. A ação técnica especializada se desenvolveu em consonância com as dinâmicas organizativas e intelectuais da profissão. O que representou já anos de 1980 uma ampliação de suas funções, passando a atuar na gestão das unidades, na articulação interinstitucional com a área de educação na esfera local e, particularmente no apoio às mobilizações comunitárias e às lutas sociais pela ampliação do direito à creche. Não se pode afirmar que se tratou de uma superação ou ruptura com os padrões de intervenção até então construídos, mas da consolidação das marcas que nos caracterizam profissionalmente até a presente data em relação ao espectro ideológico, político e teórico do Serviço Social em que coexistem e, por vezes se mesclam, tendências e perspectivas de matrizes bem distintas.

A ampliação das bases de atuação profissional se efetuou já no final de 1970 e início de 1980 com a implantação de um modelo de educação de massa, alinhado aos indicativos do UNICEF e da UNESCO. Centrado em modelo “não formais” e com baixo investimento público, Rosemberg (2003) aponta que a educação infantil se expandiu a em espaços físicos inadequados, com precariedade de material pedagógico e com profissionais sem qualificação adequada. Ainda que sintonizadas às estratégias dos organismos internacionais de incentivar a educação infantil como uma via para combater a pobreza e melhorar o desempenho do ensino fundamental, as condições apontadas tornaram-se pauta da agenda de lutas neste campo. O engajamento de assistentes sociais se deu, de forma bem destacada, a partir de um conjunto de organizações da sociedade civil em todo o território nacional, mas com forte presença nos grandes centros urbanos. Organizações financiadas com recursos externos advindos da social democracia europeia, fundações empresariais e instituições religiosas. O que possibilitou uma atuação técnica e política de assistentes sociais, contratados/as por um espectro amplo de organizações, empenhada em apoiar o processo organizativo nas comunidades mais afetadas pela falta de serviços públicos em geral, como também em subsidiar tecnicamente processos de capacitação das trabalhadoras e diretoras de creche, curiosamente tecendo, com outros profissionais, as condições de aproximação das funções protetivas e educativas (ALMEIDA, 1998).

A trajetória de reconhecimento da educação infantil tem um importante marco em 1981 com o lançamento do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Através dele o governo tentava assumir oficialmente compromisso com a educação da criança de quatro a seis anos e para isso estabeleceu metas de atendimento, alocou recursos financeiros no orçamento do Ministério para a proposição da elaboração de programas municipais e de programas estaduais de educação pré-escolar (DIDONET, 1992). Apesar dos esforços empreendidos pelo MEC de uma educação infantil de massa, foi a LBA que efetivamente implantou-a através do Projeto Casulo, em 1977.

A transição das creches da área da assistência para a de educação expressa um dos processos mais significativos da história da educação infantil no Brasil. Seja pela cultura e institucionalidade produzida em razão das formas de expansão experimentadas, seja em função da profunda discussão travada no campo teórico sobre a relação entre cuidado e educação e suas implicações na organização das atividades e formação dos profissionais que viriam a compor o corpo de trabalhadores da educação infantil.

cuidado no interior dos lares” (GAMA, 2012, p. 107).

Esta transição foi experimentada por assistentes sociais localizados/as em diferentes espaços ocupacionais: LBA, ONGs, movimentos sociais e já, ainda que incipientemente, nas secretarias municipais de educação. Importante frisar que este novo espaço de atuação, já no âmbito da política de educação deslocou as atribuições profissionais do campo político-organizativo e da capacitação técnica para o da gestão da tensa relação entre oferta e demanda, para uma atuação pedagógica junto às famílias, assim como, mais recentemente na relação com o ministério público e poder judiciário frente à tendência de judicialização da vida social e, em particular, da garantia do acesso à educação infantil.

Estas perspectivas de atuação colocam para o Serviço Social um trânsito novo no circuito da política de educação que foi se institucionalizando sobre as fortes tendências de expansão focalista do acesso à educação. O que passou a exigir das/dos assistentes sociais a discussão sobre as condições institucionais e sociais que possibilitavam o acesso prioritário das crianças de famílias nas quais o poder familiar era exercido por mulheres ou daquelas em que o trabalho feminino se dava como uma necessidade de articular o trabalho na esfera privada da reprodução com aquele advindo das relações de compra e venda da força de trabalho, seja pela via formal ou não. A atuação profissional se deu em meio aos debates do direito à creche não só como direito da infância como da mulher. Não só na organização das formas desta discussão ocorrer na relação da creche com as famílias e com a gestão municipal, mas na definição e operacionalização dos critérios que tais deliberações exigiam para a efetivação do acesso. Uma atuação premida pelas tensões entre acesso, permanência e gestão democrática que particularizam a inserção de assistentes sociais na educação (ALMEIDA, 2000).

O trabalho de assistentes sociais não chegou a ser reconhecido como um componente estrutural do desenvolvimento da educação infantil, mas experiências em todas as regiões do país têm afirmado que esta etapa da educação básica de tornou a porta de entrada para tais profissionais na esfera educacional municipal. E tal ingresso e requisição vem se dando desde a aprovação da LDBEN, em 1996, determinada pelas particularidades dos padrões de expansão em curso desde então, acentuando e combinando as diferenças entre as redes públicas e privadas (empresarial, filantrópica e comunitária). Assim, localizamos assistentes sociais com inserções na rede pública, comunitária e filantrópica exercendo funções distintas, decorrentes do grau de atendimento às exigências legais de funcionamento, das determinações judiciais para abertura de vagas, na ação política e pedagógica junto às famílias e aos fóruns em defesa da educação infantil, assim como na ação subsidiária às direções das unidades e na articulação com a rede de proteção social, bastante potencializada a partir a consolidação do SUAS (ALMEIDA, 2010).

Algumas ponderações finais

Dados do Censo Escolar de 2018, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP), revelam que o atendimento à faixa etária de 4 e 5 anos atingiu 91,7% naquele ano. Contudo, ainda é necessário elevar as matrículas dos atuais 3,6 milhões para cerca de 5,5 milhões, para a população na faixa etária da creche, de 0 a 3 anos (INEP, 2019). Considerando que a Meta do PNE prevê o atendimento de 50% deste público, verifica-se, então, que uma parcela pequena de crianças é atendida nas creches, para não falarmos nas desigualdades de acesso quando atentamos para dados referentes às camadas mais pobres da população, aos residentes em

áreas rurais, ao percentual de matrículas de crianças negras, etc. O que de fato se coloca como questão é que o financiamento proveniente do FUNDEB é insuficiente para que se cumpra a Meta 1 do PNE.

Outro aspecto é que, estando a responsabilidade pela educação infantil descentralizada e a cargo de cada um dos 5.570 municípios brasileiros, a diversidade de propostas de atendimento é imensa; apesar das diretrizes, referenciais e demais documentos orientadores elaborados pelo MEC servirem como guias para o alinhamento de políticas municipais visando à melhoria da “qualidade do atendimento”, as reais condições de funcionamento dos equipamentos e de aplicabilidade das deliberações são, em algumas localidades, impraticáveis. As desigualdades sociais e econômicas entre os municípios são grandes e variadas, e o processo de municipalização da educação infantil acabou por aumentar a responsabilidade dos municípios sem o respectivo aumento de recursos suficientes para ampliar a oferta de vagas, além dos problemas já mencionados quanto à qualidade do atendimento oferecido e das precárias condições de infraestrutura de muitos equipamentos. A concepção fragmentada da educação, que focalizou a universalização do ensino fundamental na década de 1990, gerou uma desarticulação entre as outras etapas da educação básica. As consequências disto para a educação infantil foi a demora na elaboração de documentos, referenciais e políticas públicas voltadas para esta etapa, o que também favoreceu a permanência de uma concepção “assistencial” no atendimento.

O que se pode concluir da observação sobre a trajetória das políticas públicas de educação infantil pós CF é que as ações priorizadas pelo governo federal na política de financiamento se deram no sentido de manter o atendimento, construir novas escolas e subsidiar a manutenção desta etapa da educação básica. Grande parte destas ações se dão sob a gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que é responsável pela execução de políticas educacionais através de transferências financeiras e assistência técnica aos estados, municípios e Distrito Federal. Entretanto, a lógica deste financiamento se circunscreve a partir de Programas, o que faz com que a educação infantil se torne dependente do jogo político e/ou da vontade dos governantes. Muito mais necessário se faz o financiamento feito através de uma política de Estado, com força para resistir às mudanças de governo e que amplie a autonomia dos municípios para que possam não só executar os programas, mas também decidir sobre as políticas públicas, fortalecendo suas posições frente ao poder de indução da União.

As requisições para o trabalho de assistentes sociais estão diretamente relacionadas com as condições de expansão do acesso, da garantia da permanência, da ampliação das formas de gestão democrática e da luta pela qualidade e sentido da educação, mas não decorrem de processos homogêneos, assim como não se vinculam integralmente ao formato predominantemente programático e apoiado em processos de adesão das gestões municipais. Enquanto o acesso e a permanência dependem vigorosamente dos formatos que as políticas de ampliação tomam a partir da função indutora do governo federal através de seus escassos programas, a luta pela gestão democrática e pela qualidade da educação infantil se localizam mais na autonomia deste trabalhador. E qualquer direção ou ênfase para que o trabalho profissional avance em sua vinculação às lutas protagonizadas pela sociedade civil organizada em fóruns, conferências e movimentos é um horizonte imprescindível. Sem ele a tendência é o adensamento das práticas de sobreposição da racionalidade processual advinda da judicialização da vida social que afeta hoje as reais possibilidades de acesso aos direitos sociais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. Educação infantil: novos desafios para o projeto de extensão Educação Pública e Serviço Social no Rio de Janeiro: demandas e perspectivas. **Advir**. v. 11. Rio de Janeiro: ASDUERJ, 1998. p. 116-120.
- _____. O Serviço Social na Educação. **Inscrita**, Brasília, ano III, n. 6, p. 19-24, julho de 2000.
- _____. **Educação e infância na cidade**: dimensões instituintes da experiência de inter-setorialidade em Niterói. 2010. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, publicado em 10/01/2001. Pg 1
- _____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, publicado em 26/06/2014. Pg 1.
- CORREA, B. C. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 5, n. 9. Curitiba: UFPR, jan./jun. 2011. pp 1-10.
- DIDONET, V. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n. 50/51, abr./set., 1992. pp 19-33.
- FERNANDES, E. **Financiamento da Educação Infantil no Brasil**: descrição e análise da participação do governo federal no período de 2000 a 2016. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. 251p.
- FONSECA, S.; ALMEIDA, E. A Legião Brasileira de Assistência em São Paulo e a interiorização de políticas para a infância. **História da Educação**, Santa Maria, v. 20, n. 49, p. 123-141, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592016000200123&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2020.
- GAMA, A. S. **O conflito entre trabalho e responsabilidades familiares no Brasil**. Reflexões sobre os direitos do trabalho e a Política de Educação Infantil. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012.
- INEP. **Dados do Censo Escolar** - Número de matrículas na educação infantil cresceu 11,1% de 2014 a 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-numero-de-matriculas-na-educacao-infantil-cresceu-11-1-de-2014-a-2018/21206>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN Jr. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LINHARES, C.; CARNEIRO, W. Políticas de formação de professores: limites e possibilidades colocados pela nova LDB para as séries iniciais do Ensino Fundamental. In: SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de (orgs). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 304-350.

