

## 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 sociabilidade<sup>1</sup>**

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).

<sup>1</sup> 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, acenam 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 coletivos<sup>2</sup>**

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 Popular<sup>3</sup> 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).

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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,<sup>4</sup> 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,<sup>5</sup> 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,<sup>6</sup> como aparece

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> 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 antagônicos de educação e sociedade.

<sup>6</sup> 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),<sup>7</sup> 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).<sup>8</sup>

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

<sup>7</sup> Sobre o FNDEP, como movimento social, ver Gohn (1992).

<sup>8</sup> 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.<sup>9</sup>

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.<sup>10</sup>

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

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> 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”<sup>11</sup> 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

<sup>11</sup> 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.