PINHEIRO, M. E. **Serviço Social**: Infância e juventude desvalidas. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Centro de Documentação da UERJ, 1985 (Série Serviço Social: Documento histórico).

RIZZINI, I. **O século perdido**. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSEMBERG, F. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO O PRESENTE, 2003, Brasília, **Anais...**, Brasília: UNESCO, 2003. pp 33-82.

_____. Educação Infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, G. (Org.). **Educar na Infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p. 171-186.

SARMENTO, M. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (orgs.). **Infância(s) (In)visíveis**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SCHEINVAR, S. Tensões, rupturas e produções na relação entre o Conselho tutelar e a escola. In: SCHEINVAR, E.; ALGEBAILLE, E. (orgs). **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 135-166.

SOUZA, A.R.; GOUVEIA, A. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35. Arizona (EUA): Arizona State University; dez. 2011. Disponível em: <epaa.asu.edu/ojs/article/download/860/936>. Acesso em: 23 de dezembro de 2020.

11

OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E O ENCONTRO COM O SERVIÇO SOCIAL*

Francine Helfreich Coutinho dos Santos

Introdução

O presente texto nasce do acúmulo de pesquisas e diálogos instigantes e coletivos junto a assistentes sociais e educadores populares. Com eles, foi possível amadurecer reflexões anteriores sobre a Educação Popular, seus significados, desafios e importância nas práticas e lutas contemporâneas. Reflexões estas que vão sendo ressignificadas a cada prosa, a cada encontro, a cada atividade formativa e militante, que ganha relevância neste período de aprofundamento da crise econômica e sanitária em que o mundo se encontra. O rol de autores com quem dialogamos neste texto é amplo, expressando assim a marca de um debate que, como não é exclusivo do Serviço Social, proporciona uma “conversa” com muitos autores/educadores, possuidores de trajetórias distintas e que compartilham de uma leitura crítica sobre o mundo.

Percebe-se nos últimos dois anos um afloramento significativo da Educação Popular nas pautas e demandas daqueles que lutam contra o conjunto de violações de direitos e opressões em curso. O avanço do conservadorismo e a apassivação da organização dos trabalhadores frente à nova morfologia do trabalho vêm exigindo que espaços de formação política e Educação Popular possam contribuir para analisar e intervir melhor frente aos desafios colocados à classe trabalhadora. Talvez porque a história tenha mostrado sua potência na produção das sínteses para as contradições em que a realidade nos colocou e continua colocando.

O “des”governo em sua escalada autoritária e sua agenda conservadora e ultraliberal incide sobre a classe manifestando a superexploração do trabalho, o desemprego estrutural, o aumento da desigualdade, a degradação do ser humano e a ampliação da violência. Para além disso, registra-se a presença no poder do pior tipo de segmento da classe dominante: violenta, antidemocrática, antipopular e antipovo, a destacar o desprezo pelas mais de 100 mil vidas ceifadas neste período de pandemia da Covid-19.

No que se refere à educação, assim como a ciência e a cultura, estas vêm sendo objeto de inúmeros ataques por este governo obscurantista. A destacar que em menos de 1 ano houve três trocas de ministros da educação, sem contar o avanço do reacionarismo – que não iniciou no atual governo, mas sim no período que antecede o Golpe civil e midiático de 2016 – que recolocou no cenário pautas como a militarização das escolas, o revisionismo da História, a crítica ao comunismo e o debate da diversidade sexual, através do incentivo aos projetos do movimento Escola sem Partido. Além disso, destaca-se também o questionamento às ideias do patrono da Educação: Paulo Freire, intelectual orgânico do seu tempo, do povo, ou melhor: da classe trabalhadora.

Para além da instabilidade econômica e política, implementam-se as contrarreformas, potencializadas pela aprovação da Emenda Constitucional número 95 de 15 de dezembro de 2016, que institui o congelamento dos gastos públicos por 20 anos. Tal sinalização aponta para mais precarização das políticas sociais, trazendo repercussões para o conjunto da classe e para os assistentes sociais que, nos diferentes espaços só-

*DOI- 10.29388/ 978-65-86678-38-3-0-f.203-226

cio-ocupacionais são profundamente marcados pelas contradições de classes e pelas particularidades da presente conjuntura.

Portanto, a realidade vem nos convocando a reiterar o diálogo entre a Educação Popular e o Serviço Social; legitimando, porém, o acúmulo já produzido e compreendendo os novos contornos que este diálogo assume. Talvez aqui esteja a pista para que o debate da Educação Popular esteja não só no horizonte dos movimentos sociais, mas que também possa ser impulsionado no interior da profissão, considerando que a Educação Popular vem sendo ofuscada nos projetos político-pedagógicos dos cursos nos últimos anos; neste período de obscurantismo, entretanto, reascende como determinação importante na luta pela emancipação política e humana. Assim, o centro de atenção deste texto localiza-se nos debates sobre vínculos entre o Serviço Social e a Educação Popular; sua processualidade histórica; as iniciativas que a referenciavam; e as conexões com a formação profissional e o trabalho profissional do assistente social. É referenciada pois uma concepção de Educação Popular que, a partir das influências freirianas, inicialmente é caucionada na teoria social crítica; a qual tem como eixo delimitador a perspectiva de apreensão da totalidade no debate da vida social e das relações sociais imanentes a determinados períodos históricos.

Conforme é sabido, o Serviço Social é uma das poucas profissões que, em suas organizações e posicionamentos ético-políticos, coaduna com valores e princípios humanizadores, que apontam para a luta e superação do capitalismo e, por conseguinte, a contraposição a toda forma de exploração e opressão. O Serviço Social possui assim no seu Projeto Ético-Político (PEP) a sistematização teórico-política do acúmulo e de construções que a profissão efetivou nas últimas quatro décadas. É uma profissão que, diante dos antagonismos das relações sociais, se legitima na divisão social do trabalho; se afirma também como potencializadora de enfrentamentos à sociabilidade do capital. Isso posto, temos uma chave de leitura importante para relacionar a perspectiva hegemônica da profissão a uma determinada concepção de Educação Popular que, mediada por alguns nexos, aproxima a profissão de tal educação: o debate da Questão social e os elementos constitutivos da Crítica da Economia Política – como as categorias Classe social e Trabalho. Além disto, destacam-se nela os valores e princípios fundamentais ancorados em uma “[...] opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária” (CFESS, 1993, p. 16).

Para tanto, neste texto reivindicaremos a Educação Popular como: “[...] uma forma de fazer educação que contribui para a mobilização e organização dos trabalhadores e favorece o despertar para uma consciência crítica, considerando nessa concepção a dimensão da classe e a necessidade de ultrapassar essa ordem societária” (SANTOS, 2017, p. 03). Concepção esta que se constitui como ponto de intersecção com a profissão e as organizações da classe trabalhadora, e que coaduna com as lutas anticapitalistas e populares.¹

Isto posto, na primeira parte deste texto enfatizaremos o debate conceitual da Educação Popular e a forma como algumas experiências de atividades realizadas ocorreram ao longo da história e se apropriaram da terminologia “Educação Popular” para o desenvolvimento de ações educativas, ora de adequação, ora progressistas. Já na segunda parte do texto trataremos do encontro entre a profissão e a concepção defendida, assim como os desafios colocados à formação e ao trabalho profissional.

¹ O conceito de “popular” se refere à relação entre o conceito “grupos sociais subalternos” utilizado nos *Cadernos do cárcere* por Gramsci; que, obviamente, parte da categoria marxista de classe trabalhadora. Para mais informações ver: Gramsci (2001).

Educação Popular: percursos e caracterizações

Conforme o diálogo com autores² que se dedicaram ao estudo deste tema complexo e fascinante, é possível caracterizar a Educação Popular como uma forma de fazer educação, contribuindo para a mobilização e organização dos trabalhadores e favorecendo o despertar para uma consciência crítica, considerando em tal concepção a dimensão da classe e a necessidade de ultrapassar essa ordem societária. Para tanto, ao longo da história – e esse é um elemento importante para a Educação Popular –, suas características se forjam nas ações e elaborações cotidianas de um conjunto de pessoas que, ao fazerem parte de uma sociedade extremamente excludente e desigual, criam formas de fazer, sentir, pensar, viver e resistir nesta mesma sociedade. Portanto, a Educação Popular é anterior à educação formal. Embora as duas não se oponham e ainda, por vezes, se complementam.³

Entender a história da Educação Popular significa considerar inicialmente que a mesma se desenvolve em um território, ou em vários territórios, onde os sujeitos que lá vivem resistem; e no conjunto dessas resistências se utilizam de formas de fazer educação produtora e reprodutora de conhecimentos; formas essas que foram ou são extremamente necessárias para sua luta e existência. Portanto, a Educação Popular se apresenta também como uma perspectiva de fazer educação que envolve uma metodologia participativa, progressista (ou libertadora), como afirmava Paulo Freire; ou desinteressada, na concepção do revolucionário sardo Antônio Gramsci (2001).⁴

Segundo Freire (1981) o propósito da educação é a liberdade humana, que se expressa quando a população reflete sobre si mesma e sobre seu lugar no mundo, portanto, quando são mais conscientes, vão se constituindo como sujeitos de sua própria história. Já para Gramsci, a educação deveria “[...] preparar os sujeitos para governar ou para dirigir quem governa” (GRAMSCI, 2001, p. 42). Nos seus estudos, principalmente nos *Cadernos do Cárcere*, há uma valorização sobre a necessidade de respeitar o “saber popular”, mesmo este se apresentando de forma inorgânica e fragmentada; sem se eximir, porém, de fazer uma avaliação crítica das opiniões e das “crenças” disseminadas no “senso comum”, de modo a estabelecer uma relação dialética com o “bom senso” presente em tantos conhecimentos. A análise gramsciana aponta a necessidade de aprender a criar um distanciamento crítico do saber “acumulado” e “repassado” oficialmente, visto não como óbvio e natural, mas sim descoberto como organizado e administrado por uma classe que tem objetivos políticos. É a partir desta consciência que as classes populares e seus intelectuais passam a demarcar os elementos de ruptura e de superação em relação às concepções dominantes, ao operar uma nova síntese, na medida em que adquirem “uma progressiva consciência da própria personalidade histórica” (GRAMSCI, 1995, p. 54). Para Gramsci, todos os homens são intelectuais; não há não-intelectuais: todos trazem consigo conhecimentos e a capaci-

² Tais como Paulo Freire (1971), Carlos Rodrigues Brandão (2002), Conceição Paludo (2015), Oscar Hara, autores-educadores populares como Aida Bezerra (2004), Maria Lídia Souza da Silveira (2004) e Mauro Iasi (2004). E tantos outros educadores invisibilizados por esta América Latina afora.

³ Destaca-se aqui um amplo debate sobre a relação da Educação Popular na escola pública. Forjou-se um debate importante na década de 1980 entre Paulo Freire e diferentes educadores populares sobre a relação entre educação popular e educação formal. O debate se acirra a partir de dois fatos: a ida de Paulo Freire para Secretaria de Educação na cidade de São Paulo, e a conquista do poder local por governos que assumiram uma proposta de educação popular. A educação popular passou, assim, a aproximar-se do lugar onde se constrói o discurso pedagógico hegemônico.

⁴ Para Gramsci, a Educação desinteressada, tratada por ele nos *Cadernos do Cárcere* v. 2 - refere-se a o conhecimento que não é imediatista, mas que favorece uma formação sólida e abrangente, voltada para conhecimentos gerais. Para ele, o estudo desinteressado: “não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo, ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 2001, p. 49).

dade de se relacionar com o outro e ser sujeito da história. A educação dentro dessa perspectiva não é a institucionalização do conhecimento, mas sim a possibilidade consciente que os homens e mulheres de carne e osso possuem para construir-se historicamente. No que tange à Educação Popular, entendemos que este novo sujeito, o “novo intelectual”, enquanto analisa criticamente e “desorganiza” os projetos da classe dominante, se dedica a promover uma “nova inteligência social” capaz de pensar a produção, a ciência, a cultura, a sociedade na lógica das classes trabalhadoras (SEMERARO, 2001).

Aqui, referendamos a Educação Popular em uma concepção de educação que aponte não só para a liberdade humana, mas também para a emancipação humana, para o pleno desenvolvimento dos indivíduos. A emancipação humana é algo muito mais amplo, trata-se da ausência de qualquer forma de dominação; a começar pelo não estranhamento, caracterizado pela privatização do trabalho e do produto do trabalho pelo capital. Portanto, a conotação libertadora, classista e propulsora de uma nova sociabilidade nem sempre esteve vinculada a todas as concepções de Educação Popular. Múltiplas experiências vinculadas a projetos distintos ocorreram e continuam sendo desenvolvidas, como as experiências de alfabetização de adultos, pré-vestibulares comunitários, cineclubes, rádios comunitárias, jornais de bairro, grupos de pais em escolas e grupos de jovens, entre outras. Ao longo da história, essas experiências tiveram um elo comum: a vinculação com os desapropriados da riqueza socialmente construída;⁵ o que fez com que muitas atividades, práticas e ações realizadas fossem caracterizadas como populares. Embora essa categoria seja polissêmica, e pouco nos ajude na compreensão de quem seriam essas pessoas, [o povo], ou seja, a que segmento da classe que a Educação Popular atende, Leonardo Boff elaborou uma caracterização importante do que significaria “povo”, tentando fugir do caráter polissêmico e retórico que por vezes a palavra expressa:

Na definição sociológica da categoria povo, expressa uma síntese desse movimento: sociologicamente “povo” aparece também como uma categoria histórica que se situa entre massa e elites. Numa sociedade que foi colonizada e de classes, aponta clara a figura da elite: os que detêm o ter, o poder e o saber. A elite possui seu *ethos*, seus hábitos e sua linguagem. Face a ela, surgem os nativos, os que não gozam de plena cidadania nem podem elaborar um projeto próprio. Assumem, introjetando, o projeto das elites. [...]. Mas sempre há rachaduras no processo de hegemonia ou dominação de classe: lentamente da massa, surgem lideranças [...] que organizam movimentos sociais, com visão própria do país e de seu futuro. Deixam de ser “povo-massa”. [...]. Da articulação desses movimentos entre si nasce um “povo” concreto. Já não depende das elites. Elabora uma consciência própria, um projeto diferente para o país, ensaia práticas de resistência e de transformação das relações sociais vigentes. [...]. “Povo”, portanto, nasce e é resultado da articulação dos movimentos e das comunidades ativas. Ele nunca acaba de nascer totalmente, porque depende da mobilização dos grupos sociais que buscam mais e mais participação e assim vão fazendo nascer um povo (BOFF, 2015, p. 1).

⁵ É válido ressaltar que os assistentes sociais, desde suas experiências embrionárias no Brasil, realizavam ações educativas que envolviam questões ligadas a moral e higiene. Para mais informações ver: Iamamoto e Carvalho (1992).

Tal referencialidade apresentada está presente na obra de Freire. O povo, o popular, aparece como sujeito central das suas preocupações; este estaria relacionado com a aproximação das práticas de Educação Popular voltadas à “transformação da opressão”. Sua experiência no campo da Educação Popular, sobretudo na educação de jovens e adultos, bem como sua contribuição teórica original para pensar a Educação Popular como um campo de características específicas, revelou o compromisso com a “libertação dos oprimidos”. Destaca-se a necessária articulação da Educação Popular com a luta do dos oprimidos, dos de baixo, das classes subalternas: por fim dos diferentes segmentos da classe trabalhadora, que se formam apartados dos processos de apropriação da riqueza socialmente produzida e dos direitos posteriormente conquistados.

Assim, neste texto reivindicaremos que a Educação Popular é aquela não destinada ao “povo” como sujeito amorfo, sem história, mas sim aos segmentos da classe trabalhadora que, apartados do fruto do trabalho, resistem. Portanto, não existe Educação Popular sem o caráter classista: na seguinte linha argumentativa defendida, dialogamos com o “popular” que Gramsci denomina no Caderno 25. Popular esse que, mediado pela concretude das análises da Itália do seu tempo e ancorado na teoria marxista, relaciona o “popular” com os “grupos sociais subalternos” Para tanto, Semeraro, dialogando com Gramsci, nos mostra em uma grande síntese que:

[...] a hegemonia, o partido, a sociedade civil, o Estado, para Gramsci, só podem obter êxito se tiverem conotação **popular**, se orientados a organizar uma "**vontade coletiva nacional popular**" (Q 6, §77, p.745), não a implementar o domínio de um grupo elitista e corporativo. Por isso, os *Cadernos do cárcere* se apresentam como um projeto singular de "**teoria política popular**", um laboratório onde as classes subalternas encontram instrumentos para desenvolver suas posições críticas, para fundamentar sua própria visão de mundo e se preparar para assumir a direção de uma nova concepção de Estado e de sociedade, uma vez que "para construir história duradoura não bastam os 'melhores', são necessárias as mais amplas e numerosas energias nacionais-populares" (Q 9, §96, p. 1160). O reconhecimento dessas forças leva Gramsci a não confundir "popular" com "populismo", entendido este como uma concepção demagógica e paternalista no trato com o povo (Q 11, §1, p. 1367-1385 e Q 9, §135, p. 1197). Longe, também, de qualquer idealização, critica toda visão que mitifica e sacraliza o povo, considerado depositário de valores genuínos e de verdades infalíveis, e se opõe a teorias que o consideram como uma potência unitária, como massa amorfa ou uma genérica "multidão". Ao contrário, nas páginas de Gramsci encontramos sujeitos populares concretos, classes e "grupos sociais subalternos" historicamente "existentes e operantes" que, mesmo com suas ambiguidades e fragilidades, agem como "políticos em ato" e expressam "uma realidade em movimento, uma relação de forças em contínua mudança" (Q 8, §84, p. 990), dentro de um preciso contexto social e econômico, em "assédio recíproco" com a hegemonia dos grupos dominantes (SEMERARO, 20014, p. 2, grifo nosso).

Portanto, a conotação que Gramsci imputa ao "popular" em seus escritos é elemento central para as análises na Filosofia da Práxis, o que expressa uma centralidade

para as argumentações que designam o papel do “popular” como sujeito histórico, concreto protagonista das suas lutas.

Dialogando aqui com alguns determinantes do cenário latino-americano, percebemos que a Educação Popular contribuiu muito para resgatar a história silenciada das culturas e das pedagogias dos povos que foram usurpados de suas terras e culturas desde a chegada de Colombo (1492) e Cabral (1500) ao que hoje é a América e o Brasil. Sob tal ótica, a história da América Latina é também uma história da resistência à dominação e à opressão dos povos originários. Esta se relaciona com os sujeitos e seus territórios que, na luta pela sua existência e resistência constituem processos educativos de trocas e de produção de saberes; já que, dentro desses territórios, temos a expressão de um capitalismo dependente e periférico que deixa marcas: oprime, exclui, inviabiliza e impõe sua cultura. E, em consequência, não reconhece e não legitima o saber popular.

Todavia, tal segmento da sociedade constrói e consolida, via processo de educação e formação, as suas formas de viver, de se relacionar em comunidade, e assim constrói formas alternativas e diferenciadas de sobrevivência e organização. Seria o que em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1981) expõe sobre o diálogo: onde este seria o encontro de homens e mulheres mediados pelo mundo para dar nome e sentido a este. Pelo diálogo, as pessoas atuam, sentem e pensam como sujeitos, e permitem que outras pessoas com as quais convivem construam sua própria história.

Portanto, na América Latina, a história oral teve relevância nestes processos, já que a história oficial negou a história e a cultura dos diferentes povos. Para além de colonizar a cultura, colonizaram também as ideias, os corpos e as subjetividades. Conceição Paludo (2015) cita a síntese organizada por Danilo Streck (2010), onde é exemplificada um conjunto de autores que foram gradativamente construindo fundamentos teóricos sobre a forma como o capitalismo se expressava na América Latina, dentro da qual também encontravam resistências. São eles:

José Martín (Cuba, 1853-1895), que se dedicou à independência e defendia uma educação científica e técnica junto com a formação ética e política do povo; José Carlos Mariátegui (Peru, 1894-1930), que defendia o socialismo, as universidades populares e a escola única para os peruanos; Franz Fanon (Ilha Martinica/Caribe, 1925-1961), que propunha uma pedagogia voltada para a luta concreta e conjunta dos condenados da terra; Ernesto Che Guevara de La Serna (Argentina/Cuba, 1929-1976), em cujas fileiras ninguém poderia continuar sem saber ler e escrever; subcomandante insurgente Marcos (México/Chiapas), defendendo a ideia de uma educação rebelde e autônoma; Paulo Freire (Brasil, 1921-1997), que propunha a educação como prática da liberdade (PALUDO, 2015, p. 204).

Acrescentaria ao destaque feito dos autores citados o debate realizado pelo colombiano Orlando Fals Borda (1925-2008), que junto com os autores mencionados contribuem em alguma medida para a emergência de uma pedagogia decolonial,⁶ capaz de resistir à subalternização dos conhecimentos e das experiências de sujeitos sociais lateralizados pela modernidade/colonialidade.

Entretanto, será Paulo Freire que, sendo considerado o patrono da Educação, consolidará um grande arcabouço reflexivo sobre a Educação Popular no Brasil. Nas reflexões sobre as suas próprias práticas e sobre o contexto sociopolítico que se inseria,

⁶ Para mais informações, ver Quijano (2005).

sobretudo, nas obras *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Autonomia* e principalmente na *Pedagogia do oprimido*, Freire (2002) criticou a sociedade burguesa, afirmando ser radicalmente “[...] contra a ordem capitalista vigente, que inventou esta aberração: a miséria na fartura” (FREIRE: 2002. p. 116). A partir da linguagem e elaboração de suas sínteses, tanto no Brasil como na América Latina e em grande parte do mundo, a influência de Paulo Freire é inegável e não pode ser desconsiderada na medida em que, através da linguagem, traz alguns conceitos que contêm sua posição sobre o processo educativo popular:

1. “Processos de conscientização”: a conscientização deveria acompanhar o processo educativo, por meio de uma proposta de intervenção participativa. O método não poderia impor formas únicas, mas estar sempre aberto a inovações e à criação.
2. “Prática dialógica”: defendia as relações dialógicas entre educando e educador, em que a dialogicidade faz parte da construção de uma nova racionalidade. O diálogo parte de todo o processo educativo, bem como do caráter político e transformador da educação. Em *Pedagogia do Oprimido*, no capítulo: “O diálogo começa na busca do conteúdo programático”, ele afirma que:

[...] para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1981, p. 96).

3. Os “Círculos de Cultura”: o Círculo de Cultura, como forma de trabalhar com as classes populares, tem sua gênese no Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), em 1964.
4. E, por fim, as “Palavras geradoras”: são relacionadas com o método proposto por Paulo Freire para alfabetização de adultos, que começa pelo levantamento no universo vocabular dos alunos, ou seja, pelas palavras de uso mais frequente. Diferente das metodologias de alfabetizar as crianças, ele partia do pressuposto de que o adulto deveria ser tratado como sujeito do próprio conhecimento e não como objeto, sendo estes portadores de um conhecimento forjado na sua cultura, nas suas experiências.

O objetivo dessas ações coadunava-se com sua ideia de Educação Popular, na qual se buscava construir junto aos indivíduos uma compreensão crítica que possibilitasse uma ação transformadora da realidade social, política, cultural, na luta por uma sociedade igualitária, emancipadora. Pelas ações grupalizadoras, Freire apresentava uma proposta de substituição da lógica da sala de aula formal, tradicional, da “educação bancária” e reafirmava sua teoria de educação dialógica ou libertadora. Deste modo, introduziu uma nova forma de educação do campo, a partir das experiências realizadas no nordeste do país: voltava-se às classes populares para que elas pudessem ter acesso, na formação, a uma leitura crítica e engajada da realidade social. Leitura essa que apontasse para a sua organização e para a transformação da realidade de opressão.

Embora o termo “Educação Popular” revele concepções distintas, foram as experiências desenvolvidas – sobretudo no período desenvolvimentista no contexto brasileiro e latino-americano –, que hegemonizaram suas principais conotações, as

quais reverberaram também no Serviço Social, em sua forma de pensar e intervir na sociedade. Segundo Bezerra e Rios (2005), no período entre 1945 e 1958, três modos de intervenção educativa marcaram o movimento e, somados às novas contribuições surgidas na fase 1959-1964, repercutiram sobre as práticas educativas desenvolvidas na década de 1960: a presença educativa da Igreja – sobretudo a Católica, nos meios populares; a extensão rural; o Desenvolvimento de Comunidades. Enquanto isto, o Serviço Social, na sua fase desenvolvimentista, marca sua história no que se relaciona à atuação dos profissionais nos meios populares.

Sob influência do imperialismo norte-americano e de suas organizações, recorre-se ao Desenvolvimento de Comunidade para referendar o crescimento industrial e da infraestrutura; sobretudo no espaço urbano com participação ativa do Estado. Deste modo, as ações educativas nas comunidades se tornam estratégicas para legitimar a modernização em curso. Para ilustrar tal questão, Ammann diz que:

Em meados da década de [19]40, o acordo sobre Educação Rural estabelecido entre o governo brasileiro pelo intermédio do Ministério da Agricultura com a *Inter-American Educational Foundation*, engendra as condições socioinstitucionais para o desenvolvimento da vertente de integração das propostas de Educação Popular, que impulsionam a entrada das experiências de desenvolvimento no país. Este acordo “se propõe a estabelecer” maior aproximação interamericana, mediante intercâmbio intensivo de educação, ideias e métodos pedagógicos entre os dois países (AMMANN, 1980, p. 30-31).

O que podemos afirmar é que as iniciativas de Educação Popular sofriam a influência da instrumentalização, para fins de uma modernização que aprofundava e reafirmava o padrão de dependência, de subordinação à lógica imperialista, no qual o capitalismo brasileiro é forjado. Entretanto, foi na década de 1960 que iniciativas diversas se materializaram nas duas principais vertentes do trabalho no campo da Educação Popular: aqueles núcleos que se constituíram em campos de experimentação de propostas pedagógicas e metodológicas, sobretudo freirianias; e aqueles cujos objetivos se ativeram estritamente aos interesses políticos de mobilização e organização dos trabalhadores.

Entre os anos de 1960 a 1963, registrou-se uma grande ênfase nas atividades ditas como Educação Popular sob os moldes desenvolvimentistas, o que resultou na gestação de uma consciência de caráter nacional-popular e no engajamento de amplas camadas sociais na luta pelas reformas de base. No pós-1964, a integração, por meio da “ação comunitária”, passou a ser postulada como fundamental para a harmonia do sistema, devendo ser estimulada a participação comunitária. Segundo Ammann, a abordagem de comunidade era vista como um todo regido pelo consenso, com base na identificação de problemas e interesses comuns. Comunidade, como unidade consensual, trazia um tipo de intervenção em que os problemas eram tratados não por interesse de classes, mas sim por grupos sociais definidos por faixa etária, sexo, etc (AMMANN, 1980, p. 85).

Estas experiências e a sistematizações, junto com as múltiplas experiências no país, adensaram as novas formas de fazer educação. As concepções norteadoras das diferentes experiências que reivindicavam a Educação Popular apresentaram significados políticos distintos: nas ações realizadas pelos governos, as experiências de Educação Popular significaram uma resposta à demanda do capital por uma força de traba-

lho mais qualificada;⁷ para os movimentos progressistas, expressaram uma forma de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica da classe trabalhadora, no que tange ao organizar-se e resistir. Eram pautas diversas como: educação, cultura popular, saúde, habitação, acesso à terra, democracia e luta contra as desigualdades e as injustiças sociais.

O início da década de 1960 no Brasil marcou a emergência do uso da expressão “educação popular”, em função das experiências dos movimentos progressistas. O Estado também se apropriou do termo de forma populista, realizando várias experiências, como o Movimento de Educação de Base (MEB).⁸ Entretanto, algumas experiências do MEB realizadas em parceria com a Igreja Católica através do movimento oriundo da Teologia da Libertação⁹ tiveram forte cunho progressista, o que demonstrou a contradição existente no interior das próprias ações do Estado e a possibilidade de, dentro dele, realizar ações contra hegemônicas. Resumindo, a Educação Popular se generaliza em um momento no Brasil em que se percebia, na relação entre o Estado e a educação – principalmente na educação formal –, a reprodução das relações econômicas e socioculturais, da mesma forma em que há o surgimento de um contexto responsável por produzir um avanço importante das ciências humanas e sociais para o entendimento das sociedades latino-americanas (PALUDO, 2015).

Isto posto, foi particularmente no período da ditadura empresarial militar (1964-1985), com a repressão dos partidos e das organizações políticas dos trabalhadores, mesmo com a dureza da repressão “novos personagens” (SADER, 1988) entram em cena na política nacional: personagens esses que desenvolveram as experiências progressistas. Nesse contexto, no final da década de 1970, alteradas as demandas práticas e a inserção do Serviço Social nas estruturas organizacionais-institucionais, altera-se também a formação profissional dos quadros teóricos; os padrões de organização como categoria profissional; e os referenciais teórico-culturais e ideológicos que, coadunados com os autores que influenciaram os educadores populares, também deixam suas marcas no arcabouço teórico da profissão, e pistas para relacionar a Educação Popular com a profissão sob um verniz mais crítico. Isso ocorre porque a profissão passa por um profundo e importante movimento propulsor do rompimento com o pensamento conservador. Nos anos de 1965 a 1975, o movimento de Reconceituação vivenciado pelo Serviço Social consolidou-se como marco decisivo no desencadeamento do processo de revisão crítica da profissão. Considerado um fenômeno tipicamente latino-americano, dominado pela contestação ao tradicionalismo, o movimento de Reconceituação significou, segundo Netto (1991), um esforço de integrar a profissão à realidade latino-americana, questionando o corpo teórico tradicional, sua natureza e operacionalidade, rompendo assim com as influências europeias e americanas historicamente presentes na profissão. Portanto, no Brasil, esse movimento de Reconceituação – de questionamento às bases tradicionais do Serviço Social – apresentou desdobramentos e se expressou no que Netto (1991) denomina de processo de renovação do Serviço

⁷ Podemos exemplificar a experiência desenvolvida pelo MOBREAL no período da ditadura empresarial militar, que, mesmo reivindicando Paulo Freire ao utilizar do método de alfabetização de jovens e adultos, tem em sua episteme uma estratégia governamental de manutenção e conservação da ordem estabelecida.

⁸ O MEB foi criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, com o objetivo de desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Entre 1961 e 1966 ocorreu seu período mais expressivo.

⁹ A Teologia da Libertação é uma corrente teológica cristã nascida na América Latina, após Concílio Vaticano II (1962-1965) e da Conferência Episcopal Latina Americana realizada em Medellín-Colômbia em 1968, que parte do pressuposto de que o Evangelho exige a opção preferencial pelos pobres e a defesa de seus direitos. A Teologia da Libertação reúne várias correntes de pensamento, que interpretam os ensinamentos de Jesus Cristo em termos de uma libertação das injustiças impostas aos mais pobres pelas condições econômicas, políticas e sociais determinadas pelo poder das classes dominantes.

Social, responsável por trazer um conjunto de modificações significativas ao Serviço Social brasileiro. Com isso, revelou-se a erosão do Serviço Social tradicional, cujo novo período apontava os seguintes elementos: 1 - A maturação de setores profissionais na sua relação com outros protagonistas; 2 - O movimento de esquerda católica, com o deslocamento de segmentos da Igreja Católica em face do seu conservantismo tradicional; junto da emergência de “católicos progressistas”; 3 - O movimento estudantil nas escolas de Serviço Social, que se apresentava com fortes tendências progressistas; 4 - O referencial teórico das Ciências Sociais, imantado por dimensões críticas e nacional-populares.

As direções da renovação do Serviço Social no Brasil apontaram para caminhos distintos. Ao longo dos dez anos em que a profissão vivenciou seu redirecionamento político, teórico e prático, tendências distintas são formuladas e sistematizadas por Netto (1991):

1. Perspectiva modernizadora – significou um esforço no sentido de adequar o Serviço Social como instrumento de intervenção, inserido no arsenal de técnicas sociais, a ser operacionalizado no marco de estratégias de desenvolvimento capitalista às exigências postas pelos processos sociopolíticos emergentes no pós-1964. Na década de 1970 se explicitaria a particularidade da perspectiva modernizadora brasileira – esta foi a expressão da renovação profissional mais adequada à autocracia burguesa. De fato, foi nesse período de emergência dessa perspectiva que a reflexão brasileira interagiu inicialmente com os renovadores latino-americanos, fornecendo-lhes claras inspirações, em um movimento de influência que posteriormente foi revertido.
2. Reatualização do conservadorismo – esta direção, de inspiração fenomenológica, condensou a renovação compatível com o segmento do Serviço Social mais impermeável às mudanças, conforme análise de Netto (2001). Para o autor, o esforço se beneficiou, de um lado, do descrédito cada vez mais generalizado do acervo proveniente do campo positivista; de outro, sua recusa às vertentes crítico-dialéticas se favoreceu do vulgarismo com que elas foram geralmente apropriadas no marco do Serviço Social. O uso de categorias teóricas como diálogo, consciência e transformação social – conforme destaque do autor – tinham em seus fundamentos elementos do existencialismo e do subjetivismo de práticas interventivas.
3. Intenção de ruptura – direção que se propõe como intenção de ruptura com o Serviço Social “tradicional”. Ao contrário das anteriores, possui em seu cerne uma crítica sistemática ao desempenho “tradicional” e aos seus suportes teóricos, metodológicos e ideológicos. Paulo Freire nos ajuda na intenção de ruptura, embora careça de sistematização e pesquisa exatamente pela defesa de uma educação libertadora, que tem como eixo central o sujeito e suas experiências singulares e coletivas – uma pedagogia vinculada aos “oprimidos”. Entretanto, a relação que se faz entre a profissão e a Educação Popular só é possível face ao giro teórico-político realizado.

Embora diferentes educadores tenham se esforçado por sistematizar sua compreensão sobre Educação Popular, o saldo histórico que temos desse período quanto à concepção de Educação Popular que se compartilha só foi possível com a aproximação de concepções de tradições de bases crítico-dialéticas. Tradições tais que vão trazer para a profissão elementos da teoria social de Marx e de autores de mesma tradição

para a compreensão da profissão e da realidade social; e, por conseguinte, de uma perspectiva de Educação Popular.

Serviço Social e Educação Popular: o encontro necessário

O esforço de relacionar os nexos entre a profissão e a Educação não é algo muito complexo e distante da temporalidade na qual estamos inseridos. O Serviço Social, desde suas origens, embora sob um referencial teórico distinto, desenvolveu ações de caráter educativo. Sua ação, ora sob influência de um viés conservador, ora sob viés crítico, sempre realizou ações “educativas”, caracterizadas como “educação popular”, mesmo algumas não sendo. Uma vez compreendida que, em suas origens, suas práticas corroboravam para a legitimação de valores e princípios da sociedade burguesa, Iamamoto e Carvalho relatam que:

A Educação Popular, a partir dos seus elementos mais originais de caráter confessional ou filantrópico, sempre teve em sua base uma visão de “democratização” da cultura. [...] essa “democratização” da cultura tinha um suporte ideológico (matizado na caridade cristã) a proposta de transformação [do mundo a partir da transformação dos homens, sendo a educação um elemento-chave dessa transformação] [...] Tem seu fundamento na constatação da existência de uma sociedade essencialmente injusta - malgrado a existência de certas falhas menores serão corrigidas com o progresso - e da necessidade de preparar os homens para que possam usufruir de suas possibilidades (IAMAMOTO; CARVALHO, 1982, p. 292).

O marco dessa reflexão nos dá uma pequena amostra do quanto pedagogicamente o trabalho profissional, por meio de suas ações educativas, se desenvolveu por muito tempo a partir das e nas relações sociais, a serviço da reprodução dessas mesmas relações. Iamamoto e Carvalho (1982) nos mostram como a emergência do Serviço Social no Brasil ocorre a partir de um “arranjo teórico-doutrinário” em um momento em que a transição do país agrário-exportador em urbano-industrial demandava iniciativas que mantivessem o *status quo*. O que nos parece é que a concepção de Educação Popular deste período expressa a intencionalidade das principais iniciativas do mesmo e compõe a natureza do trabalho profissional; porém se coloca como um elemento de disputa nos debates e práticas profissionais. A mesma ideia também aparece no que refere às principais concepções daqueles que sinalizam a ruptura com conservadorismo.

Embora as referências freirianas sintetizem um marco de onde muitas elaborações e práticas partem, a discussão da Educação Popular na perspectiva na qual este estudo se afirma, embora não negue a importância das reflexões feitas por Freire, considera justamente a dimensão da classe. Para tanto, as valiosas caracterizações da educadora popular e assistente social Maria Lídia da Silveira nos ajudam com sua síntese, cuja concepção compartilhamos:

- 1- Como um investimento político que constrói um lugar voltado para o processo de conhecimento da realidade.
- 2- Como espaço que vai possibilitar o trânsito do senso comum ao bom senso. Lugar de apropriação individual e coletiva, no qual está presente uma dimensão ideológica fundamental: a de compreender a base de estruturação da vida social sob o capitalismo e da conforma-

ção possível de alternativas de organização da vida social, sob outras bases.

3- Como espaço das classes trabalhadoras a conformar outro NÓS, antagônico ao hegemônico, este último constituído sob a égide do individualismo, da ausência de solidariedade etc. Portanto, espaço no qual possam ser experimentados novos valores, novos pensares, numa dimensão de práxis na qual ativamente se busca a elaboração da realidade a partir de uma perspectiva humano-social.

4- Finalmente, um espaço no qual os sujeitos possam exercitar o singular exercício de suas próprias sínteses, redefinindo e recriando referências de vida, sentidos novos à sua existência individual e coletiva (SILVEIRA, 2004, p. 122).

A partir deste sentido, a aproximação da profissão com a Educação Popular só é possível por conta do giro teórico-político realizado pela categoria profissional. Embora diferentes educadores tenham realizado o esforço de sistematizar sua compreensão sobre a Educação Popular, o saldo histórico que temos deste período quanto à concepção de Educação Popular que se compartilha pelo Serviço Social só foi possível devido à aproximação de concepções de tradições de bases críticas e marxistas – mesmo que esta aproximação tenha, inicialmente, ocorrido de forma enviesada e marcada por equívocos e insuficiências no aprofundamento teórico.¹⁰

Nos anos de 1965 a 1975, o movimento de Reconceituação vivenciado pelo Serviço Social latino-americano – sobretudo no Brasil, Chile, Argentina e Uruguai – consolidou-se como marco decisivo no desencadeamento do processo de revisão crítica da profissão. Considerado um fenômeno dominado pela contestação ao tradicionalismo, o movimento de Reconceituação significou, segundo Neto (1991), um esforço de integrar a profissão à realidade latino-americana, questionando o corpo teórico tradicional, sua natureza e operacionalidade, rompendo assim com as influências europeias e americanas, historicamente presentes na profissão. O movimento revelou a erosão do Serviço Social tradicional e demarcou a mudança na correlação de forças político-ideológicas entre os assistentes sociais; possuiu como um dos principais marcos o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, ocorrido em 1979, conhecido como “O Congresso da Virada”. A “virada” ou a recusa ao pensamento conservador se processou, assim, no mesmo período que a Educação Popular ganhava fôlego, vide a aproximação da profissão com as ideias de Paulo Freire (NETTO, 1991).

A partir desse período, a categoria profissional participa ativamente dos debates acerca da democratização da sociedade brasileira, alinhando-se com os interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora, aproximando-se então da teoria crítica. As experiências de Educação Popular que contestavam a ditadura empresarial militar realizadas pelo Movimento Estudantil em Serviço Social (MESS) eram adotadas e serviam como contestação política da ordem estabelecida, através da aproximação com a União Nacional dos Estudantes (UNE). Além disto, segundo as reflexões produzidas por Medeiros, Nogueira e Bezerra (2019, p. 237):

Houve esforços de assistentes sociais e outros profissionais estudantes e educadores populares nas experiências de Educação Popular. O Serviço Social no Movimento de Cultura Popular (MCP), por exemplo, exercia a administração do Centro de Cultura Popular (CCP), no exercício de mobilizar lideranças para assumir a direção dos referidos centros.

¹⁰ Para mais informações, ver: Netto (1991).

Sem dúvida, o contato com o reconhecimento das amarras do capitalismo e o envolvimento com as contestações de ordem típicas daquele período formaram elementos que contribuíram para o giro teórico realizado pela profissão. Para tanto, é importante reconhecer que tal mudança na referencialidade da profissão ocorre inicialmente através do viés político, já que a mesma estabelece um envolvimento orgânico nas contestações populares, e em especial nos meios acadêmicos, nos congressos e nos seminários da categoria. Segundo Bezerra e Rios (2004), mais precisamente a partir da segunda metade da década de 1970, a Educação Popular começou a ser analisada por estudiosos de forma crítica, já que a influência do marxismo proporcionou um salto nas análises e nas práticas comprometidas com a classe.

Falamos de uma exploração mais abrangente e que não se ateve, somente, à reserva imediata de instrumentos teórico-práticos – de mobilização, organização e ações mais especificamente educativas – utilizados em função do fortalecimento do poder de intervenção das camadas populares. Aliás, essa aliança dos educadores com os grupos populares sempre foi clara e explícita em suas intenções, mas nunca chegou a ter (salvo raras exceções) muita consistência nem em seus fundamentos nem em suas consequências, dado, possivelmente, o grau de ativismo que caracterizava as intervenções (BEZERRA, 2004, p. 24).

Os estudos das autoras mostraram que a militância cristã unia a utopia política aos objetivos cristãos, dentro deste viés que inaugurou uma nova forma de compromisso social da educação com as populações deserdadas do protecionismo estatal e restringidas pelos mecanismos de expropriação do sistema no seu desempenho socio-político. Assim, as diferentes orientações de Educação Popular caracterizaram as inúmeras experiências na América Latina, distinguidas ora como recuperadoras, ora como transformadoras. Uma interessante síntese é expressa nas palavras de Wanderley:

[...] a) Educação Popular com a orientação de integração (educação para todos, extensão da cidadania, eliminar a marginalidade social, superar o subdesenvolvimento etc.); b) Educação Popular como orientação nacional-populista (dinamizada no período dos governos populistas, buscava dinamizar os setores das classes populares para o nacional-desenvolvimentismo, homogeneizando os interesses divergentes na consecução dos projetos de desenvolvimento capitalista, pretendido como autônomo nacional e popular); c) Educação Popular como orientação de libertação (buscando fortalecer as potencialidades do povo, valorizar a cultura popular, a conscientização, a capacitação, a participação, que seriam concretizadas a partir de uma troca de saberes entre agentes e membros das classes populares, e realizar reformas estruturais na ordem capitalista) (WANDERLEY, 1994, apud WANDERLEY, 2010, p. 21).

A mudança da perspectiva político-ideológica que emerge no final da década de 1970, amadureceu na década de 1980 e consolidou-se na década de 1990, a se destacar com o Código de Ética Profissional, cujos princípios fundamentam o Projeto Ético-Político Profissional e se relacionam com os fundamentos da Educação Popular defendida no presente texto. Uma forma de fazer Educação que pressupõe um corte

de classe, com a contribuição para determinada consciência social.¹¹

Ao longo da história, outras experiências no campo da Educação Popular foram sendo desenvolvidas. Com a abertura política, muitos dos militantes grupalizaram-se em partidos, movimentos populares e sindicais, de forma que a Educação Popular foi sendo ressignificada. Na década de 1980, por exemplo, temos as experiências de assessoria realizadas pela Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), as experiências de formação política realizadas pelo Núcleo de Educação Popular (NEP) 13 de maio, as ações do NOVA e as ações formativas do Instituto Cajamar, do Instituto Paulo Freire. Assim, aos poucos, a Educação Popular foi sendo palco das aproximações com o currículo profissional, haja vista que as experiências de assessoria a movimentos populares e sindicatos demandaram a inclusão do tema nos projetos político-pedagógicos; embora seja perceptível que, em muitas universidades, o tema perdeu sua centralidade ao ser incorporado à disciplina Movimentos Sociais. Tal aproximação ocorreu, sobretudo, da década de 1980 e início de 1990.

Na década de 1980 se destacam as ações profissionais junto aos movimentos populares que se reorganizam em torno das lutas pela democratização do país. Entretanto, a partir da década de 1990, com a ascensão do neoliberalismo, o refluxo dos movimentos sociais e a institucionalização de algumas lutas – vide a ascensão das experiências de orçamento participativos, dos conselhos de direitos, e a ampliação das Organizações Não Governamentais (ONG's) – temos a diminuição, por consequência, das experiências mais combativas da Educação Popular. Muitas dessas instituições, salvo exceções, acabam por materializar uma modalidade de cooperação com o Estado neoliberal, contribuindo para ocultar a desresponsabilização do poder estatal para com o trato das políticas sociais. Ou seja, há no período uma adesão voluntária ao receituário neoliberal, no qual se iniciou o processo conhecido como “Desmonte da Nação”;¹² articulados ao do "transformismo", ao qual os partidos de "esquerda" acabaram enredados.

Todavia, não poderíamos nos esquivar do destaque e reconhecimento de que no início dos anos 2000, se consolida em Guararema/São Paulo a experiência da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) que, deste então, tem dado uma contribuição importantíssima para a formação política da militância de diferentes movimentos sociais no Brasil e na América Latina. A destacar também a pressão realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que propõe que a Educação Popular possa adentrar na educação pública. Muitos assistentes sociais espalhados pelo Brasil contribuíram nessas e em várias experiências similares. Porém, para isto, é fundamental destacar que estas aproximações com os movimentos sociais só ocorrem devido ao Projeto Ético Político da profissão, que demarca uma posição a favor dos interesses da classe trabalhadora.

Construído por uma categoria permeada por disputas ideopolíticas, este projeto se configura como um produto sócio-histórico assentado num processo de questionamento ao Serviço Social de base conservadora. Tal projeto contém um conjunto de saberes e fazeres, subsidiados por uma moralidade profissional e vinculados à defesa de construção de outra ordem societária (NETTO, 1999). É expresso pois na sua base normativa – a Lei que Regulamenta a Profissão –, nas diretrizes curriculares de 1996 e em um conjunto de legislações no campo dos direitos sociais, que referenciam o trabalho profissional junto com o Código de Ética profissional de 1993 – código este que

¹¹ Para mais informações ver: CFESS (1993).

¹² Terminologia e título de obra organizada por Lesbaupin (1999), que expressa o balanço dos primeiros 04 anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, analisando o processo pelo qual este governo levou o país ao caos social, ao desastre econômico, à submissão ao capital financeiro e à desnacionalização das indústrias. Ou seja, analisa como o governo FHC promoveu o Desmonte da Nação.

pode ser considerado um dos Códigos de ética profissionais mais progressistas do Brasil. Estes são os sustentáculos do projeto profissional no Brasil: condensam uma série de compromissos, valores e posturas profissionais, que se sobressaem pela defesa de valores éticos fundamentais como liberdade; direitos humanos; consolidação da cidadania e da democracia; equidade e justiça social; eliminação dos preconceitos; garantia do pluralismo; opção por um plano profissional comprometido com a construção de uma nova sociedade; compromisso com o aprimoramento intelectual e competência profissional; articulação com movimentos e categorias que defendem o mesmo propósito ético e político; e compromisso com a luta geral dos trabalhadores. Portanto, seus valores e princípios fundamentais se articulam com essa concepção de Educação Popular, podendo ser uma mediação necessária para a tarefa que desafia esta profissão, conforme nos diz Iamamoto:

Esses tempos adversos exigem dos assistentes sociais recriar seu trabalho considerando tanto sua contribuição na reprodução material dos sujeitos, expressa na prestação de serviços sociais de qualidade a partir de políticas públicas, quanto sua dimensão educativa que incide na cultura das classes subalternas: nas maneiras de ver, viver e sentir a vida, fortalecendo a dimensão coletiva das lutas sociais (IAMAMOTO, 2019, p. 257).

Os desafios da Educação Popular e o Serviço Social nos dias atuais

A partir do caminho apresentado no texto, gostaríamos de refletir sobre os nexos possíveis da Educação Popular com o Serviço Social e os seus desafios no tempo presente. Inicialmente cabe reafirmar que se vive uma distinta conjuntura onde, ao contrário dos “anos de glória” da Educação Popular, temos uma adversidade marcadora de tempos sombrios de crise estrutural do capitalismo, presentes nas alterações do mundo do trabalho e, como consequência, na (des)organização da classe trabalhadora. Vale ressaltar que, dos anos de 1990 para cá, temos um amplo recrudescimento da capacidade organizativa dos trabalhadores, adensada via processos de criminalização dos movimentos sociais, apassivamento da classe, cooptação das grandes lideranças sindicais e, principalmente, ascensão do conservadorismo e reacionarismo, com a chegada de Jair Messias Bolsonaro em 2019 ao poder. Para além deste período de frágil democracia, instabilidade econômica, política e social, se propugna um programa de governo que expressa um profundo ataque aos direitos historicamente conquistados; uma ojeriza à leitura de mundo como as realizadas sob as lentes de Paulo Freire. Destaca-se um período marcado também pela necropolítica,¹³ onde o poder político estatal se apropria da morte como objeto de gestão pública, relacionada diretamente com as opressões de raça, classe e gênero.

Todos estes processos citados repercutem no encolhimento de experimentos que valoravam a formação política dos trabalhadores. Muitas das experiências que marcaram a década de 1980, por exemplo, foram extintas e/ou transformaram-se em experimentos de qualificação para o trabalho. Contudo, é válido dizer que existe ainda uma variedade de experiências; como não são sistematizadas, caem na invisibilidade. Algumas destas experiências ainda são realizadas por movimento sociais: MST, o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), Movimentos Feministas, Movimentos Negros e Via Campesina, e partidos políticos como Partido Comunista Brasileiro (PCB), Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado

¹³ Para mais informações sobre a necropolítica, ver: Mbembe (2018).

(PSTU) e grupos independentes. Estes ainda apostam na Educação Popular enquanto estratégia e método de formação política; porém devido à sua informalidade, ou não valorização do “popular”, pouco sistematizam e/ou publicam seus experimentos. Para além disto, o que nos causa surpresa é o rareamento das problematizações sobre o assunto nos meios profissionais e nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Serviço Social, especialmente nos anos que precederam ao período bolsonarista.

Outro elemento a ser destacado é o abismo entre a Educação Popular e a Universidade; abismo que se explicita, sobretudo, na raridade de projetos de extensão que poderiam ser desenvolvidos com professores e alunos. A extensão universitária, entendida sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – conforme explicitado no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 – se constitui como um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político, que deveria promover a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. Entretanto, vem sendo subordinada ao ensino e, sobretudo, aos experimentos de pesquisa mais valorizados pelas instituições de fomento e pelo próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC). Poucas são as universidades que desenvolvem projetos de extensão no campo da Educação Popular e da formação política. Importante destacar a atual existência de grupos de estudos e de pesquisas que até se propõem a realizar ações – principalmente no campo da formação para movimentos sociais –, porém se comparadas com a totalidade das ações desenvolvidas no âmbito institucional, estas ficam ofuscadas a uma maioria de ações extensionistas. Ações estas que, com caráter de assessoria, realizam suas atividades a partir de editais onde há repasse de fartos recursos governamentais, transformando assim a Universidade em uma “loja” de serviços educacionais. Portanto, há uma assimetria entre as concepções de universidade, também expressas na Extensão.

Partimos do pressuposto de que o assistente social é um profissional que exerce, indiscutivelmente, funções educativo-organizativas junto aos segmentos da classe trabalhadora, pois seu trabalho “[...] incide sobre o modo de viver e de pensar dos trabalhadores, a partir das situações vivenciadas em seu cotidiano” (ABREU, 2002, p. 17). Assim, acredita-se que está intrínseca ao seu trabalho uma dimensão de caráter político-educativo: seja explicitando a ideologia como uma forma parcial de leitura da realidade, ou contribuindo para o desenvolvimento da consciência social dos usuários como forma de leitura dialética da realidade. Dimensão que possui a Educação Popular como uma forma de mediação no exercício profissional, comprometido com um projeto de profissão e de sociedade distinto do hegemônico; ou seja, a Educação Popular pode fortalecer o trabalho profissional, na medida em que o desenvolvimento de suas ações pode revigorar o Projeto Ético Político profissional. Valendo-nos deste conjunto de reflexões, encontramos nuances que aproximam o Serviço Social das propostas de Educação Popular. Nuances estas que, materializadas no Projeto Ético-Político do Serviço Social – pela lei de regulamentação da profissão, pelas diretrizes curriculares e pelo Código de Ética – relacionam-se quando reafirmamos que é a Educação Popular¹⁴ que se privilegia nessa análise, dada a multiplicidade de sentidos, conteúdos e formas, sendo uma Educação Popular que contribua para a emancipação dos sujeitos.

¹⁴ “[...] é uma educação de classe – exige uma consciência dos interesses das classes populares; histórica – depende do avanço das forças produtivas; política – que se conjuga com outras dimensões da luta global das classes populares; transformadora e libertadora – luta por mudanças qualitativas e reformas estruturais (reformas, e não reformistas); democrática – antiautoritária, antimassificadora, antielitista; relaciona a teoria com a prática; relaciona a educação com o trabalho; objetiva a realização de um poder popular” (WANDERLEY, 1984, p. 105, apud WANDERLEY, 2010, p. 23).

Neste sentido, a sua perspectiva transformadora também pode aparecer no exercício profissional do assistente social comprometido com a transformação social, e deve diferir do fazer profissional que busca exclusivamente dar respostas às instituições. Com sua linguagem – compreendida como um dos principais instrumentos de trabalho –, o assistente social contribui para o “desvelamento da realidade” de seus usuários, de modo a desvendar a realidade opressiva e apontar para a possibilidade de mudança através da luta coletiva e do acesso a direitos. Ademais, ao tratar dos processos de consciência e organização, é importante considerar a “relativa autonomia” presente no trabalho profissional, bem como, o cuidado ao deter-nos nos marcos profissionais circunscritos aos limites que uma profissão possui. O que significa dizer que o Serviço Social como profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho se distingue da militância política; porém não pode negar a potência dos assistentes sociais engajados como ativistas das mais variadas frentes de atuação, e protagonistas destes espaços: movimento sindical docente, partidos políticos, movimento negro, ambiental, movimento LGBTQI+, entre outros. Importante também explicitar a força das instituições representativas da categoria profissional – como Conjunto Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) e Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) –, que em alguma medida expressam o pensamento de uma vanguarda profissional constituída no processo de renovação.

A partir desse viés transformador, o trabalho profissional de assistentes sociais em diferentes espaços sócio-ocupacionais e nas diferentes lutas – inclusive no campo da Educação – vem se ancorando no acúmulo crítico e analítico da profissão, e impulsionando a elaboração de documentos que expressam as ideias e posições da categoria profissional sobre determinadas questões. Um dos documentos de grande relevância para este debate é o *Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação* (2012). Tal documento, coletivamente produzido por dezenas de profissionais, trouxe o aprofundamento da reflexão sobre a concepção de educação, concepção esta coerente com o projeto ético-político profissional que vem contribuindo nos debates realizados pela categoria sobre as particularidades do trabalho do/a assistente social. Nesta linha argumentativa, o documento se baseia em uma concepção de educação no intuito de fortalecer as lutas sociais em defesa de uma educação emancipadora. Atualmente uma gama de profissionais encontra-se atuando na educação, seja ela educação infantil; ensino fundamental; educação especial; educação de jovens e adultos; educação profissional e tecnológica; educação superior e educação indígena; ou em projetos socioeducativos.

Percebe-se em tempos recentes que algumas ações profissionais no âmbito do Estado estão reivindicando a Educação Popular, seja nas unidades educacionais, nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), nas ações das Unidades Básicas da Saúde, e até mesmo nas Assessorias Técnicas de Interesse Social (ATHIS) – explicitados nos últimos anais do CBAS de 2019 e nos eventos da categoria. Talvez a ascensão de um governo tão conservador - que vem restringindo a cada dia as políticas sociais - venha a reposicionar o debate para a categoria profissional, categoria que passou por muito tempo lateralizando a Educação Popular em detrimento de outros debates.

A reflexão apresentada assinala as possibilidades de ação profissional nos marcos da sociedade burguesa. Longe das interpretações “messiânicas” ou “fatalistas”¹⁵ e das concepções revolucionárias *versus* conservadoras que expressam uma visão unilateral da profissão – visão tal que desconsidera o movimento contraditório da realidade

¹⁵ Para mais informações ver: lamamoto (1998).

e do mercado de trabalho profissional –, aposta-se nas possibilidades de garantia de acesso a direitos e na disputa dos processos de consciência. Embora historicamente o assistente social tenha contribuído em processos conformadores da ordem, aposta-se também na possibilidade de contribuir no “processo de formação da consciência” da parcela da classe trabalhadora usuária dos serviços. Segundo Iasi (2007), fala-se em “processo de consciência” dos sujeitos, já que a consciência não pode ser concebida como uma coisa que possa ser adquirida e que, portanto, antes de sua posse poderíamos supor um estado de “não consciência”. Nesse sentido, o fenômeno da consciência é compreendido como um movimento que parte das relações sociais concretas às quais os sujeitos estão inseridos e não como algo dado. Por isso, ninguém conscientiza ninguém.

A partir dessa linha de argumentos, os assistentes sociais podem vir a contribuir no processo de formação da consciência dos usuários, já que o trabalho profissional pode apontar para uma direção social que imprima um compromisso com a organização política destes e com os movimentos e lutas, direcionados ao enfrentamento prático das inúmeras formas de violação dos direitos. Podem também repensar a própria necessidade dos assistentes sociais de se organizarem politicamente. Na leitura de Iasi (2007), esse processo de formação da consciência é, ao mesmo tempo, múltiplo e uno: segundo o autor, cada indivíduo vive sua própria superação particular, ao mesmo tempo que transita de certas concepções de mundo até outras, enquanto vive subjetivamente a trama de relações que compõe a base material de sua concepção de mundo.

Ressalte-se, que, qualquer que seja a inserção do assistente social, este depende em certa medida de envolvimento e adesão aos princípios e valores construídos pela profissão e à forma como a instituição empregadora se posiciona. Elas organizam o processo de trabalho do assistente social e, com isso, a “autonomia relativa” no fazer profissional tem maior ou menor dificuldade em garantir uma direção social comprometida com os interesses da classe trabalhadora. Nos distintos espaços sócio-ocupacionais – sejam eles os CRAS, CREAS, unidades de saúde, escolas, entre outros – um bom começo é influir na criação de mecanismos que venham garantir a participação dos usuários nos espaços existentes, para fins de controle democrático e participação social. Os usuários dos serviços geralmente são “apartados” desses espaços como sujeitos e/ou são sub-representados. Nesse mesmo sentido, tudo indica que é preciso avançar na construção do projeto profissional dentro de uma perspectiva emancipatória, que fortaleça os usuários na condição de trabalhadores – e não na condição de assistidos. Enfim, em um cenário de tantos retrocessos, talvez garantir que estes espaços continuem a exigir tais práticas já seja uma iniciativa muito importante. Infelizmente o medo do caráter autoritário, inibidor e antidemocrático do período em curso vem atrapalhando consideravelmente o trabalho profissional; se há questionamentos sobre a figura de Paulo Freire, a Educação Popular também se torna, em potencial, algo questionado pelo *status quo*. Porém, nada impede que tenhamos no horizonte a perspectiva da emancipação humana, compreendida sob o prisma da superação da propriedade privada e da constituição de uma nova sociabilidade, onde as pessoas possam viver de forma mais digna e humana. O que não significa uma ação sem mediações com os limites que a conjuntura impõe.

Por fim, voltando aos elementos que circunscrevem as necessidades do trabalho profissional condizente com um projeto social contra-hegemônico, algumas questões precisam ser repensadas em direção à compreensão dos desafios para a necessária vinculação entre a Educação Popular e o Serviço Social:

1. Compreender que a Educação Popular também está em disputa. Existem propostas distintas e direções díspares dadas às experiências – algumas com visível corte de classe e outras que, ao olhar com mais cuidado, são meros “cursos de formação”, ou ações com pessoas de origem popular; não necessariamente apontadas para um horizonte emancipatório, organizativo e classista. Hoje poderíamos destacar o protagonismo dos pré-vestibulares populares, como a rede EMANCIPA, o movimento do Bem Viver, as ações da Escola Nacional Florestam Fernandes (ENFF), os cursos do Núcleo de Educação Popular (NEP) 13 de maio, entre outras.
2. Superar a distância entre as experiências de Educação Popular e a academia, como se estas fossem menos importantes ou irrelevantes. Talvez seja necessário recolocar o debate da extensão como espaço em potencial para o desenvolvimento de ações de Educação Popular. O lugar das atividades de extensão nos currículos de graduação sofreu uma mudança: em dezembro de 2018 foi publicada uma resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) que afirma em seu segundo parágrafo que “[...] a extensão precisa compor no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”. O que significa que, caso haja interesse, poderemos fazer a disputa pela Educação Popular não só nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Serviço Social, mas também recolocar o debate na Universidade e reivindicar ações desse tipo, que estabeleçam a relação entre a comunidade acadêmica e a sociedade.
3. Repensar o lugar da Educação Popular na formação profissional do Serviço Social, onde a primeira não aparece nos currículos, ou encontra-se lateralizada no debate de Grupos nas disciplinas que discutem a dimensão técnica operativa da profissão; ou ainda diluída, como dito acima, na disciplina de Movimentos Sociais. De 6 cursos de universidades públicas do estado do Rio de Janeiro em que acessamos os seus respectivos projetos político-pedagógicos, apenas 1 traz no seu currículo o debate da Educação Popular de forma explícita. Algumas a trazem atrelada ou contidas nos debates das disciplinas de Movimentos Sociais, mas com espaço irrisório ou insuficiente. Para isso, se concordamos com o que afirma Iamamoto (1998) sobre o desafio à formação de profissionais críticos e propositivos, é preciso reivindicar a Educação Popular nos componentes curriculares dos Cursos de Serviço Social e não de forma lateralizada.
4. Considerar a Educação Popular como muito mais que um instrumental, podendo ser utilizada para fortalecer a direção social dos trabalhos de grupo – instrumento fundamental do Serviço Social, mas cada vez mais raro nos espaços sócio-ocupacionais e/ou utilizado de forma pouco potente. Entendemos que os sujeitos coletivos se constituem enquanto organismos vivos presentes na sociedade e que as lutas sociais, políticas, econômicas e culturais podem e devem ser pautadas na produção de ações que proporcionem a essas coletividades a elaboração de uma identidade de classe. Embalados no caráter educativo inerente às ações dos assistentes sociais, conforme a tese de Abreu (2002), é a partir das múltiplas demandas e necessidades, seja “do estômago ou da fantasia” que podemos influir – também através do trabalho de grupo – na construção de uma identidade de classe com os nossos usuários, em vez de uma identidade com a pobreza.
5. E, por fim, fortalecer a possibilidade de se fazer Educação Popular na escola pública, defesa histórica que se adensa na década de 1980, mas que precisa ser assumida inclusive pelos assistentes sociais que atuam nas mesmas. As possibilidades de intervenção do assistente social na escola e os nexos com a Educação Popular ou

em qualquer espaço sócio-ocupacional implicam necessariamente trazer para o debate a função social da escola no que tange à garantia do direito à educação e permanência na escola, onde a participação popular se constitui como elemento fundamental para o pleno desenvolvimento dos sujeitos coletivos. Em tempos em que a educação pública vem sendo tão atacada, junto com a ciência e a cultura neste país, reivindicar a Educação Popular é afirmar as potencialidades transformadoras inerentes a ela.

Considerações não conclusivas

Levando em consideração o conjunto de ponderações apresentadas, consideramos ainda que o Serviço Social, em face do seu caráter socio-educativo-organizativo, pode contribuir para a ampliação do debate e das ações de Educação Popular. Não significam apostas nas ações saudosistas do passado, mas sim afirmar a possibilidade de a classe trabalhadora tornar-se um sujeito histórico capaz de apresentar um projeto societário alternativo contra a ordem do capital, entendendo que esse processo árduo e de longo prazo não acontece ao acaso, mas é construído, feito. E, guardadas as possibilidades, mediadas pelo seu processo de trabalho, o assistente social pode impulsionar e/ou apontar caminhos para ações neste sentido.

Para tanto, é válido aos assistentes sociais no seu exercício profissional cotidiano reconhecer o saber popular, estimular a reflexão, o diálogo entre e com usuários, valorizar sua cultura, para que seja possível deixar brotar o senso comum que existe em cada sujeito, e quando possível trabalhá-lo. Conforme sistematização de Iasi (2001), na perspectiva metodológica do Núcleo de Educação Popular 13 de maio, a primeira tarefa da Educação Popular é fazer brotar o senso comum como afirmação e colocá-lo em contradição. Questioná-lo não diretamente, mas através do diálogo e da maiêutica, para que ele veja sua afirmação como algo externo que saiu dele e entrou em contradição com a lógica. Uma vez “parido” o senso comum, abre-se o espaço que antes era ocupado por ele para a reconstrução do conceito. Entretanto, a reconstrução do conceito exige uma espécie de “simulação” – via dinâmica de grupo – de uma relação vivida para que se estabeleça um vínculo por meio da “vivência”; para que, assim, possa ser apresentado um novo conceito como um valor a ser assumido pelo indivíduo. Nesse sentido, reitero, como venho fazendo em outros artigos, que o grupo é a peça-chave da dinâmica educativa, um local onde o indivíduo reproduz o processo de identidade e vê no grupo a manifestação de si mesmo. Recria-se, dessa forma, a base da relação que pode gerar a introjeção de novos conceitos (IASI, 2001), de novas formas de ler o mundo e interferir nele.

Assim, no que tange à relação entre a Educação Popular e o Serviço Social, trata-se de primeiro entender a educação também como um ato político. E um ato político é também educativo. Portanto, é necessário compreendê-la atrelada não só à dimensão instrumental da profissão, mas também validar o quanto ela se articula com a dimensão ético-política do trabalho profissional. Trata-se de recolocar a problematização sob um viés político- educativo, e valorizar o lugar da Educação Popular primeiramente no trabalho profissional, mas principalmente na formação profissional.

Por fim, estamos diante de uma profissão que possui uma herança conservadora, mas que também traz consigo um legado de luta e construção de um projeto profissional que reafirma a necessidade de composição de outra ordem societária e de balizar suas ações a partir deste horizonte. Portanto, dialogando com Iasi (2004), a construção de alternativas encontra no instrumento da formação política e no caso da Edu-

cação Popular a capacidade não de evitar os momentos de acomodação – para assim evitar a supervalorização deste instrumento – mas de enfrentá-los com uma qualidade superior.

Desta maneira, reiteramos que o período em curso, com todos os ataques ao pensamento crítico, abre um lastro importante de resistência, construção e avanços nos debates internos da profissão quanto à Educação Popular, e também quanto à importância do “trabalho de base”,¹⁶ lateralizado principalmente nos governos lulopetistas. Ao que nos parece, a Educação Popular enquanto uma questão cara à profissão pode contribuir para debates fecundos, no sentido de acumular forças na reafirmação das nossas utopias por um mundo mais humano e comprometido com os segmentos da classe ou com “os esfarrapados do mundo e ao que nele se descobrem e assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1981, p. 23).

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. M. **Serviço Social e organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.
- AMMANN, S. B. **Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1980.
- BEZERRA, A; RIOS, R. M. M. M. Percorrendo os caminhos da Educação Popular: um olhar. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR E LUTAS SOCIAIS, 2005, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- BRANDÃO, C. R. **A Educação Popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018 – MEC**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- _____. **Emenda Constitucional Nº 95, DE 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- BOFF, L. **Povo em busca de um conceito**. Sitio Sul 21. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/coluna/povo-em-busca-de-um-conceito/32739>>. Acesso em: 28 jan. 2015.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética do/a Assistente Social**. Aprovado em 13 de março de 1993 com as alterações Introduzidas pelas Resoluções CFESS nº290/94, 293/94, 333/96 e 594/11. Brasília: CFESS, 1993. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

¹⁶ Trabalho de Base aqui compreendido como elemento fundante para as lutas sociais que tem como pilar a participação política dos sujeitos sociais e a democratização do poder, com fim de uma ação transformadora.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **A concepção dialética da História.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Renovação do Serviço Social no Brasil e desafios contemporâneos. **Serviço Social e Sociedade.** São Paulo, n. 136, p. 439-461, set./dez. 2019.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** 4. ed. São Paulo: Cortez/CELATS, 1982.

IASI, M. L. Maiêutica: a arte do parto. **Boletim do Fórum Nacional de Monitores do NEP 13 de Maio,** São Paulo, n. 41, 2001. (mimeo)

_____. Educação Popular: Formação da Consciência e luta Política. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFRJ, 2004.

_____. **Processo de consciência.** 2. ed. São Paulo: Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro - CPV, 2007.

LESBAUPIN, I. (org.) **O desmonte da nação.** Um balanço do governo FHC. Petrópolis: Vozes, 1999.

MBEMBE, A. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.** São Paulo: N-1 edições, 2018.

MEDEIROS, E.; NOGUEIRA, L.; BEZERRA, L. **Formação Social e Serviço Social: a realidade brasileira em debate.** São Paulo: Outras Expressões, 2019.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 1991.

PALUDO, C. Educação Popular Como Resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago. 2015.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANTOS, F. H. C. dos S. Considerações sobre a educação popular e o serviço social: um diálogo com os pressupostos freirianos. **Movimento - Revista De Educação,** v. 1, n. 7 p. 303-325, jul/dez, 2017.

STRECK, D. R. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SEMERARO, G. **Para uma teoria do conhecimento em Gramsci.** Revista Brasileira de Educação. Nº 16. P.95-104, Jan/Fev/Mar/Abr 2001. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:b8-pa0g4qlQJ:www.acessa.com/gramsci/%3Fid%3D284%26page%3Dvisualizar+quando+gramsci+fala+do+popular&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. Gramsci e os movimentos populares: uma leitura a partir do caderno 25. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 35, n. 126, jan./mar. s/p 2014. Disponível

em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100004#back12>. Acesso em: 01 ago. 2020.

SILVEIRA, M. L. S. da. Educação popular: novas traduções para um outro tempo histórico. In: **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR RIO DE JANEIRO**. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFRJ, 2004.

WANDERLEY, L. E. W. **Educação Popular**: metamorfoses e veredas. São Paulo: Cortez. 2010.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS:

Allan Kenji Seki – Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é pesquisador do Grupo de Investigação sobre Política Educacional (GIPE-MARX), vinculado à UFSC.

Carlos Felipe Nunes Moreira – Mestre e Doutor em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente da Faculdade de Serviço Social da UERJ. Trabalhou, de 2007 a 2015, como assistente social no Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas, da Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Pesquisador no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Serviço Social na Área da Educação (GEPESS), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Cláudia Monica dos Santos – Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora da Faculdade de Serviço Social da UFJF.

Eblin Farage – Mestre em Serviço Social pela UFRJ e Doutora em Serviço Social pela UERJ. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense (PPGSSDR/UFF). Professora do Departamento de Serviço Social da UFF. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares (NEPFE).

Francine Helfreich Coutinho dos Santos – Mestre em Serviço Social pela UFRJ. Doutora em Serviço Social pela UERJ. Docente permanente do PPGSSDR/UFF. Professora do Departamento de Serviço Social da UFF. Coordenadora do NEPFE.

Kátia Lima – Mestre em Serviço Social pela UFRJ. Doutora em Educação pela UFF. Docente permanente do PPGSSDR/UFF. Professora do Departamento de Serviço Social da UFF. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social (GEPESS).

Larissa Dahmer Pereira – Mestre e Doutora em Serviço Social pela UFRJ. Pós-Doutora em Educação pela UFRJ. Docente permanente do PPGSSDR/UFF. Professora do Departamento de Serviço Social da UFF. Coordenadora do TEIA – Núcleo de Pesquisa e Extensão Trabalho, Educação e Serviço Social (UFF). Integra o Coletivo de Estudos Marxismo e Educação (COLEMARX-UFRJ) e a Rede Universitas. Pesquisadora Bolsista em Produtividade de Pesquisa 2 (CNPQ).

Lucília Carvalho da Silva – Mestre em Serviço Social pela UERJ. Doutora em Educação pela UFF. Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Professora do Departamento de Serviço Social da UFF. Pesquisadora do GEPESS e do Núcleo Interdisciplinar de Estudos, Pesquisas e Extensão Serviço Social, Questão Racial, Direitos Humanos e Religiosidades (NUSSRADIR/UFF).

Maria Cristina de Paulo Rodrigues – Mestre em Educação pela UFF. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ (PPFH/ UERJ). Professora do Departamento de Serviço Social da UFF. Pesquisadora do TEIA/ UFF.

Maria Helena Elpidio – Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutora em Serviço Social pela UERJ. Docente do Departamento de Serviço Social da UFES e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFES. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Interfaces (UFES) e do Centro de Estudos Octávio Ianni (UERJ).

Marina Barbosa Pinto – Mestre em Serviço Social pela UFRJ. Doutora em História pela UFF. Professora da Faculdade de Serviço Social da UFJF.

Ney Luiz Teixeira de Almeida – Mestre e Doutor em Educação pela UFF. Professor da Faculdade de Serviço Social da UERJ. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social (UERJ) e do PPFH/ UERJ.

Rosana Ribeiro – Mestre em Educação pela UERJ. Doutoranda do PPFH/ UERJ. Assistente Social da Fundação Municipal de Educação da Prefeitura de Niterói.

Simone Giglio Paura – Mestre em Serviço Social pela PUC-Rio. Atualmente trabalha como assistente social do Hospital Estadual Azevedo Lima, vinculado à Secretaria Estadual de Saúde do Rio de Janeiro e como assistente social coordenadora da Seção de Apoio ao Serviço Social – SASs / DAIAIE/ PR4 da UERJ.

Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

1ª Edição Dezembro de 2020

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil

