



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL

MARINA GUIMARÃES GONDIM

**POSSIBILIDADES, TENSÕES E DESAFIOS PARA A GARANTIA DA
DIREÇÃO ÉTICO-POLÍTICA DO SERVIÇO SOCIAL
NAS FACULDADES PRIVADAS**

RECIFE – PE

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

MARINA GUIMARÃES GONDIM

POSSIBILIDADES, TENSÕES E DESAFIOS PARA A GARANTIA DA
DIREÇÃO ÉTICO-POLÍTICA DO SERVIÇO SOCIAL
NAS FACULDADES PRIVADAS

Tese apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de DOUTORA em Serviço Social, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Alexandra Monteiro Mustafá.

RECIFE – PE

2014

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

G637p	Gondim, Marina Guimarães Possibilidades, tensões e desafios para a garantia da direção ético-política do Serviço Social nas faculdades privadas / Marina Guimarães Gondim. - Recife: O Autor, 2014. 197 folhas : il. 30 cm. Orientadora: Prof^a. Dra. Alexandra Monteiro Mustafá. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2014. Inclui referências. 1. Serviço Social. 2. Formação profissional. 3. Universidades e faculdades particulares. I. Mustafá, Alexandra Monteiro (Orientadora). II. Título. 361 CDD (22.ed.) UFPE (CSA 2015 – 020)
-------	--

Marina Guimarães Gondim

**POSSIBILIDADES, TENSÕES E DESAFIOS PARA A GARANTIA DA DIREÇÃO
ÉTICO-POLÍTICA DO SERVIÇO SOCIAL
NAS FACULDADES PRIVADAS**

Dissertação ou Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutorado em Serviço Social.

Aprovado em: 25/07/2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Alexandra Monteiro Mustafá (Orientadora)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Prof^a Dr^a Ana Cristina de Brito Arcoverde (Avaliadora Interna)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Prof^a Dr^a Miriam Damasceno Padilha (Avaliadora Interna)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Prof^a Dr^a Annamaria Campanini (Avaliadora Externa)

Prof^a Dr^a Maria de Fátima Gomes de Lucena (Avaliadora Externa)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Agradecimentos

Fazer um trabalho acadêmico é sempre uma produção coletiva e solidária, apesar de demandar muito trabalho de um sistematizador que, para elaborá-lo criticamente no sentido de fazer avançar a atividade intelectual, tem necessidade de se compartilhar, discutir, publicizar, etc. Sem a colaboração intelectual de uns e o incentivo, amizade, carinho, dedicação, solidariedade, financiamento, apoio emocional de outros, este trabalho, possivelmente, não estaria concretizado.

Agradeço primeiramente ao meu criador e inspirador. Deus, és a minha base, meu vigor, minha alma.

À minha mãe (*in memoriam*), minha principal incentivadora. Ao meu pai, que está comigo em toda a minha jornada. Amo muito vocês.

Ao meu marido pela compreensão e apoio nos momentos de estresse.

À Juliene Tenório, pela amizade apoio, interlocuções e sugestões ao longo de toda a nossa formação, Graduação, Mestrado e agora no Doutorado.

À querida professora, que orientou e encaminhou meus estudos, Alexandra Monteiro Mustafá, do Programa Pós-Graduação em Serviço Social / UFPE, que me estimulou ao máximo e que, através de sua generosidade, pôde compreender todos os meus limites, buscando sempre superá-los.

Às/Aos companheiras/os de turma, por termos crescido juntos nas discussões em sala e extrassala, em especial, Raquel Falcão pelas trocas e apoio nos momentos difíceis.

Ao Luiz Rodrigues por entender e disponibilizar tempo para que eu pudesse me dedicar a essa produção.

Às/aos docentes do Curso de Serviço Social por contribuir sobremaneira com essa produção. Com as trocas, os debates, as inúmeras reuniões que sempre buscaram fortalecer a formação profissional. E, em última estância, com a pronta disposição para participar do processo investigativo desta tese.

À Universidade Federal de Pernambuco, ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas e, especialmente, ao Curso de Serviço Social, que me acolheram desde a graduação, me apoiando e proporcionando uma sólida referência para meu trajeto profissional.

À Capes pela bolsa de estudos que propiciou as condições objetivas para a materialização de pesquisas com um bom nível de qualidade.

Resumo

A presente tese analisa as possibilidades, tensões e desafios para a garantia da direção ético-política do Serviço Social na iniciativa privada. Para tanto, consideramos a formação do assistente social inserida no contexto da mercantilização da educação superior, buscando apreender quais os rebatimentos que as políticas de privatização produzem no processo de formação desses profissionais. Este estudo justifica-se pelo vertiginoso crescimento de cursos de Serviço Social no Brasil e, em especial, em Pernambuco, especificamente em instituições de ensino superior (IES) privadas. A perspectiva teórico-metodológica desta investigação fundamenta-se na dialética materialista e histórica, a partir de uma análise do tipo qualitativa. Foi realizada pesquisa bibliográfica, documental e de campo, que consistiu em entrevistas com docentes do curso de Serviço Social e direção acadêmica da Faculdade Estácio FIR. As entrevistas e documentos foram organizados no programa N'vivo. Os resultados demonstraram que as ações realizadas pelo curso de Serviço Social disputam uma direção contrária à lógica do sistema capitalista, na sua versão neoliberal, e de educação como mercadoria. Os princípios que fundamentam essa direção são norteados pelas diretrizes curriculares da formação em Serviço Social e pelo Projeto Ético-Político defendido pela profissão. Os maiores desafios do seu corpo docente estão em tensionar para que não ocorram práticas que, na defesa do lucro fácil, inviabilizem a formação em Serviço Social, a exemplo, da redução de carga horária dos professores, do esvaziamento de carga horária das disciplinas; da otimização das turmas; da flexibilização da estrutura curricular; do oferecimento de disciplinas *online* em substituição às presenciais. Na perspectiva da direção acadêmica da gestão da Estácio FIR, o desafio fundamental está no chamado “idealismo” que a profissão assume, a partir da opção por uma formação crítica, fundamentada na teoria marxista. Contrapomo-nos a esta perspectiva por considerar que o materialismo histórico apresenta-se como instrumental teórico que mais tem condições “reais” de analisar as contradições da sociedade atual e seus desafios. Conclui-se que as possibilidades de ação prática coerente com as diretrizes curriculares são factíveis, mas muito mais desafiadoras. Especialmente pelas contradições que fundamentam uma formação crítica na iniciativa privada. Nesse sentido, observa-se que os espaços devem ser ocupados pela categoria coletivamente, sobretudo pelas normativas das entidades representativas da categoria. Na Faculdade Privada, temos que “tensionar estrategicamente” para garantir a formação de qualidade, exigindo Pesquisa e Extensão, Estágio Supervisionado em conformidade com a Política Nacional de Estágio, bem como, dar condições para que o Trabalho de Conclusão de Curso seja coerente com a perspectiva crítica e a direção ético-política assumida pela profissão, formando profissionais que, na sua prática, sejam capazes de contribuir com o fortalecimento de um projeto profissional que tem como *telos* a superação da ordem vigente.

Palavras-chave: Serviço Social. Formação Profissional. Universidades e faculdades privadas.

Abstract

This thesis analyzes the possibilities, tensions and challenges to guarantee the ethical-political direction of social work in the private sector. To this end, we consider the formation of embedded social worker in the context of commodification of higher education, seeking to understand what the repercussions that privatization policies produce in the process of training these professionals. This study is justified by the rapid growth of social work courses in Brazil and particularly in Pernambuco, specifically in higher education institutions (HEIs) private. The theoretical-methodological perspective of this research is based on materialism and historical dialectics, from an analysis of qualitative type. Bibliographic search was done, documentary and field, which consisted of interviews with teachers of the course of social work and academic director of the Faculty Estacio FIR. Interviews and documents were organized in N'vivo program. The results demonstrated that the actions taken by the Social Service course vying for a direction contrary to the logic of the capitalist system in its neoliberal version, and education as a commodity. The principles underlying this direction are guided by the curriculum guidelines of training in social work and for the Ethical-Political Project defended the profession. The biggest challenges of its faculty are in tension to prevent any practices that, in the defense of easy money, impede training in social work, such as, reducing workload of teachers, the workload of emptying the disciplines; optimization of classes; the flexibility of the curriculum; offering online courses to replace the classroom. From the perspective of the academic direction of the management of Estacio FIR, the fundamental challenge is the so-called "idealism" that the profession takes, from the choice of a critical training, grounded in Marxist theory. Contrapomo us to this perspective by considering the historical materialism is presented as theoretical tool that is able more "real" to analyze the contradictions of the current society and its challenges. It concludes that the practical possibilities of action consistent with the curriculum guidelines are feasible, but much more challenging. Especially the contradictions that underlie a critical training in the private sector. In this sense, it is observed that the spaces must be occupied by collectively category, especially by regulations of entities representing the category. In Private School, we have to "tighten strategically" to ensure quality training, requiring Research and Extension, Supervised Internship in accordance with the National Training Policy, as well as provide conditions for the work Completion of course is consistent with the critical perspective and ethical-political direction taken by profession, forming professionals who, in their practice, are able to contribute to the strengthening of a professional project whose telos overcoming the existing order.

Keywords: Social Service. Professional qualification. Universities and private colleges.

Sommario

Questa tesi analizza le possibilità, le tensioni e le sfide per garantire la direzione etico-politica del lavoro sociale nel settore privato. A tal fine, si considera la formazione di assistente sociale integrato nel contesto di mercificazione dell'istruzione superiore, cercando di capire quali sono le ripercussioni che le politiche di privatizzazione producono nel processo di formazione di questi professionisti. Questo studio è giustificato dalla rapida crescita dei corsi di lavoro sociale in Brasile e in particolare in Pernambuco, in particolare negli istituti di istruzione superiore (HEI) privati. La prospettiva teorico-metodologica di questa ricerca si basa sul materialismo e la dialettica storica, da un'analisi di tipo qualitativo. Bibliografica di ricerca è stato fatto, documentari e sul campo, che consisteva di interviste con gli insegnanti del corso di lavoro sociale e direttore accademico della Facoltà Estacio FIR. Interviste e documenti sono stati organizzati in programma N'vivo. I risultati hanno dimostrato che le azioni intraprese dal corso Servizio Sociale in lizza per una direzione contraria alla logica del sistema capitalista nella sua versione neoliberista, e l'istruzione come una merce. I principi alla base questa direzione sono guidate dalle linee guida curriculum di formazione nel lavoro sociale e per il Progetto etico-politico difeso la professione. Le più grandi sfide della sua facoltà sono in tensione per evitare qualsiasi pratica che, nella difesa di soldi facili, impediscono la formazione nel lavoro sociale, come ad esempio, la riduzione del carico di lavoro degli insegnanti, il carico di lavoro di svuotamento delle discipline; ottimizzazione delle classi; la flessibilità del curriculum; offrendo corsi online per sostituire l'aula. Dal punto di vista della direzione accademica della gestione di Estacio FIR, la sfida fondamentale è il cosiddetto "idealismo" che la professione richiede, dalla scelta di una formazione critica, radicata nella teoria marxista. Noi Contrapomo a questa prospettiva, considerando il materialismo storico si presenta come strumento teorico in grado di più "reale" di analizzare le contraddizioni della società attuale e le sue sfide. Essa conclude che le possibilità concrete di azione coerenti con le linee guida del curriculum sono fattibili, ma molto più impegnativo. Soprattutto le contraddizioni che sono alla base di una formazione critica del settore privato. In questo senso, si osserva che gli spazi devono essere occupati da collettivamente categoria, soprattutto da regolamenti di entità che rappresentano la categoria. Nel Private School, dobbiamo "stringere strategicamente" al fine di garantire una formazione di qualità, che richiede la ricerca e l'estensione, stage supervisionato in conformità con la politica nazionale di formazione, oltre a fornire le condizioni per il completamento lavori, naturalmente, è coerente con la prospettiva critica e la direzione etico-politico prese di professione, formando professionisti che, nella loro pratica, sono in grado di contribuire al rafforzamento di un progetto professionale il cui telos superando l'ordine esistente.

Parole chiave: Servizio Sociale. Formazione professionale. Università e college privati.

Lista de Ilustrações

Gráfico 1	Instituições de Ensino Superior no Brasil	71
Gráfico 2	Estagiários por espaços sócio-ocupacionais	156
Gráfico 3	Situação dos alunos no Curso	176
Gráfico 4	Perfil dos alunos de Serviço Social: Sexo	177

Lista de Tabelas

Tabela 1	Instituições de Ensino Superior no Brasil	72
Tabela 2	Investidores da Educação Superior no Brasil	98
Tabela 3	Unidades da SERES com o Curso de Serviço Social	145
Tabela 4	Projetos de Extensão e Pesquisa	152
Tabela 5	Monografias defendidas	159
Tabela 6	Projetos de Monografia	159
Tabela 7	Quantitativo de alunos de Serviço Social	175
Tabela 8	Perfil dos alunos de Serviço Social: Divisão por sexo	177

Lista de Abreviaturas e Siglas

A.S. - Assistente Social
Abess - Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
Alca - Área de Livre Comércio da América Latina
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird - Banco Mundial
BM - Banco Mundial
BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CAI - Comissão de Assuntos Internacionais do MEC
Capes - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
Cedepss - Centro de Documentação em Políticas Sociais e Serviço Social
CES - Conselho de Ensino Superior
CFE - Conselho Federal de Educação
Cfess - Conselho Federal de Serviço Social
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Cress - Conselho Regional de Serviço Social
CUT - Central Única dos Trabalhadores
D.O.U. - Diário Oficial da União
Dec. - Decreto
Dec. - Fed. Decreto Federal
Ibase - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IC - Iniciação Científica
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
FMI - Fundo Monetário Internacional
Loas - Lei Orgânica da Assistência Social
MEC - Ministério da Educação e Cultura
Mercosul - Mercado Comum do Sul
MST - Movimento dos Sem Terra
Nafta - Acordo Norte-Americano de Livre Comércio
OEA - Organização dos Estados Americanos
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OMC - Organização Internacional do Comércio
ONG - Organização Não Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
PT - Partido dos Trabalhadores
SS - Serviço Social
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. A EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: AS DETERMINAÇÕES PARA O ENSINO SUPERIOR 24	
2.1 EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO, REFLEXÕES A PARTIR DO PONTO DE VISTA DO MARXISMO: AS CONTRIBUIÇÕES DE ANTÔNIO GRAMSCI	24
2.2 CAPITALISMO E NEOLIBERALISMO: OS FUNDAMENTOS PARA AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO	32
2.3 AS POLÍTICAS SOCIAIS: PRESSUPOSTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL	47
3. A POLÍTICA EDUCACIONAL: A ESPECIFICIDADE DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	58
3.1 OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E A CONTRARREFORMA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	58
3.2 BANCO MUNDIAL, OMC E O FMI: REFERÊNCIAS E INTERFERÊNCIAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	79
3.2.1 Criação, objetivos e contexto das ações da OMC, FMI e Banco Mundial	79
3.2.2 A OMC, FMI e Banco Mundial: as influências das agências multilaterais na Política de Educação Superior no Brasil	85
3.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA HOJE: QUESTÕES CENTRAIS	95
3.3.1 Principais Grupos Educacionais e Grupos de Investimentos que atuam no Brasil	95
3.3.2 Expansão da EAD nas Instituições Privadas de Ensino Superior	100
3.3.3 O processo de Avaliação das IES pelo MEC.....	102
4. A REFORMA DO ENSINO SUPERIOR: REBATIMENTOS PARA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL	105
4.1 CONTEXTO HISTÓRICO E ÉTICO-POLÍTICO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL	106
4.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Serviço Social: concepções e princípios	114
4.2 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM TEMPOS DE PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	123
4.2.1 O panorama do Serviço Social privado no Brasil	126
4.3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: O CONTEXTO DE LUTA CONTRA A PRECARIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	130
4.3.1 Educação não é mercadoria.....	131
4.3.2 A Política Nacional de Estágio da ABEPSS e Estratégias Conjuntas de Luta em Defesa da Formação e Trabalho com Qualidade	133
4.3.3 Incompatibilidades entre graduação a distância e Serviço Social	134
5. AS TENSÕES E DESAFIOS DE UM CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NA INICIATIVA PRIVADA: O CASO CONCRETO DA FACULDADE ESTÁCIO DO RECIFE – ESTÁCIO FIR	138
5.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA E ABORDAGEM METODOLÓGICA	138
5.2 CONTEXTO DO UNIVERSO DA PESQUISA: A ESTÁCIO DE SÁ E O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA FACULDADE ESTÁCIO FIR	141
5.3 O CONCRETO PENSADO: ENTRE A CONCEPÇÃO E A MATERIALIZAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM UMA FACULDADE PRIVADA	149
5.3.1 Práxis Teórico-Metodológica da formação.....	150
5.3.2 Direção Ético-Política do Curso: a formação de sujeitos coletivos.....	160
5.3.3 A dimensão política da Prática docente: fortalecimento de uma formação crítica.....	164
5.3.4 Desafios das condições de trabalho docente: um quadro de crescente precarização	168
5.3.5 O perfil do aluno: conflitos entre os valores da proposta curricular e a ideia de educação como mercadoria	175
5.3.6 O que se espera da formação em Serviço Social em uma Instituição Privada	179
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	186

1. INTRODUÇÃO

A presente tese objetiva enriquecer o debate sobre as condições do ensino superior no Brasil e contribuir para a identificação de possibilidades, desafios e tensões para o fortalecimento da direção ético-política do Serviço Social em entidades de ensino superior de natureza privada, através do estudo de caso do Curso de Serviço Social da Faculdade Estácio – FIR.

Pretende-se potencializar a discussão sobre os rumos da educação superior em tempos de crise do capital, os impactos da globalização nessa formação e, nesse contexto, identificar possibilidades de interlocução entre ensino, pesquisa e extensão, referência básica que assegura a qualidade da formação profissional.

O caminho escolhido para o estudo do tema teve como ponto de partida os fundamentos da educação na perspectiva gramsciana, o debate da educação no capitalismo contemporâneo, bem como a dinâmica e a particularidade do desenvolvimento da política de educação superior no Brasil. Buscamos realizar uma recuperação histórica da construção do debate sobre a formação, realizado tanto no contexto das entidades representativas do serviço social (Cfess, Abepss e Enesso), desde os direcionamentos para a construção das diretrizes curriculares, como na análise de todos os instrumentos legais que a fundamentam¹.

O pensamento neoliberal, orientado por organismos internacionais e assumido por diversos países, entre os quais o Brasil, nos seus últimos governos, fortalece tanto a reestruturação produtiva como a “reforma” do Estado. As iniciativas tomadas pelo governo brasileiro, no atendimento a essas pautas tem conferido um

¹ Dentre eles: Código de ética profissional dos assistentes sociais aprovado em 15 de março de 1993; Diretrizes curriculares do Serviço Social – Legislação, Diretrizes curriculares do Serviço Social - Resolução Nº 15, DE 13 de março de 2002, Diretrizes e bases da educação nacional - Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, Referenciais de qualidade para educação superior a distância; Diretrizes e bases da educação nacional - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância - Portaria Normativa Nº 2, de 10 de janeiro de 2007; Regulamentação da profissão - Lei Nº 8.662, de 7 de junho de 1993; Padrões de qualidade para autorização e reconhecimento de cursos de graduação em Serviço Social – Legislação, Padrão de qualidade; Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia - Parecer CNE/CES 492/2001 – Homologado; Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia- Parecer CNE/CES 1.363/2001 – Homologado; Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial - Resolução Nº 2, de 18 de junho de 2007; Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social – Lei de Diretrizes Curriculares (1996); Política Nacional de Estágio Da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – Abepss – Política Nacional Estágio.

direcionamento político-econômico com desdobramentos indelévels para as políticas sociais, entre elas, a educação.

A perspectiva teórica que fundamenta o presente estudo tem como argumento que o capitalismo mantém o controle sobre a sociedade não apenas pela coerção, sendo ela política ou econômica, mas também pela coesão ideológica, utilizando como recurso a cultura² hegemônica burguesa, tornando-a “senso comum”. Nesse contexto, a educação ganha relevância como instrumento social que possibilita o desenvolvimento de uma cultura de contra-hegemonia³, pois o processo de aquisição de conhecimentos possibilita ao homem exercer uma nova direção política e cultural, ou seja, um conjunto de forças sociais que poderá se opor a diferentes formas de opressão e alienação.

Nesse sentido, para Gramsci, é a política que determina a educação. De acordo com Schelesener (2007, p. 69), a questão da educação é um desdobramento da teoria política e não uma simples teoria pedagógica; implica a compreensão da organização cultural de um determinado país em um específico momento histórico, a formação das concepções de mundo que orientam a vida dessa sociedade, a atividade das instituições culturais como a Igreja, os jornais e toda a estrutura editorial e, nesse contexto, a estrutura do sistema escolar, tanto o público quanto o privado.

A partir dessa premissa, sendo a política educacional e, especificamente, as instituições de formação, espaços contraditórios de embates entre diferentes concepções de mundo e de sociedade, pois se constituem como campo de disputa de diferentes grupos sociais pela direção e difusão da cultura, o presente estudo parte do seguinte questionamento: é possível assegurar uma direção pedagógica

² Cultura na perspectiva Gramsciana é coerente, unitária e nacionalmente difundida, “concepção da vida e do homem”, uma “religião laica”, uma filosofia que tenha se transformado precisamente em “cultura”, isto é, que tenha gerado uma ética, um modo de viver, um comportamento cívico e individual (GRAMSCI, 2002, p. 63, 64). É organização, disciplina do eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior por meio da qual chegamos a compreender o valor histórico de cada um, sua função na vida, seus direitos e deveres (GRAMSCI apud ACANDA, 2006, p. 200).

³ Para Gramsci, a hegemonia é referente a situações ou processos de supremacia política em que uma determinada fração de classe, para além de dominar as demais classes ou frações por meio do uso de recursos coercitivos, consegue dirigi-las em termos intelectuais e morais. Essa “direção intelectual e moral”, para Gramsci, não implica homogeneização, mas, ao contrário, certa capacidade do grupo dirigente em “harmonizar seus interesses e aspirações com os interesses e aspirações de outros grupos” (GRAMSCI, 2002; p. 329). Nos termos de Gruppi (2000, p. 70): “A hegemonia é [...] capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe. Uma classe é hegemônica, dirigente e dominante, até o momento em que – através de sua ação política, ideológica e cultural – consegue impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando, assim, uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder.”

coerente com a direção ético-política das entidades representativas do Serviço Social nas IES (Instituição de Ensino Superior) privadas? Em seguida, nos questionamos, em sendo positiva tal resposta, quais os elementos que são determinantes se indispensáveis para assegurar tal direção?

Temos como hipótese central que, diante da crise do Capital, das recomendações das agências multilaterais internacionais e dos rumos da contrarreforma do ensino superior no Brasil, os cursos de Serviço Social instituídos nas faculdades privadas se constituem instrumento de mercantilização do ensino, mas, a depender do quadro de docentes (professores e coordenadores), cuja formação se pauta na teoria crítica, também podem se constituir como espaço contra-hegemônico ao Capital e de fortalecimento do projeto ético-político do Serviço Social⁴. Neste caso, a formação do corpo docente se articula com as diretrizes curriculares da Abepss, que dão direção ético-política e pedagógica comprometida com a qualidade do ensino e com o projeto ético-político da profissão.

Tal posicionamento torna-se indispensável se quisermos ser coerentes com a proposta pedagógica de Antônio Gramsci, que, no fim da segunda metade de 1919, no Jornal *L'Ordine Nuovo*, em seus inscitos da juventude, dirigiu-se aos trabalhadores da seguinte forma: “Instruí-vos porque teremos necessidade de toda a vossa inteligência. Agitai-vos porque teremos necessidade de todo o vosso entusiasmo. Organizai-vos porque teremos necessidade de toda vossa força”.⁵

Vale considerar que a formação crítica corrobora a necessidade de fortalecer a luta da classe trabalhadora, bem como, a formação de um profissional crítico e propositivo frente à conjuntura de crise do Capital. Nesse sentido, priorizamos uma formação que vai além da técnico-metodológica, sendo, também, política.

Somente um proletariado educado politicamente, que não se

⁴ Marina Abreu afirma que “A organização da cultura, para as classes subalternas, cumpre o papel de organizar o processo de classe para si, no qual a classe conquista sua própria consciência, oposta à hegemônica “oficial”. A função pedagógica do assistente social é analisada tendo em vista o nexos orgânico presente entre as relações pedagógicas e a construção de determinada hegemonia. O ocultamento deste nexos orgânico dissimula a vinculação da ação educativa aos interesses dominantes, tornando-a instrumento eficaz de controle social e fragilizando as classes subalternas em relação a sua perspectiva emancipatória” (ABREU, 2002, p. 20).

⁵ Gramsci corrobora tal posicionamento, quando assinala que: “No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo o mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual. Neste sentido trabalhou o semanário *L'Ordine Nuovo*, visando desenvolver certas formas de novo intelectualismo e a determinar seus novos conceitos; e essa não foi uma das razões menores de seu êxito, pois uma tal colocação correspondia a aspirações latentes e era adequada ao desenvolvimento das formas reais de vida.” (GRAMSCI, 1975, p. 1551, grifo nosso).

entregue ao desespero e ao desalento diante dos reveses possíveis e inevitáveis, que permaneça fiel e leal ao seu Estado, apesar dos erros que indivíduos possam cometer e dos retrocessos que as condições reais da produção possam impor, somente um proletariado assim poderá exercer a ditadura, liquidar a herança maléfica do capitalismo e da guerra e realizar a Internacional Comunista. (GRAMSCI, 2004, p. 255-256).

A materialização dessa formação se dá através da articulação entre ensino pesquisa e extensão; na existência de estágio supervisionado de acordo com a Política Nacional de Estágio em Serviço Social, a elaboração de uma monografia de acordo com critérios de avaliação de qualidade e de autoria dos alunos, assegurada pelo acompanhamento e avaliação do corpo docente do curso. Tais elementos, assim como vivenciados na Faculdade Estácio FIR, serão especificados e analisados no quarto e último capítulo desta tese.

Nesse sentido, este trabalho está inserido no centro do debate ideopolítico que perpassa a profissão frente aos desafios postos pela conjuntura atual, sem deixar de considerar os inúmeros questionamentos e as diversas produções que apontam para as dificuldades e impossibilidades de cumprimento das diretrizes curriculares nos cursos de serviço social, cuja formação se dá na iniciativa privada. Um leque de publicações que tem como tema a Formação Profissional se gesta, com muito mais intensidade, no ensino público, no final da década de 90. Sendo assim, reconhece-se neste estudo, o seu ineditismo no tema e na forma de organização, bem como na sistematização dos dados por tratar, como é exigido na teoria crítica das determinações macroestruturais e da situação específica da Faculdade Estácio FIR através do estudo de caso.

No que se refere aos estudos e pesquisas dedicados a dar visibilidade à direção ético-política do Serviço Social dentro das faculdades privadas, são praticamente inexistentes e vinculam-se a uma série de determinações externas e internas à profissão.

As determinações externas, que rebatem na formação profissional, se inserem no âmbito da interferência na soberania dos Estados-nação, no tocante à imposição de determinações nas políticas voltadas para o ensino superior, no sentido de agudizar sua perspectiva tecnológica, de massa, em detrimento de um caráter científico que qualifique e interfira na produção de conhecimento, em nível nacional.

Analistas de várias áreas⁶ têm assinalado que as determinações deste processo estão vinculadas às crises dadas pelo avanço do capitalismo mundial, a partir da década de 1970, cujas consequências são evidenciadas na chamada “globalização” do capital, com sua reestruturação e homogeneização dos padrões de produção, consumo e internacionalização dos mercados.

Sob o ponto de vista de suas determinações internas, a abordagem crítica, inerente às entidades representativas da categoria profissional, aponta para a necessidade de assegurar uma formação comprometida com as diretrizes curriculares e com o Projeto Ético-Político, bem como com a defesa de um ensino superior de qualidade e gratuito. Nesta pesquisa, a posição adotada, em consonância com a Abepss e o Cfess, não vai na direção de fortalecer o processo de mercantilização do ensino superior, mas aponta para a necessidade de demonstrar as possibilidades face aos desafios postos para docentes e discentes que estão inseridos neste processo. Vale ressaltar, o grande salto qualitativo do Serviço Social na perspectiva de intenção de ruptura que se deu com a publicação de Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho, ainda, nos anos 80, na qual se concebe o Serviço Social enquanto profissão contraditória na dinâmica da relação entre capital e trabalho, quando afirmam:

O Serviço Social como uma especialização do trabalho coletivo, inscrito na divisão social e técnica do trabalho, colocando em relevo o caráter contraditório do exercício profissional, porquanto realizado no âmbito de interesses e necessidades de classes sociais distintas e antagônicas. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2005, p. 10).

Nesse sentido, a relação entre a formação profissional e o Projeto Ético-Político Profissional se expressa em níveis que se objetivam na intenção e na ação prática que se realizam na formação profissional de base crítica dos cursos de Serviço Social em entidades privadas.

A opção por essa temática de investigação não foi aleatória, pois tem suas raízes num conjunto de observações empíricas e estudos teóricos, que se fundam em três aspectos circunstanciais.

O primeiro aspecto relaciona-se à participação na pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ética (Gepe), intitulada *O processo de passagem de uma transversalidade da ética no Serviço Social, para uma efetiva centralidade na*

⁶ É quase inesgotável a bibliografia crítica acerca do neoliberalismo; apenas a título ilustrativo, assinalamos: Netto (1996); Montes (1996); Fiori (1997) e Chomsky (1999).

Formação Profissional: uma análise sobre as unidades de ensino. Tratou-se de um projeto que identificou a centralidade que adquiriu a ética nas últimas décadas após a elaboração do código de ética de 1993 e da formulação do projeto ético-político profissional, desenvolvida no período de 2007 a 2008. Percebemos que se faz necessário um trabalho mais contundente e eficaz, comprometido com a direção ético-política para que as unidades de ensino deem centralidade para a ética no processo de formação. Nesse sentido, na ocasião dessa pesquisa, a relação entre a formação profissional e a posição dos atores políticos se constitui como elemento central na garantia da direção ético-político assumida pelas instituições pesquisadas.

O segundo aspecto motivador foi minha atuação acadêmica tanto no ensino superior privado quanto no ensino público. Na iniciativa privada desde 2007, em um curso de pedagogia da Universidade do Vale do Acaraú (UVA), ministrando disciplinas que relacionavam movimentos sociais e a educação brasileira, em 2012, quando assumi a coordenação do curso de Serviço Social da Faculdade Estácio FIR e em 2013, no curso de Serviço Social, como docente da Faculdade Asces. Já no ensino público, como professora substituta da Universidade Federal de Pernambuco no Curso de Serviço Social no período de 2011 a 2013. Essa vivência docente em instituições públicas e privadas fez emergir uma visão de caráter comparativo sobre as possibilidades que existem no ensino privado, apesar das conhecidas limitações e críticas.

O terceiro aspecto que se relaciona com o anterior surge do fato de ocupar o espaço da coordenação de um curso de Serviço Social numa faculdade privada, o que possibilitou o exercício de uma relativa autonomia⁷, conquistada para a direção crítica, mesmo que isso entre em contraste com os objetos mais amplos da unidade de ensino. Essa função tem possibilitado uma visão de totalidade da dinâmica e relacionamento com os demais cursos da faculdade, que atuam, em sua maioria, em concordância com as linhas mais gerais assumidas pelo ensino superior privado no Brasil.

⁷ Segundo Marilda Iamamoto, ainda que dispondo de relativa autonomia na efetivação de seu trabalho, o assistente social depende, na organização da atividade, do Estado, da empresa, de entidades não governamentais que viabilizam aos usuários o acesso a seus serviços, fornecem meios e recursos para a realização, estabelecem prioridades a serem cumpridas, interferem na definição de papéis e funções que compõem o cotidiano do trabalho institucional. Ora, se assim é, a instituição não é condicionante a mais do trabalho do assistente social. Ela organiza o processo de trabalho do qual ele participa. (IAMAMOTO, 1998, p. 63).

Dessa forma, o acúmulo teórico dessas vivências se dá especificamente pelas discussões pautadas na ética, na filosofia e nos fundamentos teórico-metodológicos da formação profissional e da prática, especificamente, trazida pelo contato com docentes e discentes, impulsionando a refletir teoricamente sobre as temáticas que perpassam a presente tese.

Outros espaços também contribuíram nesta construção, como a minha participação na Comissão de Educação do Cress da 4ª Região, que possibilitou o aprofundamento dos principais instrumentos legais do Serviço Social na Educação, bem como a representação da categoria no encontro Cfess/Cress em Brasília, no ano de 2007.

Já no contexto de relevância do presente estudo, destacamos as contribuições que poderá trazer à reflexão e ao debate:

- consolidação da produção acadêmica sobre a discussão da formação em serviço social, que vem adquirindo maior repercussão e reconhecimento nacional na categoria profissional a partir da década de 1990;
- investigação em torno da discussão e efetivação dos cursos privados de serviço social, através da análise de situações concretas de vivências das(dos) docentes;
- discussão sobre os novos desafios e demandas postos à profissão para efetivação das diretrizes curriculares e consolidação do Projeto Ético-Político Profissional na conjuntura hegemonizada pelo projeto neoliberal e na formação que se realiza na iniciativa privada;
- enriquecimento do debate que ganha força e vigor dentro dos espaços de representação da categoria, notadamente o conjunto Cfess/Cress e, em especial, Abpess.

Nesse sentido, esta proposta de pesquisa pretende contribuir para que as questões no campo da formação profissional sejam apresentadas no âmbito de suas múltiplas determinações⁸, a partir também do compromisso ético-político daqueles que fazem o curso de serviço social seja em universidades públicas ou privadas.

⁸ Cabe também precisar o sentido das “determinações”: são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade; nas palavras de um analista; para Marx, a determinação é um “momento essencial constitutivo do objeto” (DUSSEL, 1985, p. 32). Por isso, o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real. (NETTO, 2011, p. 45)

O objetivo da pesquisa é de potencializar o debate sobre os rumos da educação superior em Serviço Social, em tempos de crise do Capital, de modo a identificar possibilidades, tensões e desafios para a garantia da direção ético-política do Serviço Social nas Faculdades Privadas tomando como estudo de caso a Faculdade Estácio do Recife – Estácio FIR.

E, especificamente, busca:

- Identificar a concepção do corpo docente sobre a direção ético-política na formação crítica em Serviço Social;
- Identificar e analisar as estratégias de fortalecimento da direção ético-política do Serviço Social na Faculdade Estácio do Recife – Estácio FIR;
- Apreender o entendimento do corpo docente sobre a conjuntura da crise do Capital e os rebatimentos no processo de ensino-aprendizagem;
- Identificar, na atuação do corpo docente, as facilidades e dificuldades advindas: da natureza privada da faculdade, das condições de trabalho e do perfil do alunado;
- Analisar a visão da direção acadêmica sobre a natureza do curso de Serviço Social, que é fundamentado na teoria crítica e se contrapõe à concepção de educação como meio de lucro.

Contudo o processo de construção da presente pesquisa ocorreu com base no entendimento e na tentativa de conhecer o real, através de sucessivas aproximações, identificando suas tendências prevaletentes. Extrapolando as evidências, o dado imediato, as expressões dos fatos e dos fenômenos, levando em conta as mediações, que,

[...] são expressões históricas das relações que o homem edificou com a natureza e conseqüentemente das relações sociais daí decorrentes, nas várias formações sócio-históricas que a história registrou. A mediação funciona como condutos por onde fluem as relações entre as várias instâncias da realidade; são elas que possibilitam conceber-se a realidade como totalidade. (PONTES, 1995, p. 78).

Para assegurar a perspectiva metodológica aqui assumida, qual seja, o materialismo histórico dialético, utilizamos como referência teórica principal a teoria de Antônio Gramsci, pensador Marxista, cuja obra é perpassada por uma visão crítica e histórica dos processos sociais. Faz-se necessário explicitar a concepção de ciência e de pesquisa que fundamentou a investigação.

Nesse sentido, a ciência é a opção teórica que ocupa um lugar privilegiado no

estudo das superestruturas e aparece sempre revestida por uma ideologia. A ciência, nesta abordagem, é

[...] ligada às necessidades, à vida, à atividade do homem [...] para a filosofia da práxis o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto, se se faz esta separação, cai-se numa das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido. (GRAMSCI, 1999, p. 175).

A experiência científica é uma das formas de união ativa entre o homem e a natureza. Neste sentido, as verdades científicas não são definitivas, a atividade científica não se limita à repetição do que já foi descoberto, pois “se nem mesmo as verdades científicas são definidas e peremptórias, também a ciência é uma categoria histórica, um movimento em contínua evolução” (GRAMSCI, 1999, p. 123).

Nesta perspectiva, o cientista não é um puro pensador, “seu pensar é continuamente verificado pela prática e vice-versa, até que se forme a unidade perfeita de teoria e prática” (GRAMSCI, 1999, p.166). Para este pensador, existem critérios gerais que constituem a consciência crítica de todo cientista, independente da sua especialização, e que devem estar presentes no seu trabalho.

Esta concepção de ciência articula-se com uma perspectiva metodológica que defende as seguintes premissas: o ser histórico como fundamento do conhecimento; a práxis como categoria mediadora entre sujeito e objeto; o objeto como polo regente do conhecimento; a apreensão da relação entre essência e fenômeno; a totalidade como característica essencial da própria realidade; a apreensão da processualidade das relações entre o singular, o particular e o universal; a superação da dualidade subjetividade e objetividade. Tais premissas do método marxiano configuram o seu caráter de abertura e crítica.

Este caráter essencial de abertura e crítica deriva do fato de que, sendo o objeto o polo regente do conhecimento e tendo ele (objeto) um caráter processual e complexo e ainda sendo a reprodução intelectual dele (objeto), o sujeito terá que estar numa atitude permanente de abertura para a revisão dos resultados obtidos (TONET, 1995, p. 51).

Essa perspectiva metodológica rompe com o empirismo, o ecletismo, o idealismo, concepções que tratam a problemática do conhecimento do ponto de vista unicamente do sujeito. Em sentido oposto a estas correntes, o método marxiano defende que o acesso ao em si do objeto:

não é dado nem pela elaboração de modelos abstratos, mas pela articulação entre o momento teórico, que já é uma reprodução determinada do objeto e o momento prático, quando a teoria terá que mostrar o seu caráter efetivo de verdade para que o fim pretendido possa ser alcançado. (TONET, 1995, p. 52).

Na tarefa de reconstrução do objeto de estudo, distinguimos entre investigação e exposição.

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de investigação. A investigação tem de apoderar-se da matéria em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. (MARX, 1873, p. 16).

Nesse contexto, o pensamento gramsciano, principalmente a sua contribuição em relação à educação, permite problematizar a formação profissional, especificamente a Formação em Serviço Social em tempos de crise do Capital e de reformulação das políticas educacionais, que é a proposta primordial do presente estudo.

A Pesquisa Bibliográfica foi etapa inicial de aproximação com o tema proposto; se deu a partir da aproximação dos autores clássicos e contemporâneos que debatem as refrações do capitalismo mundial e que dão fundamentação ao debate atual sobre o neoliberalismo e suas transformações materiais objetivas e subjetivas no campo das políticas sociais, entre as quais a educação.

No que se refere às diretrizes curriculares do Serviço Social e à Reforma do Ensino Superior, tivemos como referência Boschetti (2000) e Iamamoto (2011; 2009). Também realizamos estudos e análises de material publicado e de dissertações e teses acerca da temática abordada, sobretudo, no que concerne à discussão da organização política dos(das) assistentes sociais, das produções que descrevem a direção na formação em Serviço Social no Brasil e do projeto ético-político do Serviço Social que serve como fio condutor.

Buscamos discutir conceitos e justificar as categorias centrais que perpassam a formação profissional, em especial, a educação (como instrumento ideológico e contra-hegemônico), que pode contribuir para o desvendamento da direção ético-política assumida na Faculdade Estácio – FIR. Destacam-se também os textos das revistas *Serviço Social e Sociedade* e *Temporalis*. Esta última apresenta a maior parte dos artigos que têm relação com a educação (especialmente superior) – até a

sua décima nona edição, tinha 78 artigos relacionados com a formação em Serviço Social, abordando, por exemplo, temas como o debate sobre a educação superior, diretrizes curriculares, pesquisa, extensão e estágio.

No que se refere à Pesquisa Documental, analisamos materiais escritos (documentos – fontes secundárias e inanimadas), tendo como principal referência as Atas de NDE⁹ e Colegiado¹⁰, o Projeto Político-Pedagógico (PPC) do curso e os principais Relatórios e Apresentações que demonstram perspectivas e desafios vivenciados pelo curso de Serviço Social da Faculdade Estácio FIR. Nesse sentido, a pesquisa documental possibilitou a coleta de dados sobre o processo de construção dos cursos de Serviço Social e sobre a direção ético-política assumida, através da análise dos referidos documentos, que se relacionam, fundamentalmente, com a formação profissional.

A coleta de dados se deu através de dez entrevistas semiestruturadas com a direção acadêmica da Faculdade e os docentes, Assistentes Sociais que compõem o curso. O objetivo dessas entrevistas foi identificar as possibilidades, tensões e desafios para a garantia da direção ético-política do Serviço Social nas Faculdades Privadas, tomando como *locus* de investigação a Faculdade Estácio FIR.

Apoiada em um referencial teórico e na organização dos resultados obtidos, da análise se derivou o texto elaborado dialeticamente e exposto na construção dos capítulos da presente tese.

No Capítulo 2, intitulado *A Educação no Capitalismo Contemporâneo: as determinações para o Ensino Superior*, o debate perpassa as reflexões do ponto de vista do marxismo a partir das contribuições de Antônio Gramsci para a educação. Apresenta as transformações do capitalismo e neoliberalismo contemporâneos e as implicações na educação, considerando a recente crise do Capital e os pressupostos que fundamentam as políticas sociais no Brasil.

No Capítulo 3, intitulado *A política Educacional: a especificidade do ensino superior brasileiro*, iremos discutir a especificidade da Política Educacional de Ensino Superior no Brasil. Consideramos, para tanto, os fundamentos da Educação e a contrarreforma do Ensino Superior e as referências e interferências do Banco

⁹ O NDE é composto por um mínimo de seis membros – o Coordenador do Curso e mais cinco professores – contratados em regime de tempo integral ou parcial, com carga horária de dedicação ao desenvolvimento e à implementação do Projeto Pedagógico de Curso, e com titulação em conformidade com a Resolução Conaes n. 1/2010.

¹⁰ O Colegiado do Curso é composto por todos os docentes, Assistentes Sociais ou não. Atualmente o curso é composto por vinte docentes.

Mundial, OMC e FMI na Política Educacional Brasileira.

No Capítulo 4, intitulado *A Reforma do Ensino Superior: Rebatimentos Para a Formação em Serviço Social*, buscamos empreender uma análise do contexto histórico e ético-político da formação em serviço social no Brasil, com referência fundamental às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Serviço Social, suas concepções e princípios. Situamos a formação em Serviço Social em tempos de privatização do ensino superior, apresentando o panorama do Serviço Social privado no Brasil. Por fim, discutimos o contexto de luta contra a precarização do ensino superior a partir das bandeiras de luta das entidades representativas da categoria.

No Capítulo 5, intitulado *As tensões e desafios na gestão de um curso de Serviço Social na iniciativa privada: o caso concreto da Faculdade Estácio do Recife – Estácio FIR*, apresenta-se a direção ético-política do curso a partir da formação de sujeitos coletivos; debate-se, também, a práxis teórico-metodológica da formação, o processo de ensino-aprendizagem de uma faculdade privada e os rebatimentos na dimensão política da prática acadêmica. Discutiremos o fortalecimento de uma formação crítica e os desafios das condições de trabalho docente relacionando à autonomia e à polivalência. O perfil do aluno será destacado a partir dos conflitos entre a mentalidade burguesa e os valores da proposta curricular.

2. A Educação no Capitalismo Contemporâneo: as determinações para o Ensino Superior

[...] Chegou a nova leva de aprendizes
 Chegou a vez do nosso ritual
 E se você quiser entrar na tribo
 Aqui no nosso Belsen tropical
 Ter carro do ano, TV a cores, pagar imposto, ter pistão
 Ter filho na escola, férias na Europa, conta bancária, comprar feijão
 Ser responsável, cristão convicto, cidadão modelo, burguês padrão
 Você tem que passar no vestibular
 Você tem que passar no vestibular [...] ¹¹

Neste capítulo, o debate perpassará as reflexões do ponto de vista do marxismo a partir das contribuições de Antônio Gramsci. Buscou-se ressaltar a centralidade da educação na estratégia gramsciana, perpassando pelo seu papel ético-político, considerando a educação a partir de duas perspectivas – a primeira quando é utilizada para manter a situação vigente, forjando nas massas o consenso em relação à visão de mundo da classe dominante e dirigente e adequando o comportamento dos subalternos às necessidades do grupo no poder. A outra perspectiva aponta a educação como sendo utilizada para disputar o poder, criando as condições objetivas para romper com a hegemonia em vigor e, assim, possibilitar a construção de uma nova civilização (MARTINS, 2008).

Apresentam-se ainda as transformações do capitalismo e neoliberalismo contemporâneos e as implicações na educação, considerando a recente crise do capital e os pressupostos que fundamentam as políticas sociais no Brasil. O contexto é de buscar elucidar a natureza destes processos, tentando articular a mundialização financeira, o complexo de reestruturação produtiva e o papel desempenhado pelo fundo público como pressuposto da acumulação capitalista com as transformações na estrutura e papel do Estado que se produzem na década de 1990 em relação as políticas sociais.

2.1 Educação no Capitalismo, reflexões a partir do ponto de vista do marxismo: as contribuições de Antônio Gramsci

Para problematizar a educação a partir dos fundamentos e reflexões de base marxista, optamos pelo debate empreendido por Antônio Gramsci (1891-1937).

¹¹ LEGIÃO URBANA. Química. In: **Que País É Este 1978/1987**. São Paulo: EMI, 1987. 1 disco sonoro. Faixa 5.

Essa opção se justifica pela construção teórica, filosófica e política centrada nas perspectivas de transformação social ligadas ao conceito de educação transformadora das ideias. Essa escolha se justifica, ainda, pela formulação teórica gramsciana ser imprescindível para a apreensão da sociedade capitalista do século XX e XXI ao discutir o processo histórico real, abrangendo este processo na interface das relações sociais¹².

Nesse sentido, o que fundamenta esse estudo é a concepção gramsciana para a qual,

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo, homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui, assim, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1979, p. 8).

Na perspectiva das sociedades capitalistas, essa luta pela sobrevivência é determinada pela divisão da sociedade em classes¹³. Essa divisão de classes vai gerar contraposições, em virtude das relações de força e disputa¹⁴.

Notadamente para Gramsci, todo ser humano é intelectual¹⁵, no entanto, nem todos exercem esta atividade na sociedade. Dessa forma, só é possível compreender as atividades intelectuais no contexto em que estas se descobrem no conjunto geral das relações sociais. Percebe-se aqui a proeminência do intelectual

¹² Nas palavras de Simionatto (2004, p. 254-255), “precisamos ler Gramsci não apenas situando-o em seu tempo, mas situando-o hoje, na história que estamos vivendo e que ele não viveu: retomar seu discurso criador, não no vazio nebuloso de desejos e sonhos, mas a partir da concretude real e histórica. O seu legado não nos ajuda apenas a pensar o passado, mas põe no presente a perspectiva da revolução, que é hoje a luta pela democracia e pelo socialismo”. Na perspectiva da autora, Gramsci não toma o marxismo como doutrina abstrata, mas como método de análise concreta do real em suas diferentes determinações. Debruça-se sobre a realidade enquanto totalidade, desvenda suas contradições e reconhece que ela é constituída por mediações, processos e estruturas.

¹³ A concepção gramsciana aproxima-se de Marx, em *A ideologia Alemã*, quando: “[...] cada nova classe que se coloca no lugar de outra que dominou antes dela é obrigada, apenas para realizar o seu propósito, a apresentar o seu interesse como interesse comunitário de todos os membros da sociedade, ou seja, na expressão ideal: a dar às suas ideias a forma universalidade, a apresentá-la como as únicas racionais e universalmente válidas (MARX; ENGELS, 1984, p. 58).

¹⁴ Para Gramsci (1978), o homem é o decorrente das relações sociais que constitui com os outros homens e das relações que trava com a natureza na busca permanente de sobrevivência e desenvolvimento.

¹⁵ A afirmação de Gramsci é que todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui, assim, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2001, p. 53). No entanto, assevera Gramsci, “nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 19).

orgânico no conceito de Gramsci, que o conceitua como intelectual originário da classe social que o gerou, tornando-se seu conhecedor, organizador e homogeneizador, na busca para exceder e modificar as concepções de mundo dominante e gerar novas formas de pensar¹⁶. Nesse sentido, na perspectiva gramsciana,

o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista político). (GRAMSCI, 2001, p. 53).

Nesse caminho, Gramsci discute o papel dos intelectuais como os que fazem as relações entre as diferentes classes sociais, permitindo uma visão de mundo unitária e homogênea. Manifestar-se nesse sentido é considerar que todas as classes sociais possuem seus intelectuais, uns sendo profissionais, outros inclusos nesta categoria por compartilharem de determinada visão de mundo.

O intelectual¹⁷ caracteriza-se por sua ligação com a estrutura, isto é, com os interesses de uma determinada classe da produção econômica, mas também pelo caráter superestrutural de sua função no bloco histórico, dando homogeneidade e consciência de sua visão à classe à qual está ligado. Nesse contexto, na perspectiva de Acanda (2006), Gramsci considera a estrutura¹⁸ e as superestruturas¹⁹ como um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo e

¹⁶No entanto, considera que esta concepção do mundo não é elaborada nem sistemática, em virtude de que o povo não pode por si só ter concepções sistemáticas e politicamente organizadas e centralizadas em seu desenvolvimento, por ser produto do modo de produção capitalista e existe no seio da hegemonia cultural da classe burguesa. Por outro lado, considera que essa concepção é múltipla, pois é um “aglomerado indigesto de fragmentos de todas as concepções do mundo e da vida que se sucederam na história” (GRAMSCI, 2002, p. 134).

¹⁷Os intelectuais, por sua origem e função, são orgânicos ou tradicionais. São orgânicos os que têm origem em um modo de produção para expressar e dar homogeneidade aos interesses dos grupos fundamentais no campo da produção econômica (produção entendida como produção, circulação, distribuição de bens e serviços). “Todo o grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (GRAMSCI, 1999, p. 15).

¹⁸A estrutura tem a economia como elemento objetivamente fundante para a construção de uma sociedade capitalista.

¹⁹São elementos da superestrutura: a filosofia, o direito, a política, a educação, a religião. A importância está na construção da subjetividade humana.

contraditório das superestruturas que é reflexo do conjunto das relações sociais de produção²⁰.

A conexão do intelectual não é, portanto, sua origem social, mas o caráter orgânico que ele desempenha no nível superestrutural. Nesse sentido, todo ser humano é um intelectual fora de sua profissão, pois participa de uma concepção de mundo contribuindo para mantê-la ou modificá-la, promovendo novas maneiras de pensar. A elaboração dessa camada de intelectuais deve ser entendida sempre como resultado dos processos históricos concretos.

Para Gramsci, as superestruturas formam um conjunto complexo e inter-relacionado, onde encontramos duas dimensões essenciais: a sociedade política e a sociedade civil²¹. A primeira compreende o aparelho de Estado, que corresponde à dominação direta ou de comando que se exprime no Estado ou no governo jurídico. A sociedade civil, que é a maior parte da superestrutura, é concebida como “o conjunto dos organismos, vulgarmente ditos privados, que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade” (GRAMSCI apud PORTELLI, 1977, p. 22).

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são fundamentalmente os “funcionários” (GRAMSCI, 1979, p. 10). Nesse sentido, os intelectuais orgânicos têm papel fundamental de construtores, organizadores, como “um persuasor permanente”, “um organizador dos aspectos práticos da cultura” (GRAMSCI, 1979, p. 10), potencializando a capacidade intelectual e política dos grupos com os quais trabalha.

É precisamente por meio dos processos de persuasão, tarefa dos intelectuais, que a preeminência da classe dominante é mantida por longos períodos, uma vez que, pelos mecanismos repressivos da sociedade política, ela exerce uma dominação pela força, submetendo-os à sua vontade. A impossibilidade

²⁰ Na análise das relações entre estrutura e superestrutura, Gramsci afirma que entre elas existe um nexó necessário e vital.

²¹ Este estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que comumente é entendido como Sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular ao tipo de produção e à economia de dado momento) e não como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira exercida através das chamadas organizações privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.), e justamente na sociedade civil em particular operam os intelectuais (Benedetto Croce, por exemplo, é uma espécie de papa leigo e instrumento efficacíssimo de hegemonia, ainda quando vez por outra esteja em desacordo com este ou aquele governo, etc.).

de manter essa dominação pelos mecanismos coercitivos por longos períodos requer, também, o trabalho de persuasão próprio da sociedade civil, por meio do qual passa-se do exercício da dominação ao exercício da hegemonia²². Dessa forma, no capitalismo, o intelectual pode vincular-se tanto à burguesia quanto ao operariado, uma vez que sua relação é mediatizada. Desse modo,

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político. (GRAMSCI, 1979, p. 3).

O conceito de intelectual em Gramsci, portanto, só pode ser compreendido em sua qualidade de ser orgânico, o que significa vincular-se a uma classe fundamental, desempenhando atividades tanto no âmbito da sociedade civil quanto política. A busca da hegemonia do grupo que representa é seu objetivo, a fim de proporcionar-lhe o controle do bloco histórico, isto é, mantendo a relação dialética existente entre a estrutura e a superestrutura. Os intelectuais ligados à classe burguesa são

As células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel, e a transformam em “concepção de mundo” que impregna todo o corpo social. No nível da difusão da ideologia, os intelectuais são os encarregados de animar e gerir a “estrutura ideológica” da classe dominante no seio das organizações da sociedade civil (Igrejas, sistema escolar, sindicatos, partidos etc.) e de seu material de difusão (*mass media*). Funcionários da sociedade civil, os intelectuais são igualmente os agentes da sociedade política, encarregados da gestão do aparelho de Estado e da força armada (homens políticos, funcionários, exército etc.). (PORTELLI, 1977, p. 86).

Gramsci destaca ainda que a atividade intelectual pode ser diferenciada em graus do ponto de vista intrínseco que vão produzir uma diferença qualitativa entre os tipos de intelectual que possa existir e de acordo com a atividade exercida na superestrutura. No mais alto grau, devem ser colocados os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os “administradores” e

²²Hegemonia que decorre precisamente do sistema de alianças que a classe dirigente consegue estabelecer em torno de seus propósitos de classe e da adesão a esses propósitos por parte da população em geral, que os toma como se fossem ao encontro de seus interesses coletivos e não dos interesses particulares da classe no poder (PARO, 1991, p. 86).

divulgadores mais modestos da riqueza intelectual já existente, tradicional acumulada (GRAMSCI, 1979, p. 11-12).

Assim, os intelectuais ligados à classe burguesa são porta-vozes desse grupo ligado ao mundo da produção e tentam imprimir na sociedade maior homogeneidade e consciência da importância dessa classe.

Por outro lado, para Gramsci, o intelectual a serviço da classe trabalhadora tem papel importante no processo da reprodução social, na medida em que ocupa espaço social de decisão prática e teórica, com função de elaborar uma nova cultura, que pode ser entendida também como contra-hegemonia. A organicidade dos intelectuais nessa referência não se reduz apenas à formação de uma vontade coletiva, capaz de adquirir o poder do Estado, mas liga-se também à difusão de uma nova concepção de mundo e de comportamento. A possibilidade de se contrapor à hegemonia do grupo dominante requer do intelectual orgânico romper com a suposição tradicional e, dessa forma, criar mecanismos capazes de relacionar política e hegemonia da classe trabalhadora, contrapondo-se com a classe dominante.

A cultura²³ é “organização, disciplina interior”, conhecimento de si, percepção de uma consciência superior, pelos quais se compreende seu valor histórico, a função da vida, os direitos e deveres. (GRAMSCI, s/d). São visões que estão interligadas no entorno, que propiciam ao homem relacionar-se com a natureza pelo trabalho. São as revoluções e o desenvolvimento histórico global vivenciados por ele que o tornam fruto dessas relações. Portanto, o homem transforma-se e é transformado continuamente no decorrer de suas relações, necessárias e voluntárias, que são o “processo de seus atos”. (GRAMSCI, 2004)

Nesses termos, o que se torna importante é permitir uma formação do indivíduo por meio de uma reforma cultural, em que uma das possibilidades de sua efetivação seria a partir da organização política dos trabalhadores, relacionando teoria e prática²⁴.

No sentido gramsciano, a cultura produzida e reproduzida por meio da organização política deve ser passada para as gerações futuras, como ideal

²³ A cultura é um bem universal que inclui as dimensões política e econômica da sociedade; ela é considerada unitária quando proporciona a compreensão das relações contraditórias da realidade, com vistas a criticá-las e superá-las. A cultura é, entretanto, percebida por Gramsci como sendo dirigida por uma elite, numa estrutura hierarquicamente montada e permeando o senso comum de grande parte da população.

²⁴ Na opinião de Gramsci, o socialismo requeria simplesmente uma completa reforma intelectual (COUTINHO 2003, p. 45).

educativo, pois é um modo de perceber a realidade por um povo. Um modo de vida inserido na sociedade que, internamente, proporciona uma luta entre os diferentes projetos políticos que objetivam a condução da sociedade e permite um movimento de formação de classe. É uma função estratégica da política na perspectiva de tornar uma classe hegemônica.

A esse propósito, para Gramsci (2004), criar uma nova cultura significa propagar verdades já existentes e socializá-las, a fim de torná-las a base para atuações conscientes e críticas. Assim segue o pensamento dele:

[...] a filosofia da práxis não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, mas é a própria história de tais contradições; não é o governo de grupos dominantes para ter o consenso e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; mas é a expressão destas classes que querem educar a si mesmas para a arte do governo e têm interesse em conhecer todas as verdades, também as desagradáveis, e evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e até de si mesma. (GRAMSCI, 2004, p. 388).

Retoma-se o pensamento historicamente produzido e reinterpreta-se, considerando novas determinações sociais, o que implica pensar a teoria na relação com a prática, vinculando, de maneira inseparável, prática política, formação, luta cultural e conhecimento histórico, sem deixar-se influenciar pelas ideias de uma minoria que se utiliza dessa cultura para manter a hegemonia. No processo revolucionário, portanto, a educação²⁵ é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, por meio deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo (LOMBARDI, 2011)

Dessa forma, a participação e a ação transformadora da escola²⁶ para esclarecer como se dão os problemas sociais e as relações que são estabelecidas a

²⁵ Gramsci relacionava a educação não com a recepção passiva da informação e o refinamento solitário de uma sensibilidade individual, mas com o poder transformador das ideias, a capacidade de produzir a mudança social radical e construir uma nova ordem através da elaboração e da disseminação de uma nova filosofia, uma visão alternativa de mundo. (COUTINHO, 2003, p. 45). É importante considerar que a estrutura dos cadernos do cárcere constitui-se de notas de leituras, esboços de ensaio realizados pelo autor. As referências às questões educacionais e à escola estão mais organizadas no Caderno especial, o de n. 12, que se completa com a leitura do Caderno n. 22 (Americanismo e Fordismo) e do n. 11 (Introdução à Filosofia), que contribuem para melhor fundamentar sua conceituação da Escola Unitária.

²⁶ A contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria: a transmissão/assimilação ativa do saber elaborado. Assume-se, assim, a importância da escolarização para todos e do desenvolvimento do ser humano total, cujo ponto de partida está em colocar à disposição das camadas populares os conteúdos culturais mais representativos do que se acumulou, historicamente, do saber universal, requisito necessário para tomarem partido no projeto histórico-social de sua emancipação humana (LIBANEO, 1987, p. 75).

partir de determinadas posições são essenciais para a constituição da consciência política²⁷. Nessa perspectiva, na concepção de Gramsci, é indispensável o cumprimento de duas tarefas pedagógicas, quais sejam:

[...] primeiramente, socializar as verdades, disseminar os conhecimentos, propagar as informações que já estão à disposição da sociedade, com o objetivo de elevar a mentalidade do homem-massa, isto é, reeducá-lo, sobretudo tendo como norte os preceitos da teoria revolucionária, ou seja, o materialismo histórico e dialético.

[...] segundo, interpretar esses homens-massa como sujeitos no processo de produção de uma nova visão de mundo, isto é, torná-los educadores de si mesmos e dos grupos sociais à sua volta, pois produzindo uma visão de mundo que lhes seja própria eles terão a capacidade de aglutinar em um mesmo grupo societário os indivíduos das classes subalternas, unificação indispensável ao sucesso da reforma moral e intelectual. (GRUPPI, 1978, p. 77).

Nesse sentido, como bem disse Debrun, “quando a filosofia verdadeira consegue se espalhar, ela se torna Bom Senso. E opera-se, no povo e não apenas numa elite, a reforma moral e intelectual a que aludimos” (DEBRUN, 2001, p. 36). Essas relações que se fazem no interior da escola podem auxiliar no processo de formação política, funcionando como uma inserção no mundo da participação e na busca constante por direitos e acesso a bens culturais e materiais.

Na perspectiva gramsciana, para se efetivar a reforma moral e intelectual é preciso utilizar os meios socioculturais disponíveis e ocupar os espaços societários onde a vida se desenvolve constantemente; não há como perceber a revolução senão como um processo, isto é, não se consegue ter um único modelo revolucionário válido para todos os espaços e momentos, porque os espaços e os momentos são distintos objetiva e subjetivamente. Nesse sentido, segundo Martins, Gramsci defende que,

A revolução da formação econômica e social, portanto, só pode ser concebida como um processo que se desenvolve historicamente, sendo, portanto, impossível de ser prevista em todos os seus detalhes e momentos constitutivos, o que reforça a importância do conhecimento para o movimento revolucionário, pois, para se ter sucesso na empreitada de transformação social é necessário conhecer concretamente a situação que se pretende alterar, não somente naquilo que ela é, mas também, e principalmente, nos espaços que ela abre em seu dinamismo para a ação pedagógica contra-hegemônica. (MARTINS, M. F., 2008, p. 306-307).

²⁷ Para Saviani (1987, p. 92) “[...] a importância da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É pois realizando-se na especificidade da contribuição pedagógica que se anula, em consequência, a sua importância política.”

No processo revolucionário, portanto, a educação é fundamental para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, por meio dele, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo. É a partir dessa perspectiva que optamos por empreender, no próximo tópico, um debate sobre o capitalismo e neoliberalismo contemporâneos, suas interfaces e implicações na educação.

2.2 Capitalismo e Neoliberalismo: os fundamentos para as implicações na educação

Para a compreensão das categorias centrais da pesquisa, se fez necessário contextualizar os determinantes que as fundamentam. Partimos do princípio de que a análise do capitalismo contemporâneo nos permite identificar a direção assumida pela reforma universitária e pela contrarreforma do Estado. Nesse sentido, para conhecer as determinações históricas e conjunturais dos processos em estudo, especialmente no tocante à educação superior, realizaremos uma análise da direção política da contrarreforma do Estado, considerando as contradições da atual fase imperialista do capitalismo.

Nesse contexto, Mészáros ressalta que capital e capitalismo são fenômenos distintos. O sistema de capital, segundo o autor, antecede o capitalismo e tem vigência também nas sociedades pós-capitalistas. O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital, uma das suas variantes históricas, presente na fase caracterizada pela generalização da subsunção real do trabalho ao capital, que Marx denominava de capitalismo pleno.

Assim como existia capital antes da generalização do capitalismo (de que são exemplos o capital mercantil, o capital usurário etc.), as formas recentes de sociometabolismo permitem constatar a continuidade do capital, mesmo após o capitalismo, por meio da constituição daquilo que Mészáros denomina como “sistema de capital pós-capitalista”, de que foram exemplos a URSS e demais países do Leste Europeu. Esses países pós-capitalistas não conseguiram romper com o sistema de sociometabolismo do capital e a identificação conceitual entre capital e capitalismo fez com que, segundo o autor, todas as experiências revolucionárias vivenciadas no século XX se mostrassem incapacitadas para

superar o sistema de sociometabolismo do capital (o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital).

A sociedade contemporânea é marcada pelo agravamento cada vez maior da questão social em função do novo modelo de liberalismo. A conjuntura nacional e internacional é permeada de crises²⁸ e pelo descompasso entre as conquistas em direção à democracia e as constantes violações aos direitos. Segundo Fernandes (1990, p. 159):

uma democracia com um polo social de classe e popular ao mesmo tempo voltado para tarefas imediatas e de longa duração revolucionária. É urgente que se faça isso com método, organização e firmeza, para que a democracia a ser criada não devore o socialismo, convertendo-o em um sucedâneo bem comportado do aburguesamento da social-democracia e da social-democratização do comunismo. Carecemos com premência da democracia. Mas de uma democracia que não seja o túmulo do socialismo e dos sonhos de igualdade das classes trabalhadoras e dos oprimidos.

Notadamente, as implicações do processo de globalização, que interferem nas profissões, colocando-lhes novas demandas²⁹, se inscrevem no agravamento da “questão social”, especialmente a partir da década de noventa, quando as consequências das profundas transformações do mundo do trabalho e das políticas neoliberais confirmam o acirramento da miséria, da exclusão social e a perda de direitos já conquistados³⁰.

Analistas de várias áreas do conhecimento têm assinalado que as determinações deste processo estão vinculadas às crises dadas pelo avanço do capitalismo mundial, a partir da década de setenta, cujas consequências são evidenciadas na chamada “globalização”, com a reestruturação do capital e das relações de trabalho, homogeneização dos padrões de produção e consumo e internacionalização dos mercados.

Ressaltamos aqui que George Ritzer, em sua obra *Teoria sociológica: radici classiche e sfide contemporanee* (RITZER, 2012), identifica teóricos defensores e críticos à globalização. Dentre os que defendem, encontram-se os pós-modernos

²⁸ Sobre a crise atual afirma Mészáros (2000, p. 7): “vivemos na era de uma crise sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos mais frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa como as vividas no passado, mas uma crise estrutural, profunda do próprio sistema produtor do capital. Como tal, esta crise – afeta pela primeira vez em toda a história – o conjunto da humanidade na maneira pela qual o metabolismo social é controlado”.

²⁹ Sobre os rebatimentos do Capitalismo no Serviço Social ver *Crise de Materialidade no Serviço Social: repercussão no mercado profissional* da autoria de Rose Serra.

³⁰ Vale ressaltar, aqui, o retrocesso dos direitos sociais conquistados na Constituição de 1988, no Brasil, face ao processo de desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais.

Anthony Giddens, Zygmunt Bauman e Samuel Huntington. Já os que a criticam se encontram no âmbito das teorias marxistas. É surpreendente a argumentação sobre a globalização, na medida em que a veem com otimismo ou como consequência natural de um processo de um mundo que muda, mesmo que possa representar riscos para a cultura ocidental.

Neste sentido, de acordo com Ritzer (2012, p. 381), Giddens entende que “grande parte do mundo que se transforma em velocidade galopante por causa da globalização está para além do nosso controle: é possível limitar os problemas criados por este mundo em contínua transformação, mesmo se jamais o controlaremos completamente”. Ainda segundo Ritzer (2012), Giddens mantém uma certa esperança na democracia, especialmente nas suas formas transnacionais e internacionais, como por exemplo, a União Europeia. Apesar de ressaltar o papel do Ocidente e dos EUA, em particular, Giddens reconhece que o fundamentalismo e o cosmopolitismo se contrastam e constituem um desafio fundamental. Segundo ele, o fundamentalismo utiliza forças globais (por exemplo, os meios de comunicação de massa) para alcançar os próprios objetivos, assumindo nuances diversas: fundamentalismo religioso, étnico, nacionalista, político, mas constitui sempre uma conotação problemática, seja porque se confronta com o cosmopolitismo, seja porque é ligado à violência.

Por sua vez, Bauman que é hebreu e sofreu perseguição com o antissemitismo na Segunda Guerra Mundial, vê a modernidade como expoente principal do antissemitismo. Nas palavras de Ritzer (2012, p. 385), “na sua obra, *Modernidade e holocausto* (1989), Bauman defende que o holocausto não foi uma aberração, mas essencialmente uma expressão da natureza da modernidade”. Como um dos teóricos sociais de grande expressão para a pós-modernidade, Bauman introduziu em 2000, a noção de “modernidade líquida”. Para ele, a globalização é entendida como uma “guerra constante dos espaços” e, nesta guerra situam-se os vencedores (a elite que comporta os turistas) e os perdedores (ou aqueles que estão fechados no seu mundo e no seu próprio espaço e que comporta os vagabundos). Os vencedores se transportam livremente através do globo, são móveis e, por isso, constroem os próprios significados nos espaços que ocupam, ao passo que os perdedores, além de sofrerem de falta de mobilidade, são confinados a espaços vazios e desprovidos de sentido. Todavia, ele aponta riscos e problemas

para os vencedores e, portanto, entende que a globalização se traduz como um risco para todos nós.

A análise de Ritzer (2012) sobre Huntington se baseia principalmente em sua obra de 1996 *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, na qual o autor identifica os albores da situação atual mundial no fim da Guerra Fria e na reconstrução do mundo a partir de um modelo diferenciado em bases político-econômicas (democracia e capitalismo *versus* totalitarismo e comunismo) para alcançar a um estágio baseado sobre diferenças culturais que estavam escondidas durante a Guerra Fria. Huntington parece preocupado com o declínio do Ocidente, em particular dos EUA. Do seu ponto de vista, o “tramonto” (pôr do sol) dos EUA corresponde ao “tramonto” da civilização ocidental e afirma que para que o Ocidente possa sobreviver e prosperar, os EUA devem assumir uma tarefa: reafirmar a própria identidade de nação exclusivamente ocidental (ao contrário de multicultural), e reafirmar o próprio papel como líder da civilização ocidental em nível mundial. Para ele, o perigo de globalização é o multiculturalismo no interior do Ocidente e, assim, ele justifica teoricamente as ofensivas dos EUA contra os países árabes e contra aqueles em que “não há democracia” e justifica o imperialismo norte-americano sobre todas as nações do planeta, bem como a investida ocidental contra os imigrantes, sinalizando teoricamente a defesa do racismo e o surgimento de um novo antissemitismo, através da xenofobia.

A globalização é um processo que se revela através de dimensões de natureza social, econômica, política, cultural que resultaram em uma cada vez maior integração mundial e que, pela primeira vez, envolve todo o globo:

[...] a extraordinária amplitude e profundidade destas interações transnacionais levaram a que alguns autores vissem como ruptura em relação às anteriores formas de interações transfronteiriças, um fenômeno novo, designado de globalização [...], [sendo] [...] uma fase posterior à internacionalização e à multinacionalização porque, ao contrário destas, anuncia o fim do sistema nacional enquanto núcleo central das atividades e estratégias humanas organizadas. (SANTOS apud OLIVEIRA; MOREIRA, 2009, p. 10).

As características da globalização perpassam a quebra das fronteiras de espaço e tempo, capaz de produzir efeito unificador das histórias das sociedades. Trata-se de um fenômeno de amplitude ímpar que cobre vasto campo da vida social e da intervenção estatal e ameaça das soberanias dos Estados mais fracos pelas

agências internacionais financeiras e outros atores transnacionais privados, resultando no enfraquecimento dos Estados nacionais.

O globalismo tanto desafia as nações e as nacionalidades como as mais diversas correntes teóricas das ciências sociais. Todas essas ciências defrontam-se com os desafios do globalismo, pela sua originalidade como objeto de reflexão e pelas urgências da sua interpretação. (IANNI apud OLIVEIRA; MOREIRA, 2009, p. 32-33).

As expressões da globalização podem ser caracterizadas como: **econômicas**, quando relacionadas com as mudanças no regime da produção, configuração do comércio, financeirização com papel mais proeminente na economia, com base na integração global; **tecnológicas**, caracterizadas pelo desenvolvimento da informática, telecomunicações, transportes, biogenética, etc. constituem condição e resultados decisivos do processo; **políticas**, referem-se à crise do Estado-nação, emergência de novas referências de poder mundial (FMI, BIRD, OMC), capitaneadas pelos EUA, constituindo também outros polos de poder – Comunidade Europeia, Sudeste Asiático; **culturais**, quando da internacionalização da indústria do entretenimento, instituição de padrão global de consumo, comportamentos internacionais; e **sociais**, caracterizadas pela agudização dos estados de precarização e de privação de grandes contingentes populacionais do planeta.

É no âmbito desta crise global do processo de acumulação capitalista que se apresentam as propostas neoliberais³¹, cujas tentativas de “ajuste” não se restringem ao campo econômico. O neoliberalismo,

faz parte de uma redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais. Passa a existir um outro projeto de “reintegração social”, com parâmetros distintos daqueles que entraram em crise a partir dos anos 70. Os pobres passam a ser uma nova “categoria classificatória” alvo das políticas focalizadas de assistência, mantendo sua condição de pobre por uma lógica coerente com o individualismo que dá sustentação ideológica a esse modelo de acumulação: no domínio do mercado existem,

³¹ O neoliberalismo se iniciou após a II Guerra Mundial e teve como principal base teórica o livro *O caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. O que se destaca de fundamental na teoria do conhecimento de Hayek é o seu ataque à racionalidade econômica, em que prima a individualidade ou das pessoas ou das empresas. Para o estudo do neoliberalismo, é fundamental a consulta às obras de Hayek, em especial, *O caminho da servidão* (1944), e de Milton Friedman, *Capitalismo e liberdade* (1962). Outras importantes referências são: Perry Anderson, *Balanço do neoliberalismo* (1995); Francisco de Oliveira, *Os direitos do antivalor* (1998); Nelson Werneck Sodré, *A farsa do neoliberalismo* (1995); Emir Sader, *Pós-neoliberalismo: políticas sociais e o Estado democrático* (1995); Michel Chossudovsky, *Globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial* (1999). Sobre os impactos do neoliberalismo no campo educacional, ver Neoliberalismo e educação.

“naturalmente”, ganhadores e perdedores, fortes e fracos, os que pertencem e os que ficam de fora. (SOARES; 2000, p.12-13).

Segundo Hayek, o caráter autoritário do Estado, com seus encargos sociais e sua atuação reguladora, estaria impedindo a realização das liberdades individuais e a competição que levava à prosperidade econômica. A partir desse diagnóstico, propunha o afastamento do Estado em relação às atividades econômicas, bem como a realização de inúmeras reformas institucionais que permitissem a livre competição e a livre circulação dos capitais, de forma que a única ação reguladora possível fosse a do mercado. Privatização de todos os setores da economia nacional, transferência de serviços públicos ao setor privado, desregulamentação do sistema financeiro, redução dos encargos e direitos sociais como um todo, redução dos gastos governamentais, entre outras, são algumas das principais propostas do neoliberalismo.

Como afirma o estudioso italiano, Fabio Perocco, em seu livro *Trasformazioni globali e nuove disuguaglianze: il caso italiano* (2012, p. 9-10, tradução nossa):

Se é verdade, como é verdade, que o pensamento e a teoria precedem e inspiram as ações e as políticas, e as políticas neoliberais fundam as próprias raízes em um sistema doutrinal que se apresenta como um programa político-econômico – ou melhor, como único programa – em grau de enfrentar a crise estrutural dos anos Setenta, o núcleo deste sistema de pensamento é constituído por uma teoria econômica que não aceita continuar confinada aos aspectos estritamente econômicos, mas entende ocupar-se da conformação geral da sociedade e das relações sociais; este pensamento contém, seja os princípios de funcionamento da economia de mercado (de uma “verdadeira” economia de mercado desvinculada de qualquer regulamentação de tipo social, político, jurídico, ético), seja os princípios gerais de funcionamento da sociedade. As reflexões dos teóricos do neoliberalismo no campo da teoria e da política econômica se alargam também para o âmbito e o funcionamento da organização social, chamada a conformar-se aos temas neoliberais.

Essa conjuntura de “mundialização do Capital”³² revela orientações ideopolíticas do neoliberalismo que, dentre outras questões, enaltece o papel do mercado em detrimento da ação estatal no campo social; enfraquece os Estados nacionais; deteriora as condições de trabalho e da vida da classe trabalhadora; reconhece tão somente o cidadão – consumidor; difunde um novo tipo de individualismo; dissemina a ideologia da filantropia empresarial nas respostas às

32 In: A mundialização do capitalismo e a geopolítica mundial do fim do século XX. Disponível em: <posterous.com/getfile.../Cap4Umbelino.pdf>, Acesso em: 23 abr. 2013.

múltiplas expressões da questão social.

O processo de mundialização do capital, segundo Ariovaldo Umbelino de Oliveira, se caracteriza pela interconexão de três processos, conforme detalhamento a seguir:

A mundialização é muito mais do que a pura e simples internacionalização ou multinacionalização da economia. A internacionalização decorreu dos processos de evolução dos diferentes setores industriais, a partir de uma crescente integração dos fluxos de conhecimentos técnicos, matérias-primas, bens intermediários, produtos e serviços finais através de diversos países do mundo. A multinacionalização, por sua vez, originou-se do processo de transformação das empresas nacionais em empresas internacionais e multinacionais através da expansão por diferentes países via abertura de filiais, aquisições, fusões, associações, etc. A mundialização do capitalismo, por conseguinte, é um fenômeno novo na economia. Segundo Ricardo Petrella, ele é formado por um conjunto de processos que possibilitam produzir, distribuir e consumir bens e serviços. [...] Assim, internacionalização, multinacionalização e mundialização são fenômenos integralmente interconectados. São expressões do processo de transformação do capitalismo industrial e financeiro centrado principalmente nas economias nacionais para um capitalismo centrado na economia mundial.

Desse modo, o processo de mundialização da economia capitalista monopolista teve como pressuposto básico a necessidade e uma nova divisão internacional do trabalho, que repercute diretamente nas diretrizes dadas à política de educação, enquanto entendida como mecanismo de formação e qualificação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, os países como o Brasil conservam ainda sinais de uma capacitação voltada para o trabalho técnico, eximindo da capacidade dos jovens seu potencial criativo e autônomo e altamente intelectualizado, enquanto potencialmente cérebros abertos ao conhecimento e à inovação. O trabalho mecânico torna-se ainda a prioridade nos programas de formação profissional, especialmente das classes subalternizadas, fato que exige pouco raciocínio e muita mecanização. Seguindo o mesmo raciocínio de Umbelino de Oliveira (op.cit.), podemos afirmar que,

A mundialização da economia pressupõe uma descentralização da atividade industrial e sua instalação e difusão por todo o mundo. Pressupõe também um outro nível de especialização dos produtos oriundos dos diferentes países do mundo para o mercado internacional. [...] Dessa forma, segundo Alain Lipietz, há formação de três tipos de áreas de concentração da força de trabalho, caracterizadas pela presença de engenharias e tecnologias

avanzadas ou pela presença de atividades produtivas padronizadas, com a produção qualificada; ou ainda pela presença de atividades de execução e montagem desqualificadas. Assim, a divisão internacional do trabalho distinguiria três níveis de países: os altamente industrializados; os de industrialização parcial e tardia e os que adotaram a chamada economia de enclave, ou zonas francas. A presença das multinacionais solda e solidifica esses diferentes mercados em regiões igualmente diferentes do mundo.

Nesse sentido, trata-se da argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado Mínimo como a única alternativa e forma para a democracia (NETTO, 2001, p. 77).

Maximiza o individualismo e o livre funcionamento da mão invisível do mercado. Suas proposições assentam na convicção de que o individualismo e as relações competitivas de mercado, por definição e com tempo suficiente, compatibilizam, o melhor possível, esses três objetivos: a máxima eficiência produtiva, a ampla liberdade individual, e a relativa justiça social (distributiva). (SIMÕES, 2008, p. 283).

Esse Estado Neoliberal caracteriza-se pela:

[...] capacidade intrínseca do capital monetário de delinear um movimento de valorização “autônomo”, com características muito específicas, foi alçada pela globalização financeira a um grau sem precedentes na história do capitalismo. As instituições financeiras, bem como os “mercados financeiros” [...], erguem-se hoje como força independente todo-poderosa perante os Estados (que os deixaram adquirir essa posição, quando não os ajudaram), perante as empresas de menores dimensões e perante as classes e grupos sociais despossuídos, que arcam com o peso das “exigências dos mercados” (financeiros). (CHESNAIS apud OLIVEIRA; MOREIRA, 2009, p. 13,14)

Nesse contexto, os custos sociais das políticas neoliberais são evidentes, especialmente nos países do chamado “terceiro mundo”, manifestados pelo agravamento do desemprego, agravamento das desigualdades sociais, da exploração de milhões de trabalhadores, da desproteção social, da degradação ambiental, da dependência político-econômica de centenas de países pobres em face da dívida externa gerida por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD)³³. Trata-se de um contexto de perda de direitos historicamente conquistados e de avanço de um processo de

³³ Centralizam as mais importantes decisões econômicas, políticas e jurídicas planetárias. Estas organizações integram o núcleo que traça as diretrizes políticas para os Estados nacionais, processo esse legitimado pelos governos, que participam da elaboração das propostas e/ou as referendam (IAMAMOTO, 2011, p. 435).

desumanização que põe em risco a existência da humanidade³⁴.

Gutierrez (2000, p. 174), ao referir-se a essa situação, acrescenta que o “terceiro mundo” assinala que essa crise, dada fundamentalmente pelas tendências destrutivas da vida social e posta pelo capitalismo e pelo processo de globalização neoliberal, potencializa a “generalização de uma luta pela sobrevivência que leva ao rompimento de todos os referentes societários, morais e institucionais”. E é neste contexto que o autor situa o caráter de resistência instituído pelos movimentos sociais na América Latina, evidenciando que a incorporação de novos temas na agenda política destes movimentos deve-se às necessidades de garantia de “condições materiais básicas para assegurar a reprodução mesma da vida humana” (GUTIERREZ, 2000, p. 181).

Recentemente, a nova crise do capital coloca em xeque o desenho do sistema mundial que tem o dólar e as Forças Armadas dos EUA no seu centro, vitoriosos nas disputas interimperialistas. No início de 2008,

[...] nuvens escuras acumulavam-se sobre os mercados financeiros globais em decorrência da crise hipotecária dos Estados Unidos (*subprime*) e do surgimento de outras “bolhas” em economias ricas. O longo *boom* impulsionado pela dívida nos países ricos parece cada vez mais frágil: os Estados Unidos acumularam dívidas enormes em decorrência de seus grandes déficits fiscal e comercial (GREEN, 2009, p. 331).

Essa visão contrapõe-se a outras que veem um mundo dominado por um “Império” difuso, uma disputa em pé de igualdade entre três centros imperialistas (EUA, Europa e Japão), ou mesmo o surgimento de uma nova hegemonia em oposição à norte-americana. Assim, a “globalização” (ou “mundialização”) se nos apresenta como momento particular da crise de hegemonia imperialista norte-americana – não como sua dissolução. E a financeirização da riqueza demonstrou ser expressão do inchaço especulativo baseado na economia do dólar.

O neoliberalismo é a expressão programática dessa hegemonia³⁵. Está a serviço da financeirização da riqueza em escala planetária. Aprisiona as economias nacionais ao circuito mundial do capital e proclama o fim dos Estados-nação.

³⁴ A própria humanidade coloca em risco sua existência na medida em que não respeita a natureza nem a lógica ecológica.

³⁵ Para Karl Marx, a classe dominante usa sua hegemonia social para impor sua ideologia e paradigma para as classes proletariadas. Para esse filósofo, hegemonia é entendida como um direito auto-outorgado sob o fundamento da propriedade ou posse dos meios de produção e geração de riqueza. Hegemonia, portanto, deve ser entendida não sob um aspecto benéfico, mas como uma justificativa, como uma ferramenta para as classes dominantes se manterem no poder, e ela é imposta às classes proletárias por meio das relações de trabalho.

Mas ninguém se atreve a especular sobre o fim dos EUA como Estado-nação, por exemplo, ou a sua subordinação a uma “governança mundial” cidadã. O neoliberalismo é uma receita para a subordinação das nações ao poder imperial – já esse se baseia em outros paradigmas, que contempla entre outros, o gigantismo dos gastos militares estatais.

Mas o sentido é o mesmo, valorizar o grande capital em resposta às dificuldades de realização encontradas desde os anos 70. Esse receituário neoliberal está em questão na agenda política desde os anos 80 e dominante desde os anos 90; o neoliberalismo não resiste a um balanço de suas duas décadas de hegemonia. O caso da Argentina é paradigmático, já que se trata de um país considerado um “aluno aplicado” em relação ao receituário: se ali, por um lado, os capitais internacionais realizaram grandes lucros, pelo outro, instaurou-se o caos social e político. Uma experiência que hoje ninguém recomendaria (nem mesmo o FMI ou Banco Mundial, ou, então, os muitos “analistas” brasileiros que nos últimos anos tinham a Argentina como referência a ser seguida).

Estamos exatamente nesse momento: uma grande deslegitimação do receituário neoliberal. Esse “estado de ânimo” na opinião pública mundial vinha da combinação de uma sucessão de crises (Tigres Asiáticos em 1997, Rússia e bolsa de valores dos EUA em 1998, Brasil em 1999, logo a seguir Turquia e Argentina etc.) e da verificação por parte das populações dos mais diversos países de que sua situação não melhorava, com um modelo baseado em alto desemprego, emprego precário, trabalho mal remunerado etc. – de fato, na Europa, nos 90, pela primeira vez desde o final da 2ª Guerra Mundial, se disseminava a sensação de que os jovens viveriam pior que a geração dos seus pais.

Mas, se esse programa está desgastado, não quer dizer que outro já esteja posto – nem entre as classes dominantes mundiais, nem entre os setores críticos da globalização neoliberal. Não há ainda alternativas firmadas, mas uma busca delas. Deslegitimação do “consenso conservador” anterior e busca de alternativas.

Dentro desta conjuntura, percebemos que a dinâmica da economia mundial nas últimas décadas tornou-se inquietante. Longe de reduzir a desigualdade social, manteve-a e tende a aumentá-la, repondo a contradição entre uma “igualdade” (meramente jurídica) reservada aos de baixo e a liberdade econômica (esta, real) das elites. A ciência, aplicada intensivamente à produção (informática, robotização, microeletrônica, química fina, novos materiais, etc.) aumentou a produtividade do

trabalho. Mas, por falta de apropriação social desse processo, em vez de ampliar as horas de lazer para desfrute humano, ampliou o desemprego — agravado pela crise econômica.

Em 1996, já existia, no planeta, um bilhão de desempregados ou subempregados – cerca de 30 % da força de trabalho mundial³⁶. No lugar do antigo desemprego cíclico, que acompanhava as crises cíclicas, surgiu a categoria do desemprego estrutural, isto é, permanente. Aumentou a liberdade do capital, que agora é "global". E diminuiu a liberdade dos trabalhadores: para protelar o desemprego, submetem-se a condições deploráveis de salário e trabalho – o que, por sua vez, aumenta mais a liberdade do capital para "flexibilizar" a bel-prazer ("precarizar") as relações de trabalho.

Há um ataque sistemático aos direitos que já se pensava consolidados há muito tempo: primeiro, os direitos sociais retrocederam a uma situação de risco; em muitos casos, retrocederam mesmo de fato, e agora começam a retroceder na legislação. Nesse caso, é apropriado dizer que o movimento do Direito "retrata" o movimento da realidade. Quais direitos restarão para multidões descartadas da economia, do consumo e do mercado?

Nessa conjuntura construída pós-crise de 2008, observam-se novas estratégias para velhos entraves instituídos por essa “nova crise”, que, na perspectiva de Mota, pretende pautar-se

no ideário do crescimento econômico e combate à pobreza *sem ruptura da ordem*, assiste-se na Europa [...] a um movimento inverso: supressão de direitos desemprego e austeridade [...]. Esta emblemática situação é responsável pela instituição de um cenário ideopolítico, cujo suporte é a equação: austeridade *versus* crescimento, transformadora em parâmetro analítico e propositivo de enfrentamento da crise do capital, apresentando-se, mesmo com uma ideia-chave que subtrai qualquer possibilidade de pensar a sociedade contemporânea para além do capital. (MOTA, 2012, p. 21).

Continuamos convivendo com a velha contradição dos tempos da primeira Revolução Industrial: nunca a ciência, a técnica e os meios produtivos dispuseram de tantas e tão concretas possibilidades para colocar um fim a velhos males (fome e subnutrição, moléstias infecciosas antigas, carência de habitação, distribuição

³⁶ "O Emprego no Mundo", estudo realizado pela Organização Internacional do Trabalho divulgado em novembro de 1996. No estudo, os especialistas da OIT alertaram que se acentuava cada vez mais uma "tendência à desigualdade nos salários" e qualificaram como "sombria" a situação do mercado mundial de trabalho.

desigual da educação, etc.), mas a triunfante lógica da produção para o mercado e para o lucro privado impede que se libere o uso social dessas possibilidades extraordinárias. Socializar prejuízos, privatizar lucros — a velha fórmula voltou a impor-se com fôlego renovado na recente crise capitalista mundial. Nesse sentido, “devem tonar consensual a ideia de superação da crise pelo crescimento econômico e pelo combate à pobreza” (MOTA, 2012, p. 22).

No contexto das políticas sociais, na Europa, impõem-se políticas de austeridade, com a já citada perda de direitos, acrescentando a mercantilização de serviços públicos e privatizações de empresas estatais (MOTA, 2012). Os direitos civis também não estão a salvo. Apesar de avanços em alguns países em relação à igualdade de gêneros ou aos direitos de certas minorias mais organizadas, é certo que as garantias dos direitos individuais não são as mesmas para todos, ou o são nas leis, mas é de realidade que importa falar. Quem são as vítimas mais usuais de agressão policial, detenção arbitrária, tortura, aprisionamento além da pena, preconceito, discriminação no emprego, no acesso à educação, na representação política e assim por diante? As mesmas de duzentos anos atrás. Fortalece-se, por toda parte, o cinismo de elites, tendente a qualificar os trabalhadores — principalmente os excluídos do mercado e do consumo — mais ou menos como categoria inferior de humanos.

Mas a História não chegou ao fim. A fala do conformismo, malgrado sua força alienadora, tem limites na própria realidade que busca conservar. Os que, em todas as épocas, combateram pelos direitos nunca deixaram de saber quão árdua e sempre inacabada foi sua conquista. Fará bem aumentar a consciência dos obstáculos a superar. Segundo Gramsci, há indicações sobre os diversos momentos do processo de elaboração da consciência política coletiva, ou seja, o grau de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais; é possível projetar essa unidade para um grupo social mais amplo que se caracteriza pela solidariedade de interesses entre todos os membros que o compõem. A formação desta consciência implica, portanto “a consciência de que os próprios interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados” (GRAMSCI, 2000, p. 41).

Nesse sentido, os grupos sociais, no desenvolvimento de suas lutas por direitos, devem consolidar alianças que superem o plano corporativo, na perspectiva

de atingir um plano “universal” e criar, no terreno sociopolítico-cultural, a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados. Neste momento, com o grau de autoconsciência que os grupos sociais alcançam, é possível efetivar a ruptura com o corporativismo e empenhar-se na busca da universalidade.

Para Gramsci, o desenvolvimento da dimensão ético-política é um momento necessário do processo de constituição da consciência coletiva dos grupos sociais. Dessa forma, objetiva-se uma perspectiva de classe, na medida em que, ao romper com o corporativismo, a consciência ético-política conquista a unidade e universalidade, apresentando propostas políticas e valores éticos na construção de uma nova hegemonia. Segundo Gramsci (1999, p.103):

a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de hegemonias políticas de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira força de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam.

O processo de construção da consciência política coletiva, visando à materialização de um projeto contra-hegemônico de sociedade, é bastante complexo e sofre, dentre outras, determinações de ordem: econômica, política, cultural, ideológica, social, profissional. Esse processo requisita a ruptura com diversos entraves postos no cotidiano, tais como: o corporativismo, a despolitização, a apatia, o comodismo. A ruptura com estes entraves só se torna possível na medida em que a consciência política avance para níveis coletivos e seja internalizada por uma quantidade significativa de indivíduos sociais.

Mas será que a busca pela satisfação das necessidades e a consciência política do processo de exploração/opressão são elementos suficientes para mobilizar os indivíduos numa dada direção coletiva, na perspectiva da construção de alternativas contra-hegemônicas a essa sociabilidade gerida pelo capital?

Como sabemos, o capitalismo globalizado fragiliza, cada vez mais, o exercício das liberdades pública e privada da maioria da população mundial. Sob a lógica do acúmulo privado de capital, a democracia vai sendo enfraquecida e subsumida por um *regime globalitário*, gerenciado por uma elite mundial que decide

onde, quando e sob quais condições investir seu capital. Essa elite é capaz de promover alterações nas hegemonias políticas e legislações nacionais ou modelizar semioticamente elementos culturais particulares em função de seus interesses globais através de processos de produção de subjetividades.

Destacamos que esse movimento hegemônico do regime globalitário perpassa o conjunto das relações sociais, políticas e culturais das sociedades nas quais é implantado e implementado. Por outra parte, destacamos também que o movimento de resistência democrática, que enfrenta esse modelo neoliberal globalitário, perpassa a sociedade civil e a sociedade política que se interpenetram.

Contudo, o cenário pode ser outro quando nos espaços contra-hegemônicos se consolida não apenas a resistência, mas se inicia a implantação, pelo poder público, de um projeto alternativo, democrático e popular, introduzindo mecanismos de distribuição de renda, de promoção de atividades produtivas que gerem postos de trabalho, mecanismos de acesso a informações qualitativas e relevantes, bem como para o desenvolvimento da habilidade em articulá-las e compreendê-las. Criar-se-iam mecanismos públicos – de caráter estatal ou não – como elementos mediadores desses movimentos contra-hegemônicos de capitais.

Quando falamos de um poder público, referimo-nos a algo maior que o Estado no sentido estrito. A consolidação de um poder público somente é possível como consolidação de um poder popular, isto é, como um bloco de forças sociais que, atuando em diversas esferas da sociedade civil e da sociedade política, consolida uma hegemonia alternativa ao globalitarismo vigente. Para que esse bloco de forças sociais possa avançar, ele necessita realimentar sua utopia coletiva a partir das singularidades emergentes nos diversos segmentos sociais, ampliando os espaços de realização da liberdade pública.

Como, entretanto, a existência desses segmentos é uma necessidade do próprio modelo para legitimar-se e como as forças hegemônicas não podem controlar esses setores que agenciam linhas de fuga da semiose hegemônica, subvertendo os seus jogos de poder, permanece possível que – em razão da insatisfação social decorrente dos reveses econômicos do modelo – uma contra-hegemonia avance em um movimento de substancial democratização do país.

Para o avanço de um movimento contra-hegemônico, é necessário promover a realização das liberdades públicas e privadas eticamente exercidas como meio e fim da organização das relações sociais, bem como agenciar interpretantes

energéticos e afetivos que singularizem a experiência histórica cotidiana do face a face com os excluídos e marginalizados, movendo o conjunto da sociedade às ações que visem superar as causas estruturais da exclusão e marginalização.

Nesse sentido, aparece sempre mais claramente – sobretudo para quem olha o mundo do lugar social dos excluídos – que a prática do serviço social atual, na perspectiva da emancipação política, reproduz continuamente a contradição excluídos/incluídos, emancipação/exploração, dominantes/dominados. Nesse sentido,

[...] emancipação é a redução do mundo humano, das relações, ao próprio homem. A emancipação política é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral. Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “forças propres” como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a força política, somente então se processa a emancipação humana. (MARX, 1991, p. 52).

Contudo, a atual conjuntura mundial dominada pelo processo de globalização sob a hegemonia neoliberal faz acentuar e exasperar a contradição entre direitos de liberdade e direitos sociais, democracia política e social. De fato, a universalização dos direitos não caminha no mesmo sentido da globalização da economia e das finanças mundiais, que estão vinculadas à lógica do lucro, da acumulação e da concentração de riqueza e desvinculadas de qualquer compromisso com a realização do bem-estar social e dos direitos do homem. O processo de globalização significa um retorno – e um retrocesso – à pura defesa dos direitos de “liberdade individual”, com uma intervenção mínima do Estado. Nesta perspectiva, não há lugar para os direitos econômico-sociais e/ou de solidariedade da tradição socialista; por isto, novas e velhas desigualdades sociais e econômicas estão surgindo no mundo inteiro³⁷.

Na esteira desses acontecimentos, surgem na direção ético-política de profissões como o Serviço Social o objetivo da emancipação humana. É nesse sentido, que o Serviço Social pode atuar contra-hegemonicamente ao desmonte do Estado e não aceitar converter-se em mero instrumento de legitimação do regime globalitário. Sem dúvida alguma, entretanto, não podemos esquecer que a situação

³⁷ Cf. Beck (1999), Hirst e Thompson (1998); Ianni (1996; 1997)

ainda é, em seu conjunto, adversa aos setores populares: a correlação de forças sociais continua muito desfavorável, o capitalismo internacional mantém a capacidade de iniciativa e uma grande parte das classes dominantes continua alinhada com lideranças ultraconservadoras, dispostas a tudo para preservar o poder. Mas a mudança é significativa e ficar na expectativa seria um erro político gravíssimo.

E é diante deste debate que a reflexão sobre a formação profissional encontra relevância enquanto possibilidade efetiva de construção e efetivação de estratégias ético-políticas capazes de fortalecer o projeto contra-hegemônico à globalização neoliberal. No próximo tópico, buscamos realizar as interfaces da realidade societal nas políticas sociais e mais especificamente na Política de Educação no Brasil.

2.3 As Políticas Sociais: pressupostos da política educacional no Brasil

Para entendermos o contexto no qual se inserem as Políticas Sociais no Brasil, faz-se necessário um retrocesso nos idos da década de sessenta.

Ressalta-se nesse sentido o desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) como marco para a generalização das políticas sociais. Este teve início na década 40, perdurando até a década de 60 (séc. XX), tal modelo desonerava o capital de boa parte dos ônus da preservação da força de trabalho – prestação de serviços públicos. O Estado passou a se inserir como empresário nos setores básicos não rentáveis, a assumir o controle de empresas capitalistas em dificuldades, a oferecer subsídios diretos aos monopólios e a lhes assegurar expressamente taxas de lucro, maciços investimentos em meios de transporte e infraestrutura. Pautava-se na adoção de políticas keynesianas³⁸.

Não se pode desprezar o fator ideológico e economicamente dominante que caracterizou o pós II Guerra Mundial: a geopolítica do Planeta Terra mudou de

³⁸Segundo Ferreira (2012, p. 16 a 22), o *Welfare State* se define como “um conjunto de políticas públicas, ou seja, de cursos de ação que se colocam sob a autoridade do Estado [...] cuja natureza social é a de fornecer proteção contra riscos e necessidades de acordo com três modalidades: assistência, previdência e segurança social. Tais modalidades caracterizam os três tipos de *welfare* que compõem a dos países que o adotaram: residual, remunerativo e institucional distributivo, para usar uma terminologia de Titmus (1974). Por último, o *welfare* introduz direitos sociais específicos. ‘A introdução dos direitos sociais foi uma inovação de grande avanço na evolução do Estado moderno. Com efeito, não se trata apenas de uma extensão funcional (o Estado assume novas atribuições), mas por muitos aspectos de uma transformação da natureza e da lógica de funcionamento do Estado: pensemos na relevância no tempo conquistada por estes direitos para a performance da economia, das relações sociais e, sobretudo, para as dinâmicas de legitimação e consenso político’”.

configuração: viveu-se a Guerra Fria, na qual capitalismo e comunismo competiam por hegemonia e uma nova geopolítica instalou-se no mundo. Contendia-se tudo o que pudesse representar instrumento de poder: seja no campo da economia, no da política, no da cultura ou no do desenvolvimento tecnológico.

O capitalista Plano Marshall declarava querer socorrer os países ocidentais que se teriam degenerado com a guerra. Criaram-se Organismos Internacionais para influenciar no gerenciamento dos Estados-nação, determinando e financiando suas políticas internas, propalando a consolidação de uma democracia burguesa e do capitalismo com direcionamento neoliberal:

Com o reordenamento político após o final da Segunda Guerra Mundial, destaco de grande importância quatro acontecimentos que influenciariam as relações internacionais nos mais diversos campos de aplicação: a conferência de Bretton Woods em 1944, evento que culminou com a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial; a assinatura da Carta das Nações Unidas em 1945, que culminou no surgimento da própria Organização das Nações Unidas (ONU); e o início das atividades da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em 1947. Assim, o estabelecimento de uma posição de consenso internacional sobre determinados temas, tendo como legitimador de tais posições, os organismos internacionais, conferiu ao Estado, em especial os mais pobres, a função de executor de programas e medidas de origem transnacional para salvaguardar a macroeconomia e assegurar o desenvolvimento dentro do modelo capitalista. (BENDRATH, E.; GOMES, A., 2011, p. 160).

Do outro lado da Cortina de Ferro, resistiu-se às pressões do capitalismo numa queda de braço por muito tempo até que, nas décadas de 80 e 90 do século XX, uma complexa crise atacou o projeto da URSS socialista. Emergiu no mundo uma crescente liberalização dos mercados que terminaria levando à *perestroika* e à hegemonização da influência neoliberal no mundo.

Fica evidente, como reflexo desse contexto histórico, a exclusão que se aprofunda radicalmente com o processo de globalização do capital no final do século XX, e no século XXI, se tornando um problema que afeta a realidade concreta de milhares de seres humanos, sendo fruto do processo de globalização do capitalismo.

Este cenário se configura, na realidade, como uma profunda *crise* deste projeto societário, que se expressa em uma conjuntura histórica particular, capaz de revelar o movimento orgânico que estrutura a vida social. “Sua característica mais central é a passagem da exploração integradora à capacidade de expoliação

excludente, e, com isso, à autodestruição intrínseca” (THIELEN, 1994, p. 200).

Como efeito desta crise, verificamos hoje um amplo movimento de desagregação desse moderno processo civilizatório, onde a solução de conflitos na vida pública e na democracia ingressam numa frágil relação com o capitalismo, que se agrava com a desvairada corrida neoliberal, radicalizando ainda mais a concorrência, a troca de mercadorias, a luta, a aquisição de propriedades e de poder, fazendo do cultivo à individualidade o valor supremo, como fruto de um novo *ethos* social.

Nesse sentido, é no bojo dessas transformações que o projeto pós-moderno³⁹ ganha corpo e visibilidade: juntamente no movimento configurado entre a crise contemporânea que assume formas na materialidade dos sujeitos e seus desdobramentos nas representações que estes constituem a partir da realidade. Esse projeto pós-moderno ratifica a forma fragmentada da sociabilidade característica da ordem capitalista – opera uma verdadeira fragmentação da totalidade da vida social, efetivando um deslocamento da esfera da cultura das esferas da política e da economia.

Ora, a visão do mundo liberal, que instrumentaliza formalmente nosso mundo vivido, colocando toda a atividade política e as relações sociais no âmbito do discurso, radica com muito mais força e com uma nova versão na atualidade – o *neoliberalismo* – ignorando, cinicamente, os afetados/excluídos das mesas de negociação.

Para Yazbek (2001, p. 38),

esta regressão liberal ao impor-se como lógica do capitalismo atual, consolida a dissociação entre mercado e direitos, aprofunda a cisão entre o econômico e o social, separa a acumulação da produção, instala desregulações públicas, reitera a desigualdade e a diversificação, busca eliminar a referência ao universal e constrói uma forma despolitizada de abordagem da questão social.

Marx (1987, p.144), ao criticar o modo concreto pelo qual o capitalismo nega a vida humana vai dizer que “esta propriedade privada material, imediatamente sensível, é a expressão material e sensível da vida humana alienada”. A crítica se origina a partir da análise da dialética da produção e reprodução humana que se desenvolve através e/ou pelo trabalho e que no sistema capitalista é objetivado,

³⁹ Segundo Harvey (1992, p. 63), trata-se do marco temporal do pós-modernismo, “seja qual for a forma que a sua intelectualização possa tomar, fundamentalmente antecipado das culturas metropolitanas dos últimos vinte anos”.

transformando o trabalhador em objeto determinado num mundo objetivo. Porque na sociedade capitalista os indivíduos são tidos como proprietários de objetos possíveis de troca, cada um é relacionado com o outro à medida que pode obter dele algo equivalente a seu produto.

As políticas sociais e a formatação de padrões de proteção social são desdobramentos e até mesmo respostas e formas de enfrentamento – em geral, setorizados e fragmentados – às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho (BEHRING; BOSCHETTI, 2009). Também no caso das Políticas Públicas brasileiras, foram obrigadas a serem subordinadas a essas políticas macroeconômicas e às regras do mercado, transformando os programas e serviços sociais em mercadorias sujeitas às regras e flutuações deste último (mercado). No discurso utilizado pelo governo brasileiro, são enfatizados conceitos como municipalização, fragmentação e focalização no que se refere a essas políticas.

O Estado brasileiro, cada vez mais, vem implementando Políticas Sociais Públicas que possuem caráter fragmentador. Na teoria, informa que se trata de focalização, através da qual os programas e projetos são direcionados ao atendimento das “necessidades da população carente”, quando, na verdade, está executando soluções compensatórias aos mais pobres dos pobres, aos que se encontram muito abaixo da linha de pobreza, levando-se em consideração a linha de miserabilidade. Tal fato vem contribuindo para a fragmentação da pobreza, a qual vem entrando no processo de globalização junto à economia, em um sentido proporcional.

Nesse sentido, “ao tempo em que cria mecanismos de intervenção sobre as situações emergenciais de pobreza, sem configurar direitos universais nem instituí-las como política pública, promove espaços de mercantilização dos serviços sociais” (MOTA, 2012, p. 24). Na perspectiva da fragmentação, o Estado se desresponsabiliza continuamente de suas obrigações no que se refere à garantia dos direitos sociais conquistados.

O desenvolvimento de programas e projetos é repassado para os municípios, o que em si representa um processo de descentralização. No entanto, os municípios, na sua maioria, não possuem estrutura e qualificação para realizarem as ações estabelecidas. Dessa forma, os municípios as desenvolvem de acordo com suas potencialidades, prejudicando o objetivo do programa/projeto, que por sua

vez, já não condiz com a garantia dos direitos sociais, pois são antidemocráticos e seletivos.

Além de influenciar as Políticas Sociais Públicas, o neoliberalismo também atingiu as formas de organização do trabalho. Se no capitalismo o trabalho é visto como uma atividade estritamente ligada à sobrevivência do ser humano, o neoliberalismo tem como princípio das relações de trabalho contribuir para um processo de acentuação do desemprego e agravamento da questão social.

De acordo com Antunes (2002), três medidas essenciais foram desenvolvidas para contenção da grande crise dos anos 1970, a reestruturação produtiva, a ideologia neoliberal e a financeirização do capital. O período do capitalismo imperialista chamado de capitalismo contemporâneo se inicia na década de 1970, que perpassa por uma de suas grandes crises, respondendo a ela com uma forma mais intensa de exploração do trabalho, através de um chamado novo imperialismo e mundialização do capital. Novos ordenamentos na produção, política e economia, que rebatem em todos os processos da vida social, alterando o cenário da produção e reprodução das relações capitalistas em nível mundial. Nesse sentido, afirmam Mota e Amaral (2008, p. 27) que “se trata da reorganização das fases do ciclo global da mercadoria e da criação de mecanismos sociopolíticos, culturais e institucionais necessários à manutenção do processo de reprodução social”.

Os rebatimentos de tais respostas (reestruturação produtiva, financeirização do capital e política neoliberal) do capital às suas crises incidem diretamente nas lutas do movimento operário e das camadas trabalhadoras, nas suas conquistas históricas e nos direitos garantidos nos períodos de ascensão capitalista, especialmente nos “anos dourados”. Amaral e Mota (2008) afirmam que, para além dos efeitos socioeconômicos, tais medidas têm efeitos políticos para a classe trabalhadora; um dos objetivos é passivizar, diminuir seu poder de luta e resistência, além de instaurar um pensamento único.

O pensamento único apontado pelas autoras se refere à ideologia neoliberal que se apresenta também através da perspectiva pós-moderna, atingindo especialmente o mundo da intelectualidade e a produção do conhecimento voltado para a produção e reprodução do neoliberalismo que se apresenta fortemente a partir desse período de acumulação flexível do capital. De acordo com Netto e Braz (2007), a disseminação dessas teses profundamente conservadoras tem o objetivo

de legitimizar socialmente o projeto do capital monopolista de romper com as restrições sociopolíticas, tendo como primeiro alvo a intervenção do Estado.

Como afirmam Behring e Boschetti (2007, p. 148), “em tempos de estagnação, reação burguesa e neoliberalismo, adentramos em um ambiente contrarreformista”, que, particularmente no Brasil, é marcado pela contrarreforma do Estado, em contraponto com o que havia sido colocado na Constituição de 1988, que direcionava as políticas sociais para um caráter universalista e como dever do Estado. Entretanto, o neoliberalismo e a contrarreforma do Estado são partes constitutivas do desenvolvimento do capital, enquanto partes de sua estrutura, das respostas às crises que são intrínsecas ao sistema – temos que evidenciar que a contrarreforma é, portanto, uma resposta a tais crises e sua busca incessante pelo lucro e a acumulação. Dessa forma, da década de 1990 até os dias atuais, o Estado brasileiro passa por um processo de contrarreforma (BEHRING, 2003).

De acordo com Behring e Boschetti (2007, p. 148):

Tratou-se, como se pôde observar, de “reformas” orientadas para o mercado, num contexto em que os problemas no âmbito do Estado brasileiro eram apontados como causas centrais da profunda crise econômica e social vivida pelo país desde o início dos anos 1980. Reformando-se o Estado, com ênfase especial nas privatizações e na previdência social, e, acima de tudo, desprezando as conquistas de 1988 no terreno da seguridade social e outros – a carta constitucional era vista como perdulária e atrasada –, estaria aberto o caminho para o novo “projeto de modernidade”.

É necessário evidenciar que a contrarreforma do Estado brasileiro é inspirada no Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE) lançado pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado em 1995, naquele momento liderado por Bresser-Pereira. O documento aponta que o Estado perpassa por uma crise fiscal e administrativa; nesse sentido, a reforma do Estado passaria por esses dois âmbitos. Sabe-se que esse processo vem obedecendo aos ditames da política neoliberal de minimização do Estado para a sociedade e regressão dos direitos sociais – um mecanismo estrutural do capital; dessa forma, o mercado assume todas as formas de controle da sociedade; um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital.

Sabemos, no entanto, que o governo brasileiro aprovou uma sofisticada e democrática legislação nas décadas de 80 e 90, no que se refere aos Direitos Humanos, sociais e que fortaleceu a cidadania, levando à ampliação de seu

conceito, pois a questão dos “direitos” está intimamente ligada à questão da cidadania. Quando se fala ou se atribui direitos a alguém, está se admitindo que este alguém é cidadão e, como tal, tem direito. Dessa forma, o discurso sobre cidadania ganha ênfase na atualidade, tentando “incluir” como portador de direitos tanto aqueles considerados “excluídos” da dinâmica sociopolítica e cultural.

Nessa perspectiva, historicamente, o conceito de cidadania tem se ampliado, passou-se da cidadania civil, com a abolição da escravidão (o direito à liberdade), para a cidadania política (direito ao voto e à candidatura) e, mais recentemente, tem-se falado na cidadania social, que é o direito a ter uma vida digna, considerando-se as necessidades básicas do ser humano: saúde, educação, habitação e trabalho. Em síntese, falar hoje em cidadania é incorporar esses três conceitos em um só: o cidadão tem direito a ter direitos – o direito de ser livre, de votar e ser votado e de ter todas as oportunidades oriundas das necessidades inerentes ao ser humano. Vale considerar, entretanto, que estamos diante de um conceito burguês de cidadania que continua no discurso sem atingir as bases reais da condição de “cidadania plena” em uma sociedade emancipada.

Diante do exposto, os movimentos pró-democratização do Estado, ampliação e garantia dos direitos de cidadania constituíram-se em força política capaz de influenciar o processo constituinte, garantindo, inusitadamente, na Carta Magna, a formalização de diversas reivindicações e conquistas das classes trabalhadoras.

No entanto, a “proposta” de ampliação da cidadania ganha uma nova configuração com a lógica neoliberal: políticas sociais entendidas como públicas e universais na Constituição Federal de 1988 vêm sendo desconfiguradas, em sua característica de universalidade, pela manutenção de práticas pontuais, seletivas, clientelistas, focalizadas ou excludentes, pelo péssimo padrão de qualidade.

A fragilidade dos direitos adquiridos se expressa na facilidade com que são destituídos, pois, ao contrário do que se deu em algumas sociedades de capitalismo avançado, onde as investidas de governos neoliberais encontraram fortes resistências, no Brasil, apenas recentemente, tivemos demonstrações de insatisfações. Refiro-me às manifestações ocorridas em junho de 2013 em todo o país.

O projeto societário do capital – que tem como finalidade a constituição de um novo sujeito político: o *cidadão-consumidor* – requer, para sua concretização, o consentimento ativo das classes trabalhadoras. A própria crise – econômica, social

e política – é a base sobre a qual se apoia a ideologia neoliberal, que, apropriando-se de objetos reais das lutas dos trabalhadores, passa a compor sua proposta de enfrentamento da crise, pretendendo socializar a responsabilidade de superação da mesma, inclusive, através do consentimento de perdas sociais e trabalhistas, pois, afinal, afirmam os neoliberais: a crise é de todos (MOTA, 1995).

A necessidade de um discurso ideológico – capaz de forjar uma compatibilidade/cumplicidade entre os interesses do capital e os interesses do trabalho – visa “camuflar” as investidas do capital para ampliar sua acumulação às custas da perda dos direitos sociais e trabalhistas, arduamente conquistados ao longo da história. A “camuflagem” destas estratégias é requisito para a estruturação das bases da hegemonia capitalista e de seu projeto societário.

Nesse sentido, a ideologia neoliberal pretende “tanto a socialização de novos valores políticos, sociais e éticos, quanto a produção de outros padrões de comportamento compatíveis com as necessidades de mudanças na esfera da produção e da reprodução social” (MOTA, 1995, p. 90).

Segundo Oliveira (1999, p. 55; 81), a volta ao “*reino do privado*” – defendida pelo movimento neoliberal — encontra seus fundamentos no próprio processo de acumulação do capital e de sua concentração e centralização, que hoje se expressa no paradigma da globalização, ou, “*ideologicamente numa experiência subjetiva de desnecessidade aparente do público*”.

No tocante ao enfrentamento da Questão Social, a proposta neoliberal de esfera pública comporta, como elementos básicos da dinâmica societária do capital, estratégias de individualização de demandas; mercantilização e refilantropização de bens e serviços sociais; elementos que, interrelacionados, pretendem fundamentar e consubstanciar a cultura privatista neoliberal, que, em última análise, busca garantir a manutenção do fundo público como pressuposto prioritariamente do capital, isentando-o das relações conflitivas das classes – do questionamento quanto à sua repartição/redistribuição – através da neutralização deste conflito.

Em lugar do conflito, do dissenso, da política, a solidariedade torna-se – na perspectiva neoliberal – o componente central e “articulador/integrador” da esfera pública e aparece, então, como nova modalidade de intervenção e correção dos riscos e distorções do mercado.

Os neoliberais sustentam que o intervencionismo estatal é o motivo que ocasionou a crise econômica, política e moral. Além disso, dizem que é

antieconômico e antiprodutivo, não só por provocar uma crise fiscal do Estado e uma revolta dos contribuintes, mas, sobretudo, porque desestimula o capital a investir e os trabalhadores a trabalhar. Como também afirmam ser ineficaz e ineficiente: ineficaz, porque tende ao monopólio econômico estatal e à tutela dos interesses particulares de grupos de produtores organizados, em vez de responder às demandas dos consumidores espalhados no mercado, e ineficiente por não conseguir eliminar a pobreza e, inclusive, acentuá-la com a derrocada das formas tradicionais de proteção social, baseadas na família e na comunidade.

O processo global de empobrecimento provocado pelas medidas econômicas neoliberais, associado ao ataque aos direitos sociais, tem causado convulsões sociais e resistência política organizada. Diante desta situação, muitos governos latino-americanos mudaram seu discurso, negando, inclusive, que o seu projeto tenha inspiração neoliberal.

O plano de governo de Fernando Herinque Cardoso (FHC), em 1994, já apresentava propostas de reformas educacionais alinhadas com as diretrizes do Banco Mundial, tais como a redução das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora; o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade do ensino. (ALTMAN, 2002).

A Política Social brasileira foi consolidada a partir dos ditames das agências financeiras multinacionais e essa perspectiva foi recentemente ampliada pelos governos Lula (nas duas gestões) e Dilma. As agências financeiras internacionais, como o BM, OMC e o FMI, compartilham a preocupação sobre os efeitos políticos de seus programas de “ajuste e mudança estrutural” e também inovaram seu discurso, procurando justificar as privatizações e a retração estatal na esfera do bem-estar social como o melhor caminho de se alcançar maior equidade, já que, ao poupar recursos dos programas universais, o Estado pode usá-los para subsidiar os pobres com programas sociais básicos.

A contrarreforma do Estado chega até às políticas educacionais, inclusive à educação superior, que passa, na última década, por um processo de mudanças, caracterizado por uma intensa mercantilização da educação, pois está dentre as prioridades de ação dos organismos internacionais de gestão e controle do capital.

Faz-se necessário, então, destacar alguns elementos sobre a educação superior para compreender o porquê de a mesma estar dentre as políticas prioritárias de ação dos organismos multilaterais⁴⁰. Abordaremos, ainda, alguns subsídios para a discussão sobre o conteúdo dessa reforma, qual sua direção e materialidade no ensino superior brasileiro.

Nessa perspectiva, a Política Educacional, mesmo sendo apreendida como dever do Estado, nesse contexto de influências neoliberais neoconservadoras, visa a proporcionar educação básica de qualidade comprometida com a formação e o investimento no capital humano nacional. A defesa é que essa visão mercadológica da educação propicia retornos altos, se comparados com os das outras políticas sociais. Acredita-se nesse contexto que,

A educação como principal determinante isolado da nossa alta desigualdade de renda. Diferenças educacionais explicam cerca de 40% dos diferenciais de renda entre os brasileiros. A taxa de retorno da educação no Brasil é de 16% ao ano. Ou seja, o rendimento futuro do estudante deverá subir, em média, 16% para cada ano adicional completado. É difícil pensar em ativo com maior retorno do que a educação. (CASTELO, 2008, p. 61).

O que se evidencia é a defesa da responsabilização da pobreza, essa ética da responsabilidade, propugnada por Anthony Giddens e Pierre Rosanvallon, surge como um dos elementos orgânicos do social-liberalismo brasileiro. Nesse sentido, Castelo (2008) acrescenta que as políticas educacionais consideradas de caráter estrutural se agregariam a outras políticas públicas de combate ao pauperismo, no entanto, sem garantias de inserção no mercado de trabalho, “daí a necessidade do Estado atuar nas falhas do mercado de crédito, corrigindo-as com a oferta de dinheiro barato e acessível para microempresários e empreendedores liberais, inclusive do mercado informal” (CASTELO, 2008, p. 62).

No contexto do apresentado, até o momento, a educação superior também passa a ser vista como mercadoria. Inerente a este processo de mercantilização das políticas sociais, desenvolve-se o processo de desqualificação dos serviços públicos com políticas cada vez mais focalizadas e sem qualidade que não atendem às demandas e necessidades sociais. Contudo, no próximo capítulo, discutiremos o Ensino Superior no Brasil a partir do conceito marxista de educação e o contexto

⁴⁰ Esse debate será ampliado no Capítulo 3 - *A Política Educacional: a especificidade do Ensino Superior Brasileiro*.

histórico que tem total interferência na Política Educacional Brasileira, e, mais especificamente, as interfaces com o Ensino Superior.

3. A Política Educacional: a especificidade do Ensino Superior Brasileiro.

“Desconfiai do mais trivial na aparência singela. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois, em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.” (BERTOLT BRECHT).

No presente capítulo, iremos discutir a especificidade da Política Educacional de Ensino Superior no Brasil. Consideramos para tanto, os fundamentos da Educação e a contrarreforma do Ensino Superior, partimos da compreensão de que só se pode captar o conjunto de determinações que cercam o ensino superior privado brasileiro, considerando-se as relações estruturais e conjunturais que revestem as relações entre capital, Estado e trabalho, bem como a condição de desenvolvimento concreto e histórico do capitalismo no Brasil a partir de suas refrações na Política Educacional.

Apresentar uma reflexão sobre a educação superior brasileira é uma tarefa que apresenta o desafio na busca de um eixo que estruture a análise na perspectiva da totalidade concreta, buscando nos fenômenos suas interconexões dialéticas a partir das influências das agências multilaterais (OMC, FMI e Banco Mundial) na Política de Educação Superior no Brasil. Dessa forma, serve de base para a investigação da inserção do Brasil na ordem econômica mundial, bem como para os desdobramentos de suas consequências para a configuração atual do ensino superior privado.

3.1 Os fundamentos da Educação e a contrarreforma do Ensino Superior no Brasil

Neste tópico, realizaremos uma análise da Política Educacional, dando evidência à especificidade do ensino superior no Brasil, no contexto da crise do capital e da formulação de estratégias para legitimar os interesses da burguesia no Brasil.

Para entendermos o fato de que a educação é uma das políticas de ação prioritária para os mecanismos de regulação do capital, temos que compreender o seu significado e a função que exerce nesse sistema. Para tanto, assumimos a perspectiva marxiana e engelsiana que concebe a educação com base na sua articulação com o modo de produção capitalista, a partir de três movimentos indissociados entre si:

1. Possibilita uma profunda crítica do ensino burguês. 2. Traz à tona como, nas condições contraditórias desse modo de produção, se dá a educação do proletariado, o que abre perspectivas para uma educação diferenciada, ainda sob hegemonia burguesa. 3. Contraditoriamente, a crítica ao ensino burguês e o desvelamento da educação do futuro; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção do proletariado. (LOMBARDI, 2011, p. 102).

Com efeito, a teoria marxista:

enquanto teoria da emancipação do homem, tem, implícito, um componente pedagógico que se articula em uma investigação sociológica sobre o estado da instrução, em uma crítica filosófica sobre os problemas da natureza e dos fins do homem, e em uma específica definição de escolhas pedagógicas determinadas. (MANACORDA, 2008, p. 21)⁴¹.

Manacorda (2008, p. 14-15) também afirma que:

Em Marx, o âmbito pedagógico, implícito tanto nos escritos filosóficos juvenis, quanto naqueles econômicos, envolve todo o seu pensamento. Se trata, de fato, do problema do homem, da sua relação com a natureza e com os seus semelhantes ao dominá-la e humanizá-la para produzir a própria vida material e espiritual e, da sua história, que através da divisão do trabalho é conduzida por uma disponibilidade natural a cada atividade à desumana “unilateralidade” tanto do capitalista quanto do operário.

Diante disso, Marx, a respeito da educação, a vê como instrumento ideológico e comportamental, pelo qual os trabalhadores eram levados à aceitação e naturalização das normas, padrões e valores da sociedade capitalista. Caracteriza a educação burguesa como uma educação unilateral, improdutiva e prolongada, que aumentou inutilmente o trabalho docente e desperdiçava tempo, saúde e energia das crianças (MARX, 1996, Tomo 2, p. 112)

⁴¹ MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e l'educazione*. Roma: Armando, 2008.

Nesse contexto, a análise marxista expressa que “o trabalho e a educação são atividades especificamente humanas, no sentido de que apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152). Já no processo revolucionário, a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, por meio deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo.

Desse modo, é fundamentalmente do legado de Marx e Engels e de seus continuadores que “aprendemos que pensar os processos educativos contra-hegemônicos implica situá-los no centro dos conflitos e luta de classes e, portanto, na perspectiva da superação das relações sociais capitalistas” (FRIGOTTO, 2012, p. 343).

Por isso, a escolarização dos filhos dos trabalhadores aparece ao longo da análise marxiana ou como uma exigência legal (no interior da regulamentação trabalhista inglesa) ou como dimensão resultante das péssimas condições de vida dos assalariados; de qualquer modo, é o resultado das lutas dos próprios trabalhadores e não uma necessidade decorrente das transformações técnicas e sociais da produção. (LOMBARDI, 2011, p. 109).

A esse respeito, vale retomar a clássica obra de Engels *A situação da classe operária na Inglaterra*, que constitui o ponto culminante de suas pesquisas sobre a educação da classe trabalhadora, assim interpretada por Manacorda (2008, p. 22):

O estado deplorável da instrução popular, no qual os instrumentos formais de ler, escrever e fazer contas – quando existiam – não se associavam a outro conteúdo senão àquele da catequese religiosa; a luta dos operários para conquistar as primeiras leis sobre a instrução e a resistência oposta a estas leis por parte dos patrões das fábricas; o despreparo dos mestres, a inexistência dos locais e os paradoxos frutos da ignorância que emergiam deste ensinamento; a destruição das velhas relações familiares e a desordem moral provocada pelo sistema de fábrica com a promiscuidade dos sexos e com as desumanas condições de vida são alguns dos temas da pesquisa sociológica desenvolvida por Engels, sobretudo, nos escritos da juventude.

Alguns outros autores contemporâneos (destacaremos a análise de Orso, Meszáros e Florestan Fernandes) ratificam que a educação, no sistema capitalista é usada como instrumento de alienação e opressão da classe trabalhadora. Desta

forma, deve ser entendida como mais uma forma de reprodução da ideologia capitalista.

Sabe-se, também,

que as exigências do mercado de trabalho e da mundialização do capital, enquanto processo que estabelece uma divisão internacional do trabalho para os países, segundo sua posição no rank econômico, são no sentido de definir para os países mais ricos o investimento em pesquisas avançadas, restando para os demais países uma capacitação em nível superior, que se aproxime de uma formação tecnológica sem os padrões de excelência científica necessários aos grandes avanços da ciência e da tecnologia e correspondente às necessidades sociais das populações mais pobres. (MUSTAFÁ et al., 2014).

Segundo Frigotto (2012, p. 356), a partir, da análise das contribuições de Coutinho para o entendimento da educação, “no período Vargas evidencia-se claramente a estratégia da ‘revolução passiva’, e os governos Lula e Dilma, como o próprio Coutinho salienta, caracterizam-se mais por um processo de cooptação e de transformismo”. É nesse contexto, que a educação se privatiza, segundo a seguinte dinâmica:

Os efeitos deste processo de transformismo e cooptação nesses governos geraram a desmobilização e anulação de forças no campo da esquerda e permitiram que o ideário privatista da década de 1980 se alastrasse em todos os níveis de ensino. Ou seja, a direção das concepções e das políticas educativas está atualmente, de forma dominante, nas mãos do empresariado e de seus representantes, cujo lema, cínico que propagam, no Plano de Desenvolvimento da Educação, é: *todos pela educação*. Falta acrescentar – todos pela educação unidimensional que convém e que se ajuste ao mercado.

No entanto, para compreender tal processo, vale ressaltar os acordos assinados entre o Brasil e a *Agency for International Development* (USAID) na década de 60⁴²; este órgão norte-americano tinha como objetivo assessorar países subdesenvolvidos. Vale ressaltar que, no período entre julho de 1964 e junho de 1968, foram firmados doze acordos⁴³ pelo regime militar que adquiriram novos objetivos que privilegiaram o planejamento da educação no Brasil, visando o “aperfeiçoamento” dos diversos níveis de ensino.

Dentre os convênios firmados com a USAID, dois se relacionavam diretamente com a reforma universitária: o “Acordo para o Planejamento do Ensino

⁴² Os acordos MEC-USAID foram implementados em 1964 com a lei 5.540/64, porém só se tornaram públicos em novembro de 1966.

⁴³ Para a lista completa dos acordos firmados entre os órgãos MEC e USAID ver Romanelli (1982, p. 212-213).

Superior”, assinado em junho de 1965 e o “Convênio de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior”, firmado em maio de 1967. Em termos gerais, tais acordos tinham como intenção preparar uma série de planos para a ampliação e reestruturação do sistema nacional de ensino superior.

O “*Acordo para o Planejamento do Ensino Superior*” previu também “a criação de um quadro de técnicos em planejamento educacional brasileiro” e “o contrato pela USAID com instituição técnica competente dos Estados Unidos, de 5 (cinco) assessores educacionais (americanos) para trabalhar com o grupo de educadores brasileiros, durante um período de 24 (vinte e quatro) meses” (BRASIL, 1969, p. 12). E o “*Convênio de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior*” estabeleceu prazo de vigência do acordo até 30 de junho de 1969 e reduziu de cinco para quatro o número de educadores brasileiros que veio a compor a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Eapes).

Ressalta-se que as medidas de reestruturação da educação superior nesse período tiveram a cooperação intensa de agentes norte-americanos e foram impostas de forma autoritária pelo regime, sem a participação dos demais setores da sociedade.

A mobilização estudantil, intensificada a partir da assinatura dos acordos MEC-USAID, foi duramente reprimida pelos aparelhos repressivos da ditadura. De forma contrária ao que demandavam os estudantes, o acesso ao ensino não foi democratizado e o sistema educacional manteve seu caráter elitista e seletivo. Para acabar com o problema dos “excedentes”, o Governo adotou o exame vestibular unificado e classificatório, no qual seria considerado aprovado apenas o número de candidatos equivalentes à quantidade de vagas ofertadas pelas instituições. O regime também conseguiu diminuir a demanda por ensino superior através da profissionalização do ensino médio, com a Lei nº 5.692/71, que reformava os ensinos de 1º e 2º graus. Com essa norma, o concluinte do ensino médio estaria apto para ingressar no mercado de trabalho, sem a necessidade de frequentar um curso superior.

Nesse contexto, a maior contribuição desse processo para formação superior foi construída pela Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Eapes) que apresentava em seus relatórios a necessidade da “racionalização dos recursos” e da “otimização dos gastos”. Evidenciaram, neste período, as propostas baseadas em uma concepção empresarial da educação, baseada na aplicação da

lógica das empresas privadas, fundamentada nos preceitos de produtividade e racionalização de recursos.

É nesse sentido que Rudolph Atcon membro da USAID (especialista em planejamento universitário), que em 1965 veio ao Brasil a convite do Governo para avaliar as universidades brasileiras e cooperar na reestruturação do sistema de ensino superior, reafirma a ideia de que a reforma administrativa da universidade brasileira deveria operar no sentido de adotar a estrutura organizacional de uma empresa particular,

Um planejamento dirigido à reforma administrativa da universidade brasileira, no meu entender, tem que se dirigir ao propósito de implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não do serviço público. Seguindo este pensamento me permiti falar, em todos os meios universitários visitados, da conveniência de estabelecer certos princípios que se veem como fundamentais para a implantação de um sistema empresarial. Porque é um fato inescapável que uma universidade autônoma é uma grande empresa e não uma repartição pública. (ATCON, 1966, p. 82).

Vale considerar que os rebatimentos dos acordos MEC-USAID são a base da organização do ensino superior apregoada pelos governos subsequentes à ditadura, já que, nas décadas seguintes, o Banco Mundial passou a ocupar o lugar da USAID no que diz respeito ao estabelecimento de políticas educacionais para os países capitalistas periféricos⁴⁴.

É ainda, em 1968 que a Reforma Universitária (Lei nº 5.540) elegeu o modelo de universidade (pública) de ensino, pesquisa e extensão, para a formação de nível superior. E, com o fim do período autoritário⁴⁵, a Constituição democrática de 1988 o reafirmou, não obstante assegurasse o princípio de que “o ensino é livre à iniciativa privada atendidas as seguintes condições; cumprimento das normas gerais da educação nacional e autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (art. 209, incisos I e II da Constituição Federal de 1988).

Vale considerar que os debates que antecederam a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 foram empreendidos por várias associações da sociedade civil. De um lado, estavam aquelas que se identificavam com os interesses da educação pública, que se opunham aos grupos privatistas. Sua luta

⁴⁴ Esse debate será empreendido nas seções subsequentes.

⁴⁵ No ano de 1981, o Brasil contava com 65 universidades, sete delas com mais de 20.000 alunos. Nesse mesmo ano, o número de estabelecimentos isolados de ensino superior excedia a oitocentos; duzentos e cinquenta dos quais com menos de 300 alunos. Essas novas faculdades isoladas não eram lócus de atividades de pesquisa, dedicando-se, exclusivamente, ao ensino.

procurava assegurar verbas públicas exclusivamente para as instituições públicas governamentais. Esse grupo posicionava-se a favor do ensino público laico e gratuito em todos os níveis. De outro lado, estavam os grupos ligados ao setor privado, interessados em obter acesso às verbas públicas e diminuir a interferência do Estado nos negócios educacionais.

No entanto, dentro desse contexto, a Constituição de 1988 em seu artigo 205 estipulou que “a educação [é um] direito de todos e dever do Estado e da Família”, ou seja, um direito público subjetivo. E estabeleceu um mínimo de 18% da receita anual, resultante de impostos da União, para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; assegurou, também, a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais em todos os níveis e criou o Regime Jurídico Único, estabelecendo pagamento igual para as mesmas funções e aposentadoria integral para funcionários federais. Em seu artigo 207, reafirmou a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão em nível universitário, bem como a autonomia das universidades.

Promulgada a Constituição Federal, iniciou-se o debate sobre o Marco Legislativo Complementar, qual seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aprovada em 1996⁴⁶ A LDB retoma a definição, listando de forma específica quais são os deveres do Estado em relação à educação, acrescentando como direito fundamental de cada cidadão.

Essa nova lei introduziu o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior, condicionando seus respectivos credenciamentos e recredenciamentos ao desempenho mensurado por essa avaliação. Em caso de serem apontadas deficiências, ela estabelece um prazo para saná-las; caso isso não ocorra, poderá haver desc credenciamento das IES. Nesse período, o Ministério da Educação deu início ao processo de avaliação a partir dos cursos de graduação detentores do maior

⁴⁶ Também em 1996 é aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (Fundef) durante a gestão FHC; substituído pelo Fundeb em 2007, contemplou outro importante componente do receituário do Banco Mundial, qual seja, a focalização do ensino fundamental.

número de matrículas⁴⁷. Os formandos dos vários cursos avaliados são submetidos a um teste de conhecimentos relacionado ao seu curso⁴⁸.

A materialização das políticas educacionais, entretanto, não se dá somente através da LDB, mas principalmente nas políticas de educação superior, através de leis complementares, decretos e outros instrumentos jurídicos. Nesse contexto que se reafirma a grande influência das agências multilaterais internacionais, com destaque ao Banco Mundial. Especialmente pela reformulação da política de educação superior que ocorre a partir de um conjunto de leis, decretos e medidas provisórias, dentre eles:

(i) o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) – Lei nº 10.861/2004; (ii) o Decreto nº 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas; (iii) a Lei de Inovação Tecnológica (nº 10.973/2004) que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas; (iv) o Projeto de Lei nº 3.627/2004 que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas; (v) os projetos de lei e decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica; (vi) o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP) (Lei nº 11.079/2004), que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais, (vii) o Programa Universidade para Todos (ProUni) – Lei nº 11.096/2005 – que trata de “generosa” ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior; (viii) o Projeto de Lei 7.200/06 que trata da Reforma da Educação Superior, está anexado a um grande conjunto de outros projetos de lei, dentre eles, pelo menos, 2 com teor altamente favorável à iniciativa privada, em trâmite no Congresso Nacional; (ix) a política de educação superior a distância, especialmente a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil e, mais recentemente (2007), (x) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/Reuni e o Banco de Professores-Equivalente. (LIMA, 2009, p. 148).

Na perspectiva de Netto (2000), a incorporação no ensino superior à lógica capitalista com um formato gerencial ocorre através da relação custo-benefício. A ideia de universidade associada à empresa privada alimenta-se na categoria de mercantilização do saber e da ciência, que, adquirindo cada dia mais a condição de

⁴⁷ É no contexto do final do século XX que se iniciou a grande expansão do ensino superior: em vinte anos (1975-1995), as matrículas nesse nível de ensino dobraram, de 40 para 80 milhões. Em 2000, já havia mais de 100 milhões de estudantes universitários que representavam 20% da população mundial em idade de cursar estudos pós-secundários. Considerando que no início do século XX não havia no mundo mais que 500 mil estudantes no ensino superior (CLANCY et al, 2007).

⁴⁸ O Provão, como ficou conhecida essa avaliação, não faz parte do currículo dos alunos; apenas representa um instrumento para avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo curso. Da mesma forma, a instituição é avaliada quanto à situação das bibliotecas, laboratórios e qualificação dos professores.

mercadorias típicas do atual modo de acumulação, deixam de ser considerados bens coletivos e direitos fundamentais da cidadania, garantidos essencialmente pelo Fundo Público do Estado. Daqui a força da expressão oficial: educação como atividade não exclusiva do Estado e competitiva (SGUISSARD, 2009, p. 48).

Contraditoriamente, a lógica de expansão do ensino superior, especialmente, quando propositalmente a lógica de sua expansão se apresenta atrelada a estratégias que se abrem à preocupante multiplicação de instituições privadas, obriga a universidade a um imperativo ético e moral, a perguntar-se incessantemente se a forma (e conteúdo) de sua expansão não empreendeu um processo de distinção social, uma vez que a nova vaga, muitas vezes, impregnou-se de inegável desvalorização consoante sua perda de substância no bojo do processo de expansão (SGUISSARD, 2009).

Na análise de como o sistema capitalista tem impactado na educação Mészáros afirma que o impacto da lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema, pois os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes estão intimamente ligados. O autor afirma, ainda, que “as instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. [...] a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2007, p. 44-45).

Nesse contexto histórico, deve-se considerar que a educação como direito humano coloca aos poderes públicos quatro tipos de obrigações, segundo Tomasevski (2001), disponibilidade, ou seja, educação gratuita à disposição de todos; acessibilidade, que é a garantia de acesso à educação pública, sem discriminações; aceitabilidade que diz respeito à qualidade da educação e, por fim, a adaptabilidade, ou seja, correspondência entre a educação e a realidade imediata das pessoas.

Segundo Marilda Iamamoto (2000b, p. 36), foi a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso que “o MEC passa a ocupar o papel de principal formulador de políticas e planos para a educação”. A autora segue afirmando que “desaparecem desse cenário outras instâncias de consulta, articulação e representação de forças organizadas da sociedade” (IAMAMOTO, 2000b, p. 36), no que se refere à educação brasileira.

Nesse sentido, a gestão FHC buscou adequar o sistema de ensino à contrarreforma do Estado brasileiro, em consonância com as orientações das instituições financeiras multilaterais. Vale ressaltar, que a participação do ensino privado é minoritária nos níveis focalizados pela atuação do governo e recomendados pelo Banco, não passando de 10% em média; é no nível superior que ela ganha uma escala bem maior, recebendo até 70% das matrículas (HADDAD, 2004).

No âmbito da Universidade, também se colocam tais contradições, sua função social e seus caminhos, na contemporaneidade, são perpassados por uma reificação do pensamento conservador e burocrático. Entretanto, considerando-se que a universidade entra em um campo de contradições, diante de um movimento dialético, não pode ser considerada exclusivamente conservadora. Deve-se, na verdade, considerar as possibilidades de disputas e de projetos antagônicos ao dessa sociabilidade e da lógica produtivista capitalista.

Nesse contexto, reformar a universidade implica considerar que a sociedade se constitui num espaço de conflito, de lutas e disputas sociais, tendo em vista a construção de um projeto de vida, de sociedade e de homem. Obviamente, como afirma Florestan Fernandes (2009, p. 131-132):

A transformação da educação depende, naturalmente, de uma transformação global e profunda da sociedade [...] Em termos de uma visão sintética e totalizadora, diríamos que a educação e democratização da sociedade são entidades reais e processos concretos interdependentes – um não se transforma nem pode transformar-se sem o outro; ambos se determinam reciprocamente e qualquer política educacional “democrática” teria de levar em conta essa totalidade histórica dinâmica e criadora.

Dessa forma, com essa política de expansão desmesurada proposta por tais instrumentos do capital, é uma mudança no sentido e conceituação de universidade: trata-se de uma perspectiva que restringe o sentido de espaço de produção autônomo de pesquisa e produção de conhecimento e amplia o sentido de usina de produção e titulação, sem considerar relevante definir parâmetros para a garantia de um padrão de qualidade técnica, ética e social; se volta, exclusivamente, para responder às exigências do capital financeiro com expansão quantitativa e submissão às demandas do mercado (BOSCHETTI, 2007, p. 5).

Desse modo, inúmeras bases de sustentação dessa ideologia são passadas para a massa da população, buscando convencer que este projeto seria a

ampliação do acesso à educação com inclusive democratização da educação, já que esta não estaria a partir de agora a serviço somente das classes dominantes. Nesse sentido, são utilizados inúmeros elementos ideológicos sustentadores da educação como meio para resolver os problemas da humanidade – sem, obviamente, questionar o sistema capitalista mundial e a sua lógica de acumulação –, é a defesa por parte dos inúmeros documentos dos organismos internacionais, de que a difusão da educação superior deve se dar fundamentalmente via ensino a distância (PEREIRA, 2008, p. 38-39).

Some-se a esta tendência, o caráter fragmentador e tecnicista da formação de ensino médio e universitária brasileira, que não “busca formar sujeitos críticos e propositivos, capazes de estudar o real sem excluí-lo do contexto de suas múltiplas determinações e sem formar ‘técnicos dóceis’ ao mercado de trabalho e às exigências do capitalismo e do neoliberalismo – tendências que assolam a universidade brasileira” (MUSTAFÁ et al., 2014).

Este aspecto atinge de modo particular as ciências humanas e sociais, tendo em vista que, se a sociologia nasce no século XIX, sob os influxos do positivismo e da fragmentação do conhecimento e da realidade, entendida como fato social e objeto de estudo; em pleno século XXI, as ciências sociais e a cultura ocidental sofrem do mesmo influxo, através das tendências neopositivistas e pós-modernas, fazendo valer a fragmentação do conhecimento e do real pelo culto à especialização. Reproduzindo o que historicamente Marx concebeu como fulcro central do trabalho – que deixa de ser atividade vital para transformar-se em atividade alienada -, a divisão social do trabalho realiza o processo de fragmentação e, por conseguinte, oportuniza o processo de exploração. Imersas neste rol de interesses particularizados, as novas gerações chegam à universidade com uma concepção de mundo desarticulada, desumanizante, alienada, isolada, individualista, consumista e relativista. Tal tendência é reforçada com a estrutura curricular dos cursos universitários que remontam à época da ditadura militar e que conservam a lógica de “cursar disciplinas como créditos isolados”, contribuindo ainda mais para fragmentar a visão de unidade e totalidade dos cursos (MUSTAFÁ et al., 2014).

Na reestruturação da educação superior no início do governo Lula, surgiram novas formas de interpenetração entre o público e o privado, de modo que o Estado apareceu como financiador de políticas e programas que buscaram apoiar tanto as

instituições quanto os alunos. Exemplo dessa relação entre as esferas pública e privada pode ser percebido através do Programa Universidade para Todos (Prouni)⁴⁹ e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que se constituíram em políticas públicas apresentadas para atender os interesses do Estado de expandir o acesso a esse nível de educação a baixo custo, bem como para atender aos interesses do mercado. Desse modo, a educação superior foi sendo reconfigurada em meio ao embate entre a garantia do direito à educação e as pressões para a mercantilização (DOURADO, 2008, p. 104).

Lula, ao instituir o Prouni no início do seu mandato, deixou explícito, no princípio, o posicionamento governamental de direcionar recursos públicos para a iniciativa privada, lembrando que, em sua proposta de governo — Uma Escola do Tamanho do Brasil —, estava posto que, além dessa ação, seria necessária também a elevação dos gastos em educação, especialmente em educação superior, em relação do Produto Interno Bruto (PIB). O que se nota, pois, é que as ações governamentais foram primeiramente direcionadas para o setor privado e, depois, especificamente a partir de 2007, foram criados os programas de expansão voltados para a rede pública, como o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (AMARAL, 2009).

Em 2004, é criado o Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior (Geres), que, em agosto do mesmo ano, divulga o documento, reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior. Este documento vem trazer as balizas centrais para o desenvolvimento da política educacional do governo Lula, que traz para o centro do debate a educação como bem público e consequentemente as parcerias público-privadas.

De acordo com Lima (2007), o documento parte das seguintes concepções: a) a educação é considerada como um descaracterizado bem público; assim, o projeto advogava que, se todas as instituições – públicas e privadas – prestam esse serviço público, poderia ser alocada verba pública para as instituições privadas, viabilizando o financiamento público para as universidades privadas; b) a justiça social é concebida como igualdade de oportunidades; assim, caberia a cada indivíduo, a partir de suas competências e habilidades, conquistar espaço nos

⁴⁹ O Prouni foi criado pela Medida Provisória 213, de 13 de setembro de 2004, depois convertida na Lei 11.096, de 2005.

cursos pós-médios ou nas universidades; e c) o Estado deve assumir seu papel como regulador das novas relações entre público e privado.

Sabemos, entretanto, que essa contrarreforma da educação superior não se implementou por um só projeto; para conseguir ser aprovado, ele foi se desenvolvendo através de diversos programas, leis e medidas que foram sendo aprovadas no decorrer dos dois mandatos do Governo Lula. Sob a aparência da democratização, se desenvolvem os programas e projetos, que, nos últimos períodos, se consolidam na educação superior.

Após 2007, com a nomeação de Dilma Rousseff para o Ministério da Casa Civil e de Fernando Haddad para o MEC, as políticas educacionais ganharam identidade “social-democrata”⁵⁰, buscando distanciar-se, mais na forma do que no conteúdo, daquelas implementadas pelo governo antecessor, que encontrava no então ministro Paulo Renato Souza o paladino das reformas “neoliberais” em matéria de educação. E, atualmente, decorridos quase quatro anos do primeiro mandato da Presidência da ex-ministra Dilma Rousseff, observamos a tendência de continuidade e aprofundamento das políticas educacionais que tomaram corpo durante as duas gestões do Presidente Lula, tendo como mote “País rico é País sem pobreza”.

Tal forma de avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) vem se apresentar juntamente com o incentivo ao empresariamento deste nível de ensino, colocando o estímulo ao crédito para as universidades privadas como uma possibilidade de democratização do ensino superior. Este elemento vem atrelado à redução de gastos com as universidades públicas. Tais questões se apresentam no censo da educação superior, que é realizado pelo MEC a partir dos dados fornecidos pelas IES⁵¹.

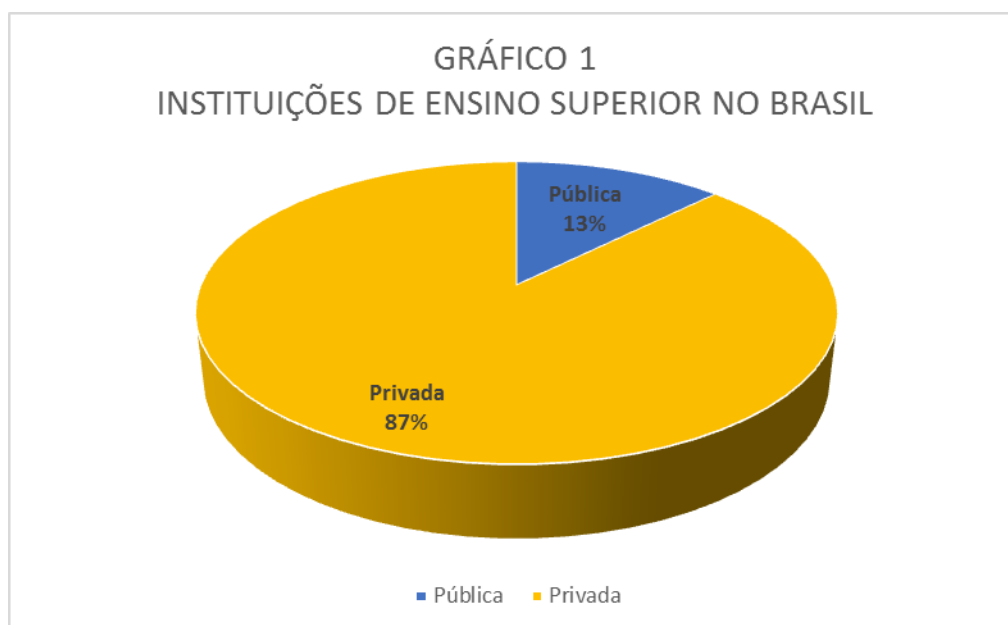
Tentaremos trazer aqui alguns dados para compreender como se desenvolvem na materialidade os rumos da política de educação desenvolvida no

⁵⁰ É uma ideologia política de esquerda surgida no fim do século XIX por partidários do marxismo que acreditavam que a transição para uma sociedade socialista deveria ocorrer sem uma revolução, mas, sim, por meio de uma gradual reforma legislativa do sistema capitalista a fim de torná-lo mais igualitário. O conceito de social-democracia tem mudado com o passar das décadas desde sua introdução. In: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Social-democracia>.

⁵¹ A coleta de dados é realizada a partir do preenchimento, por parte das instituições, de questionários eletrônicos e também pela importação de dados do Sistema e-MEC. As instituições têm um período determinado para o preenchimento dos dados eletronicamente e posteriormente os mesmos são analisados de acordo com as informações enviadas.

país nos últimos anos, tomando como principal referência o Censo da Educação Superior do ano 2012⁵² que faz referência ao período que vai de 2001 a 2012.

Partindo da comparação dos dados (MEC/Inep, 2009) entre os anos de 2003 e 2008, constata-se que, em 2003, existiam 1.859 IES, sendo 207 de natureza pública e 1.442 de natureza privada; já, em 2008, o número geral cresce, passando a 2.252 IES no Brasil, sendo 236 públicas (29 a mais que em 2003) e 2.016 privadas (574 a mais que em 2003). E, atualmente, a última análise retrata que são 304 IES públicas (68 a mais que 2008) e 2.112 (96 IES privadas a mais), (dados representados no gráfico que segue).



Fonte: MEC/Inep 2012

Portanto, percebe-se que se materializa o estímulo ao empresariamento e consequentemente à mercantilização do ensino superior, já que o número geral cresce, mas é incontestável o nível de crescimento do setor privado, que, na média, apresenta quase cem novas IES privadas por ano no Brasil. Fica ainda mais evidente no gráfico acima que, no Brasil, a relação entre o quantitativo de instituições privadas e instituições públicas, em percentuais, é ainda mais alarmante.

E, dentre as 2.252 IES existentes em 2008, apenas 8,1% são universidades, o restante são faculdades e centros universitários. Sendo que mais de 90% das faculdades e centros universitários estão vinculados ao setor privado. Já entre as

⁵²Sobre o Censo 2013, a Portaria nº 699, de 6 de Dezembro de 2013 define como data de divulgação o dia 18 de agosto de 2014.

universidades, 53% estão vinculadas ao setor público. Os dados atualizados refletem que das 2.416 IES existentes em 2012 apenas 8% são universidades, sendo que as faculdades e centros universitários vinculados ao setor privado chegam a 93%; já no que se refere às universidades, ampliam-se para 56% as vinculadas ao setor público.

Na tabela abaixo, a realidade descrita acima é apresentada em números sobre o quantitativo de Universidades, Centros Universitários, Faculdades e IFS e Cefets⁵³ no Brasil em 2012.

TABELA 1 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL							
UNIVERSIDADES		CENTROS UNIVERSITÁRIOS		FACULDADES		IFS E CEFETS	
Públicas	Privadas	Públicos	Privados	Públicas	Privadas	Públicos	Privados
108	85	10	129	146	1.898	40	0

Fonte: Mec/Inep 2012

Os dados nos mostram o crescimento do número de vagas, em destaque, na área privada. Em 2003, existiam 16.493 cursos presenciais em todo o Brasil, sendo que 10.791 destes eram instituições privadas; já em 2008, existiam 24.719 cursos presenciais em todo o Brasil, sendo que 17.947 destes são privados. A ampliação das vagas no ensino superior brasileiro é inquestionável, lembrando que esses últimos dados se referem apenas aos cursos de natureza presencial, não considerando a educação tecnológica e a distância.

O total de alunos matriculados na educação superior brasileira ultrapassou a marca de 7 milhões em 2012. Esse número representa aumento de 4,4%, considerando o período 2011 a 2012. No que se refere às instituições públicas, o número de matrículas cresceu 7%; já o aumento na rede particular, responsável por 73% do total, foi de 3,5%. Considerada apenas a rede federal, o número de matrículas cresceu 5,3% no mesmo período, superando a marca de 1,08 milhão de

⁵³ Por definição da Lei de Diretrizes e Bases, as universidades gozam de autonomia plena, isto é, não precisam de autorização do Ministério da Educação para criar novos cursos, sedes, aumentar ou diminuir o número de vagas, fechar cursos, expedir diplomas. Mais do que a formação na graduação, as universidades oferecem pesquisa e extensão. Além disso, elas precisam ter 70% do corpo docente formado por professores titulados e oferecer cursos em pelo menos cinco áreas do conhecimento. Os centros universitários também têm certa autonomia, e precisam ter 70% de professores titulados, mas não são obrigados a fazer pesquisa. Também não precisam oferecer pós-graduação *stricto sensu*. Já as faculdades e institutos superiores não gozam de nenhuma autonomia. Precisam de autorização do MEC. Seus diplomas têm de ser registrados por uma universidade, os professores não precisam ser titulados, e só oferecem cursos de graduação ou pós-graduação *lato sensu*.

estudantes. As instituições federais representam 57,3% da rede pública de educação superior.

A expansão do Ensino Superior também retratada pelos dados do Censo tem sido resultado dos projetos e programas desenvolvidos pelo MEC, que vêm reproduzindo a lógica do BM. O Programa Universidade para Todos (Prouni), o Programa de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni) e os inúmeros incentivos à abertura de centros de ensino privados e ampliação da Educação a Distância (EAD) confirmam a nossa argumentação, pois tais programas reproduzem a lógica de educação como bem público, a ampliação da mercantilização da educação e a privatização interna das universidades públicas.

Entretanto, a menção à qualidade, à ampliação do quadro docente e o aumento de financiamento para a pesquisa e extensão não estão dentre as prioridades dos programas e também não são apresentados nos demais projetos lançados pelo MEC. O que nos leva à afirmação de que o único objetivo é atender às exigências do Banco Mundial de ampliação do número de vagas e privatização do ensino superior.

Percebe-se, então, através do Prouni, como se desenvolvem as estratégias de privatização do conjunto de instituições de educação superior, como enfatiza Haddad (2008, p. 26): “esse programa obedece ao modelo de parcerias público-privada, que constitui um modelo de gestão eficiente segundo o Banco Mundial”.

Multiplicam-se, então, as instituições particulares, que possuem um ensino voltado para as exigências do mercado sem a garantia da qualificação e a formação crítica e propositiva, além de não utilizar o tripé ensino, pesquisa e extensão. O projeto do Prouni prevê que as IES privadas com fins lucrativos que pagam todos os impostos passam a ter isenção do Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, da Contribuição Social sobre Lucro Líquido, da Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e da Contribuição para o Programa de Integração Social. Já as IES filantrópicas têm que transformar 20% de suas matrículas em cursos de graduação ou sequenciais de formação específica em vagas para o Prouni, pois elas já têm isenção dos tributos federais por sua natureza filantrópica.

Desta forma, Lima (2007) analisa que o Prouni constitui-se em mais uma modalidade de parceria público-privada que objetiva resolver a crise de inadimplência vivenciada pelo setor privado diante do aumento dos valores das mensalidades ou anuidades das instituições privadas de ensino superior; assim o

Prouni possui papel estratégico de garantir a aparência de um projeto democrático-popular.

O Prouni foi criado em decorrência de inúmeros debates e reflexões sobre a necessidade de expansão do acesso de jovens de baixa renda à Educação Superior e sobre a crescente demanda por vagas para a parcela da população excluída da Universidade. Atualmente, 13,7% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados na Educação Superior.

No plano da inclusão, para que se tenha ideia da dimensão do programa, basta dizer que o número de bolsistas admitidos nos primeiros cinco anos (o que corresponde, *grosso modo*, a um ciclo de graduação) foi de cerca de 600 mil novos estudantes, o que equivalia, à época, ao tamanho de todo o sistema federal de educação superior, cujas matrículas somavam, segundo Censo do Inep de 2005, 595 mil estudantes.

A criação do Prouni foi alvo de críticas severas, que apontavam o risco de redução da qualidade das instituições em decorrência da chegada destes bolsistas. Ao largo da pecha assistencialista, no entanto, o programa valoriza o mérito do estudante, rompendo a associação tradicional entre resultado acadêmico e origem socioeconômica, alimentada por uma visão atrofiada e preconceituosa.

Desde o primeiro processo seletivo, que contou com a oferta de 112 mil bolsas de estudo, até a edição 2/2012, ingressaram no ensino superior, por meio do Prouni, 1,1 milhão de estudantes, em cerca de 1.400 instituições privadas (aproximadamente 70% do ensino superior não público do país). Desses estudantes, 49% são afrodescendentes e 67% bolsistas integrais (isto é, os de renda inferior, dentro do grupo).

A cada ano, são admitidos cerca de 160 mil novos bolsistas. Para efeito de comparação, nas instituições federais de educação superior, ingressam, a cada ano, 308 mil, segundo o Censo de 2011, o que demonstra que a expansão do número de bolsistas do ensino privado não se fez em prejuízo da ampliação da rede pública, mas, ao contrário, somou-se a ela.

O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criado em 1999, baseado num modelo de retorno tipicamente financeiro, com exigências de fiador e renda do grupo familiar, na prática, afugentava os possíveis interessados. Após reformulações profundas em 2007, 2010 e 2011, foram reduzidos os juros do financiamento de 9% para 6,5% e, em seguida, para 3,4% ao ano, ampliaram-se os

prazos de carência e de pagamento e passou a ser dispensada a exigência de fiador em alguns casos, substituída pela previsão de um fundo garantidor de créditos.

Isso resultou em elevação substancial no número de financiamentos concedidos, de 562 mil nos dez primeiros anos, entre 1999 e 2009, para cerca de 600 mil entre 2010 e 2012, o que é outra evidência da democratização no acesso à educação superior.

O Reuni, instituído pelo decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tem a Secretaria de Educação Superior do MEC como sua instância maior de gestão. “O Reuni constitui, portanto, a segunda etapa do Programa de Expansão da Educação Superior Pública, iniciado em 2003, no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva” (MEC/INEP, 2009).

O programa voltado para as universidades federais teve adesão de 100% delas – um total de 54 Instituições de Ensino Superior aderiram ao Reuni até o final do ano de 2007. A implementação dos projetos começou já no primeiro semestre de 2008, no mesmo período em que os recursos foram enviados às universidades. O programa teve como meta dobrar o número de vagas de estudantes de graduação nas IES federais; de acordo com o MEC, o que se pretendia era causar uma verdadeira revolução nas universidades federais no Brasil, pois elas têm um “papel estratégico para o desenvolvimento econômico e social” (MEC/INEP, 2009).

Este “papel estratégico” é colocado nas mesmas palavras pelo Banco Mundial. Como afirma Lima (2009) a Universidade passa a se tornar uma “universidade de ensino” ou uma “escola profissional”, heterônoma, pois suas atividades político-pedagógicas estão cada vez mais ligadas à lógica do mercado e do Estado, ou seja, competitiva, nos moldes da “produtividade” e do “empreendedorismo”, que, na atualidade, já atingem o trabalho docente e a formação profissional nas universidades federais. Nesse sentido, a autora (LIMA, 2009, p. 150) continua a argumentação:

A adesão das universidades federais ao Reuni implica diretamente dois níveis de precarização: a da formação profissional e a do trabalho docente. A precarização da formação ocorre por meio do atendimento de um maior número de alunos por turma, da criação de cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissionalizante), representando uma formação aligeirada e desvinculada da pesquisa. Considerando a necessidade do cumprimento das metas de “expansão”, indicadas no decreto, através do aumento do número de turmas, de cursos e da relação professor-aluno em sala de aula da

graduação, a dinâmica de contratação de professores nas universidades está pautada no “*Banco de professores- equivalente*”, precarizando, ainda mais, as condições de trabalho docente.

Portanto, vemos que dois elementos essenciais são atingidos pelo Reuni, como afirma a autora acima, a formação profissional e o trabalho docente. Além desses elementos, a tentativa de quebra da autonomia das universidades e o constante financiamento de pesquisas nas IES públicas pelo setor privado têm contribuído para a produção do conhecimento que está cada vez mais ligado às exigências do mercado. Desenvolve-se, também, um produtivismo no trabalho docente, pelo qual a produção do conhecimento torna-se algo exclusivamente a serviço do mercado.

Na mesma lógica, se expande, no Brasil, a partir de 2005, através de inúmeros incentivos do MEC, a EAD, com o lançamento pelo Governo Federal do decreto 5.622/2005, que detalha a oferta da modalidade em todos os níveis de ensino. Foi criada a Secretaria de Educação a Distância do MEC para ser o órgão responsável pela modalidade de ensino no Brasil.

A EAD em nível de graduação no Brasil cresce a cada ano, sendo a oferta de vagas no ano de 2007 nas IES públicas de 201.888 e nas IES privadas de 597.844 vagas. É válido ressaltar que segundo Tonegutti (2010) houve um crescimento de 89,4% no oferecimento de vagas referentes ao ano anterior. Tonegutti (2010) afirma ainda que a modalidade de ensino está sendo utilizada com finalidades políticas para justificar o cumprimento da meta prevista no Plano Nacional de Educação, segundo o qual até 2011 deveriam ter sido matriculados 30% dos jovens de 18 a 24 anos no Ensino Superior.

Entretanto, a abertura das vagas na modalidade de ensino a distância não é seguida de acompanhamento, fiscalização e avaliação pelo Estado; isso se mostra quando o MEC tem dificuldade de levantar dados sobre as aberturas e ofertas de cursos, organização curricular, condições estruturais e acadêmicas. Segundo Boschetti (2007) a responsabilidade por essa avaliação é transferida para o mercado, através da competitividade entre os cursos, e para os indivíduos. Nessa proposta, Behring (2009) apresenta que, não cabe a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, porque a dimensão investigativa do trabalho profissional fica inviabilizada.

Dessa forma, a política de educação brasileira está reproduzindo, cada vez mais, os interesses ligados à produção e reprodução do capital, colocando-se como

mais uma esfera de lucro, no caso do ensino privado, e de reprodução capitalista, no caso do ensino público, no qual o ensino, a pesquisa e extensão seguem totalmente a lógica produtivista direcionada pelo capital internacional.

A defesa dessa política perpassa alguns argumentos que são fundamentais para a conservação dessa proposta, dentre elas está que a expansão da matrícula no nível superior é resultante do crescimento do acesso ao ensino médio, bem como da pressão vinda de uma clientela formada por adultos (já integrados ao mercado de trabalho) que busca melhorar suas oportunidades profissionais, por meio da obtenção de um título de nível superior.

Outro elemento importante é que a reforma atualizou a legislação pertinente à educação superior como reflexo da nova LDBN/96 e dos decretos e regulamentos dela decorrentes, como também a criação do novo Conselho Nacional de Educação e sua respectiva Câmara de Educação Superior.

Relevante também como fruto desse processo foi a implantação e aprimoramento do processo de avaliação no sistema de educação superior: a criação do Exame Nacional de Cursos e da avaliação das condições das ofertas institucionais, somadas à já tradicional avaliação da pós-graduação que possibilitaram a acurada mensuração da eficiência e da produtividade do sistema. Tais práticas avaliativas, cujos procedimentos ainda são alvo de constantes discussões, acabaram por angariar credibilidade, tanto dentro como fora do próprio sistema de ensino superior.

Outro processo fundamental foi a da diversificação institucional, não somente em termos de natureza e/ou dependência administrativa, como também quanto aos perfis organizacionais e vocações acadêmicas, que criou novas perspectivas profissionais para os estudantes.

A consolidação do sistema nacional de pós-graduação *stricto sensu* é outro elemento resultado desse processo.

A pesquisa, especialmente nas instituições de ensino superior federais, em grande medida estimulada pelos órgãos de fomento mediante a concessão de bolsas de formação e de pesquisa, experimentou grande avanço e significativo crescimento na produção científica, oferecendo uma valiosa contribuição à qualificação de recursos humanos.

Verifica-se também o fortalecimento do complexo nacional de C&T mediante a criação dos Fundos Setoriais com vistas ao financiamento das atividades no setor,

como também a introdução de dois sistemas de coleta e disseminação de dados relativos à produção científica e tecnológica, quais sejam, o Diretório dos Grupos de Pesquisa/CNPq e o Curriculum Lattes.

Houve também aumento da inserção internacional dos pesquisadores brasileiros: as bolsas para realização de cursos de pós-graduação, estágios e intercâmbio acadêmico, concedidas pelos órgãos de fomento (Capes e CNPq), criaram as condições favoráveis para que a pesquisa e os pesquisadores brasileiros se tornassem mais conhecidos, integrando-os às redes mundiais de pesquisadores e aumentando a cooperação internacional. O Portal de Periódicos da Capes ampliou e democratizou o acesso à informação científica pelos estudantes, docentes e pesquisadores.

A expansão do número de instituições de ensino superior, que oferecem cursos a distância, alargou o acesso de um expressivo número de pessoas de todas as regiões do país a um amplo leque de cursos de formação e atualização. Cabe registrar aqui as questões:

- Aumento e diversificação das atividades de extensão, nas instituições de ensino superior, tanto privadas como públicas; abriram-se novas oportunidades de socialização dos resultados das pesquisas e dos estudos nelas desenvolvidos.

- A ampla e rápida conexão à Internet das instituições de ensino superior, por meio da Rede Nacional de Pesquisa, possibilitou-lhes a incorporação, no desenvolvimento de suas atividades científicas e administrativas, das novas tecnologias da informação.

- Outro elemento foi o de estabelecer a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores que em alguma medida têm valorizado sua titulação e a produção científica; essa Reforma possibilitou a profissionalização dos docentes e criou as condições para o desenvolvimento tanto da pós-graduação como das atividades científicas no país, ratificando que a Lei nº 5.540/68 da Reforma Universitária dirigia-se às Ifes.

Também acontece que determinadas obras infraestruturais nas IES privadas são feitas apenas para melhorar o componente do IGC e, assim, melhorar sua avaliação geral no MEC – muitas não consideram planejamento pedagógico, mas seguem uma fórmula preestabelecida para aumentar a pontuação.

Entretanto, como grande parte do setor privado dependia de subsídios governamentais, o alcance dessa legislação ultrapassou as fronteiras do sistema público federal, atingindo as instituições privadas, que procuraram adaptar-se a algumas de suas orientações. Nesse contexto, no próximo tópico, demonstraremos o nível de interferência das grandes agências multilaterais nas políticas de educação brasileira com enfoque na Educação Superior.

3.2 Banco Mundial, OMC e o FMI: referências e interferências na Política Educacional Brasileira

3.2.1 Criação, objetivos e contexto das ações da OMC, FMI e Banco Mundial

Neste tópico, pretendemos discorrer sobre a contrarreforma da educação superior implantada nas últimas décadas no Brasil, a partir dos ditames elaborados e propagados pelas chamadas Instituições Financeiras Multilaterais (IFM), quais sejam, o Banco Mundial⁵⁴, FMI e OMC. Notadamente, tais agências multilaterais de financiamento, sob direção técnica e política dos países centrais, direcionam inúmeras políticas de austeridade fiscal e de base neoliberal aos países periféricos, isso como condição de manutenção de sua esfera de atuação financeira internacional.

Nesse contexto, essas IFM⁵⁵ são sujeitos políticos fundamentais no processo de difusão e disseminação do projeto burguês⁵⁶, contribuindo de maneira decisiva para a expansão do capital por todas as partes do mundo e em todas as áreas das políticas sociais dos países periféricos⁵⁷.

⁵⁴Sobre o impacto das políticas do Banco para os países em desenvolvimento como um todo, é fundamental consultar Michel Chossudovsky, *Globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial* (1999). Sobre a relação entre o Banco e as políticas educacionais no Brasil, ver Francis Mary Guimarães Nogueira, *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial* (1999); Maria Abádia da Silva, *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial* (2002); Tommasi, Warde e Haddad, *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (2007); Aurélio Vianna Jr. (Org.) *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil* (1998); Marília Fonseca, *O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro* (1995).

⁵⁵ Por insistência dos Estados Unidos, as organizações situam-se em Washington, bem perto da Casa Branca, e não na sede da ONU em Nova York.

⁵⁶ A condição essencial para a existência e para o poder da classe burguesa é a formação e o crescimento de capital (MARX; ENGELS, 1998, p. 29).

⁵⁷ A necessidade de um mercado de expansão constante para seus produtos persegue a burguesia por toda a superfície do globo. Precisa instalar-se em todos os lugares, estabelecer conexões em todos os lugares. A burguesia, por meio de sua exploração do mercado mundial, deu um caráter cosmopolita para a produção e o consumo em todos os países (MARX; ENGELS, 1998, p. 15).

Segundo Haddad (2008) as IFM passaram a atuar de forma articulada no contexto da globalização econômica internacional para o aprofundamento e a implementação de políticas que favoreçam a reprodução do capital global. Tais agências visavam prevenir, minimizar e conter as crises do capital. Essa iniciativa é descrita por Haddad assim:

Depois da Segunda Guerra Mundial, as principais nações do mundo decidiram organizar instituições internacionais que pudessem reger e disciplinar a atuação dos países por meio de acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos, como o econômico, o social, o cultural e o ambiental. (HADDAD, 2008, p. 7).

Dessa forma, o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird)⁵⁸ ficou conhecido, genericamente, como Banco Mundial, criado juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI) em 1944⁵⁹; a motivação central foi a preocupação dos países centrais com as decorrências do pós-guerra. No que se refere à OMC, o Acordo Geral sobre tarifas e Comércio (GATT), foi inscrito após a Segunda Guerra Mundial, em parte para evitar um retorno às guerras comerciais entre os principais potências que geraram uma recessão global traumática na década de 1930.

Nesse sentido, a OMC trata das regras do comércio entre as nações. Seus membros negociam e formulam acordos que, depois, são ratificados pelos parlamentos de cada um dos países-membros. Têm como objetivo desenvolver a produção e o comércio de bens e serviços entre países-membros, além de aumentar o nível de qualidade de vida nesses mesmos países.

A OMC possui membros e observadores: os membros podem ser Estados e Organizações de Estado (como a União Europeia), e os observadores podem ser Estados (aqueles que não são membros ainda e que talvez venham a integrar a OMC) e Organizações Internacionais (como OCDE, a Organização das Nações Unidas- ONU e Banco Mundial). Atualmente, 151 países participam da OMC e os países não membros se situam na África do Norte, Oriente Médio, Rússia e Leste Europeu.

⁵⁸ Abrange uma série de outras instituições (o próprio Bird, a Associação Internacional de Desenvolvimento – IDA, a Corporação Financeira Internacional – IFC, o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos – ICSID, a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais – MIGA e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente – GEF).

⁵⁹ Em 1947, é criada a Organização Mundial do Comércio (OMC).

O Bird/Banco Mundial, que na sua fundação representava um papel secundário frente ao desempenhado pelo FMI, tinha como missão inicial ser agente financiador para as economias destruídas pela guerra.

O Banco Mundial e seu “irmão gêmeo” FMI nasceram na conferência de Bretton Woods, em 1944, e, como organismos especialistas da ONU (artigo 63 da Carta da ONU, em 1947). Visavam à cooperação econômica em suas versões monetária e financeira. Tecnicamente, organizações mundiais de caráter intergovernamental para obtenção de finalidades de caráter econômico. (SGUISSARDI, 2009, p. 56).

No que tange aos objetivos fundamentais do FMI foi estabelecido para conceder empréstimos como um banco em situações de provável crise financeira, enquanto o Banco Mundial financiava projetos e programas governamentais de reformas que envolvem questões a longo prazo, relacionadas ao desenvolvimento. No entanto, as duas instituições não foram criadas para alimentar mercados globais, mas para intervir onde os mercados fracassassem, de modo a diminuir os efeitos das crises recorrentes do capitalismo global⁶⁰. Segundo Green (2009, p. 313):

Inicialmente, concentram sua atenção na reconstrução da Europa, concedendo empréstimos para a Dinamarca, França e os Países Baixos. À medida que a Europa começou a se recuperar, passaram a ampliar suas operações. O primeiro empréstimo do banco a um país em desenvolvimento foi para o Chile, em 1948. No entanto, o colapso do sistema de taxas de câmbio fixas, no início da década de 1970, seguido de uma crise global de dívidas no início da década de 1980, capturou o Fundo e o Banco para a proeminência global. Em diversos países da América Latina, da África e da Ásia, governos foram forçados a contrair expressivas dívidas, cujas taxas de juros começaram a subir vertiginosamente, exatamente quando os preços de suas exportações despencaram. Desesperados para negociar suas dívidas e encontrar novas fontes de capital, recorrem ao Fundo do Banco.

Em troca de empréstimos, as referidas instituições financeiras internacionais exigem reformas abrangentes que perpassam “estabilização” e “ajustes estruturais”. Nesse sentido, a concordância das orientações tornou-se condição para o acesso aos recursos “o que transformou o banco e o fundo em “guardiões” do sistema financeiro global” (GREEN, 2009, p. 313).

No que se refere à realidade brasileira⁶¹ e suas necessidades, o Banco Mundial (2010) descreve que:

⁶⁰ Enquanto a FAO, OMS e Unesco reformularam suas prioridades, o ideário liberal de origem do FMI e

⁶¹ Desde o acordo assinado pelo Governo Federal com o FMI, em 1998, o Brasil vem comprometendo significativas parcelas do orçamento público com a produção do superávit primário, atingindo percentuais

No Brasil, o Banco financia, principalmente, projetos de desenvolvimento econômico e social, com enfoque sobre os principais desafios em áreas como infraestrutura, educação, saúde, água, meio ambiente, pobreza rural e proteção social. [...] Os projetos financiados pelo Banco Mundial são implementados principalmente pelos governos estaduais e federal, e normalmente requerem contrapartida igual ao valor do empréstimo. Além do financiamento de projetos, o Banco Mundial tem forte produção técnica em diversas questões relevantes para o desenvolvimento.

Ressalta-se, nesse contexto, que essas IFM passam a ser os principais agentes de definição de políticas em nível mundial, sejam elas econômicas, políticas e/ou sociais voltadas para os países periféricos, favorecendo, sempre, os países imperialistas, em especial os Estados Unidos. Nesse sentido, o Banco Mundial e o FMI exerceram e exercem:

[...] enorme influência sobre as políticas dos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil. Sabe-se que essa influência em nível global deve-se muito menos ao volume de seus empréstimos, ínfimos percentuais do PIB dos países envolvidos, e muito mais à abrangência e ao caráter estratégico de atuação no processo de ajuste neoliberal dos países pobres, a partir da crise do Estado do Bem-Estar Social e após o denominado Consenso de Washington. (SGUISSARDI, 2009, p. 59).

Tanto o FMI quanto o Bird acreditam que os problemas subjacentes dos países em desenvolvimento tiveram origem principalmente, em um modelo de desenvolvimento equivocadamente centrado no Estado, que perdeu fôlego na década de 1970, ecoando na chamada “reaganomics”⁶² e no “thatcherismo”⁶³, que prevaleciam naquele momento. O maior inimigo era a inflação de preços; a solução geral seria a ideia de “menos Estado e mais mercado”. O programa consistia em medidas de estabilização baseadas em ajustes estruturais – uma combinação de desregulamentação e liberalização para liberar o “espírito animal” do mercado (GREEN, 2009).

crescentes do PIB, e superando as próprias metas estabelecidas pelo FMI nos acordos (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 168). Ou seja, a política fiscal iniciada durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e mantida durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), vem sendo fortemente orientada pelas recomendações estabelecidas nos acordos firmados entre o governo brasileiro e o Fundo Monetário Internacional (FMI), a partir de 1998 (TEXEIRA, 2005).

⁶² Refere-se à política econômica promovida pelo presidente dos Estados Unidos, Ronald Reagan, durante a década de 80. Os quatro pilares da política econômica de Reagan eram: reduzir gastos do governo, reduzir impostos sobre renda e ganhos de capital, reduzir regulação da economia pelo governo, controlar a oferta de dinheiro para reduzir inflação.

⁶³ Thatcherismo designa a ideologia e as políticas defendidas pelo Partido Conservador britânico, desde que Margaret Thatcher foi eleita líder do partido, em 1975, e, posteriormente, o estilo do Governo Thatcher, no período em que foi primeira-ministra (1979-1990). Thatcher destacou-se dentre os primeiros-ministros britânicos conservadores por ser uma ferrenha defensora do liberalismo econômico.

Nesse sentido, envolveram-se nos esforços para superar a crise do Estado de Bem-Estar e nas ações do que será chamado neoliberalismo em tempos de “acumulação flexível” do capital; na década de 1980, participou das ações visando minorar os ricos para os países credores da crise da dívida externa dos países devedores e, na década de 1990, em especial nos países em desenvolvimento, contribuiu com os esforços de concepção e ação para garantir os profundos ajustes impostos pelo ideário neoliberal e, então, sumarizados, pelo Consenso de Washington: busca de equilíbrio orçamentário, abertura comercial, liberação financeira, desregulamentação do mercado interno e das relações de trabalho, redução dos gastos públicos e privatização de empresas e serviços estatais ou públicos (SGUISSARDI, 2009, p. 60).

Contudo, essas ações do Banco Mundial têm sido vistas, em geral, como muito negativas, por ter financiado um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda e aprofundou a exclusão. Além disso, dentro do sistema das Nações Unidas, FMI, Banco Mundial e OMC, os países em desenvolvimento têm participação limitada nas decisões, considerando, muitos deles, que, de fato, são excluídos de todo processo decisório no interior destas IFM.

Entretanto, atualmente, o FMI promoveu algumas reformas em suas políticas. Em 2007, o fundo anunciou que passaria a ser menos conservador em suas orientações sobre políticas para países de baixa renda e que aceitaria que os mesmos precisam gastar para poder crescer. No entanto, embora o Banco e o Fundo reconheçam agora, o papel crucial de serviços essenciais como os de saúde, educação, água e saneamento, o FMI se recusa a eliminar completamente a imposição de limites sobre os gastos governamentais totais com salários, como com salários de professores e enfermeiros recém-contratados, o que vai muito além dos requisitos da estabilidade macroeconômica. (GREEN, 2009, p. 318).

No contexto acima descrito, pode-se constatar que as IFM têm direcionado suas ações a partir dos interesses do grande capital e para tal se vale de instrumentos de legitimação da ideologia neoliberal, com a publicação de

documentos⁶⁴ que advogam a favor da contrarreforma do Estado e dos novos papéis da educação no desenvolvimento capitalista⁶⁵.

Para tanto selecionamos alguns documentos considerados essenciais para compreensão de tal processo de difusão das concepções do Banco Mundial, do FMI e da OMC no que se refere à educação superior especificamente. Serão analisados: o documento de 1994 que se refere à educação superior, o de 1996 que se refere à concepção de educação como um todo, o de 1999 que destaca a preocupação do BM com o “alívio da pobreza” e a “sociedade do conhecimento”, e o de 2003, que reafirma a concepção de educação do Banco na qualidade de “educação terciária”.

Os principais documentos produzidos pelo Banco Mundial analisados a seguir serão: *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo: opciones de política* (1986); *Educación primaria* (1992); *Lo que el trabajo requiere de las escuelas* (1992); *Prioridades y estrategias para la educación – estudio sectorial del Banco Mundial* (1995); *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995); *El Estado en un mundo en transformación* (1997).

A concepção de educação superior da Organização Mundial do Comércio (OMC) encontra-se formulada nos documentos: *Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços* (AGCS) – *General Agreement on Trade in Services* (GATS) (1995), *Servicios de Enseñanza – Nota Documental de la Secretaria* (1998), *Comunicação dos Estados Unidos* (2000), *Comunicação da Austrália* (2001), *Comunicação do Japão* (2002). Esses documentos se constituem em referências discursivas protagonizadas pela OMC e/ou no âmbito desta última, como é o caso das comunicações realizadas pelos países-membros da referida organização internacional⁶⁶.

⁶⁴ Os principais documentos produzidos pelo Banco Mundial, analisados aqui, são: *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo: opciones de política* (1986); *Educación primaria* (1992); *Lo que el trabajo*

⁶⁵ Sobre o impacto das políticas do Banco para os países em desenvolvimento como um todo, é fundamental consultar Michel Chossudovsky, *Globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial* (1999).

⁶⁶ Os documentos da Organização Mundial do Comércio citados neste trabalho podem ser encontrados em: <www.wto.org >, em particular na parte relativa aos serviços.

3.2.2 A OMC, FMI e Banco Mundial: as influências das agências multilaterais na Política de Educação Superior no Brasil

Este tópico propõe-se a discutir a influência que as IFM têm sobre a educação dos países periféricos, ou seja, os impactos da atuação do Banco Mundial, da Organização Mundial do Comércio (OMC) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) nas políticas educacionais. Mais especificamente, a partir das grandes modificações da educação brasileira que se iniciam na década de 1990⁶⁷. Para tanto, analisaremos prioritariamente o documento de 1996, intitulado *“Prioridades y estrategias para la educación”*. O referido documento apenas ratifica todas as propostas apresentadas na “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, realizada em Jomtien na Tailândia no início dos anos 1990, patrocinada pelas referidas agências internacionais, dentre elas, o Banco Mundial⁶⁸.

Sobre relação entre as agências multilaterais e a educação, não se trata de um tema novo para a sociedade brasileira, para a academia, nem para os movimentos sociais e entidades da sociedade civil organizada. Essa relação ganha magnitude no contexto das análises sobre os efeitos dos processos de globalização econômica recentes e as consequentes políticas, em que as agências multilaterais têm papel fundamental e enorme interferência⁶⁹.

As ditas IFMs são convergentes quanto à prevalência da lógica financeira sobre a lógica social e educacional e a falácia de políticas que declaram o objetivo de elevação da qualidade de ensino enquanto implementam a redução dos gastos públicos para a educação e se mantêm indiferentes à carreira e ao salário do magistério (TOMASSI; WARDE; HADDAD, 2007).

Contudo, apesar de a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) ser por excelência a principal instituição multilateral responsável pela implementação da estratégia de “Educação para Todos”, o Banco Mundial vem tendo um papel mais determinante, trazendo reflexos consideráveis para o modo como a cooperação internacional concebe a educação.

No que se refere à Organização Mundial do Comércio, o setor de serviços é um dos de maior interesse; nele a educação é um dos serviços disponibilizados

⁶⁷ Ressalta-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Decreto 2.208/97.

⁶⁸ Vale ressaltar, a grande influência da instituição no Brasil que decorre menos do volume de recursos financeiros mobilizados pelos projetos e mais pela influência junto aos governos por meio da imposição de temáticas prioritárias e de uma abordagem economicista das políticas educacionais.

⁶⁹ Já em 1996, discutiam-se as políticas educacionais naquele momento conjuntural em que as políticas neoliberais ganhavam fôlego no Brasil.

para fins de comercialização internacional e diminuição de barreiras. Nesse contexto, o ensino privado caracteriza-se como setor crescente e rentável.

Contudo, uma das grandes questões que surgem nos debates sobre GATS, a educação, assim como a saúde ou os transportes, é reduzida a um mero “serviço”⁷⁰ perdendo sua dimensão de direito humano. Assumir educação como direito humano significa afirmá-la como uma necessidade intrínseca ao ser humano e como um direito universal, indivisível e interdependente com relação aos outros direitos humanos destinados a garantir a dignidade para todas as pessoas. Cabe ao Estado a responsabilidade de efetivação desse direito (HADDAD, 2003).

Nesse sentido, o Banco Mundial está:

Fortemente comprometido em sustentar o apoio à educação. Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de 0,5% do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concedido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. O financiamento do Banco, em geral, será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais. (BANCO MUNDIAL, 1995).

O BM ratifica que os governos deveriam concentrar seus recursos na promoção do ensino fundamental, pois agrega “conhecimentos gerais como a linguagem, as ciências, a matemática e a capacidade de comunicação, que proporcionam a base para a educação e capacitação posteriores” (BANCO MUNDIAL, 1996; p. 2) Tal perspectiva relaciona-se com a necessidade de fortalecer o conhecimento técnico profissional necessário para desempenhar as funções no local de trabalho.

Em relação aos gastos governamentais com a educação, o Banco Mundial apresenta como “ineficientes e pouco equitativos”. A crítica é ainda mais contundente quando se refere aos gastos com a educação superior, considerados extremamente altos, defendendo, nesse sentido, uma diminuição drástica⁷¹.

⁷⁰ No âmbito da OMC, os serviços são considerados uma mercadoria que deve obedecer ao critério da máxima liberalização e abertura ao capital estrangeiro, de forma a maximizar os lucros das empresas que investem nesses setores, particularmente as transnacionais (HADDAD; GRACIANO, 2004).

⁷¹ Fica evidente o interesse em fazer da reforma educacional um braço das reformas mais gerais do Estado na lógica neoliberal. O que pode ser verificado nas orientações da reforma da educação iniciada na década de 1990 no Brasil, não só pela focalização dos gastos públicos, mas também pela descentralização (municipalização) e pela privatização, que, no caso brasileiro, se traduziu na criação de um mercado de consumo de serviços educacionais, particularmente no ensino superior.

A justificativa apresentada refere-se ao de fato que, para as agências multilaterais (incluindo-se OMC e FMI), os estudantes do nível superior das Universidades Públicas proveem de famílias ricas, com capacidade de financiarem seus estudos. Nesse sentido, essa diminuição no gasto do governo com a educação superior contribuiria com remanejamento de verbas públicas para financiar o ensino fundamental. Vale ressaltar, a defesa do pagamento de mensalidades pelos alunos nas universidades públicas, indicando a necessidade de privatização do Ensino Superior Público no Brasil.

Nesse sentido, fortalecer o papel do setor privado ao longo do tempo nos níveis não obrigatórios da educação liberará recursos públicos para serem utilizados no nível compulsório, primário⁷² Em outro documento, salienta que este nível de educação deve ser destinado aos cuidados do setor público, mesmo que através do incentivo aos programas de educação a distância, enquanto os demais devem ser gradualmente transferidos à iniciativa privada, uma vez que são voltados para atender apenas às elites (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 22)⁷³.

No que se refere às prioridades educacionais, a análise perpassa indicadores econômicos, através da relevância da relação entre custo e benefício. Dessa forma, o instrumental economicista de abordagem da educação implica, em última análise, na gradual introjeção e institucionalização de valores da esfera do mercado no âmbito da educação e da cultura educacional. Nesse sentido,

As prioridades educacionais devem estabelecer-se tendo em conta os resultados, utilizando análises econômicas, estabelecendo normas e medindo resultados através da avaliação da aprendizagem [...] geralmente se comparam os benefícios (em produtividade da mão de obra, medida pelos salários) com os custos para as pessoas e para a sociedade. Se identificam como prioridades dos investimentos públicos, os investimentos para os quais a taxa de rendimento social é mais alta e o nível de subsídio público é mais baixo. (BANCO MUNDIAL, 1996; p. 10, tradução nossa)

Assim, contribuindo muito pouco com o montante total a ser gasto com educação, o BM afirma ser a assessoria sua contribuição mais importante. Assessoria que pode ser entendida como indicação de políticas e estratégias educacionais a serem adotadas pelos países em desenvolvimento, de acordo com os interesses dos países centrais e do capital internacional, grandes acionistas do Banco. Mas como, contribuindo com tão pouco, o BM pode ter uma influência tão

⁷² Banco Mundial. Trends in Private Sector Development. In: World Bank Education Projects.

⁷³ Banco Mundial. Education for dynamic economies.

decisiva na definição das políticas educacionais? Essa influência se dá pelo fato de que os grandes capitais internacionais e o Grupo dos Sete terem transformado o Banco Mundial e o FMI nos organismos responsáveis não só pela gestão da crise do endividamento como também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento.

Assim, o BM e o BID se transformam em instrumentos de definição de políticas econômicas e sociais, a serviço dos interesses do capital internacional, para que sejam feitas as modificações necessárias para garantir o pagamento da dívida e se manter a atual estrutura de valorização do capital, independente dos reflexos sociais resultantes.

O BID é um órgão financiador de um grande projeto educacional junto ao Ministério da Educação (MEC). Este projeto, denominado Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), foi implementado após a recente reforma educacional (LDB e Decreto 2.208/97) que, no caso da educação profissionalizante, promoveu uma modificação de grande extensão. Entre os critérios de análise dos projetos apresentados pelas escolas, para terem acesso aos recursos oriundos do Proep, tem grande importância o seu grau de adoção das alterações criadas por essa legislação.

Por fim, o Banco Mundial tem realizado ataques aos sindicatos de professores, às associações de alunos, às elites dominantes e aos setores do próprio governo, como sendo empecilhos às tais reformas educacionais. Ao defender a universidade pública e gratuita, essas instituições sindicais passam a ser vistas pelo Banco Mundial como um obstáculo a ser transposto e, para isso, passam a ser classificadas como defensoras de privilégios corporativistas e elitistas. Essas entidades são apontadas como beneficiárias de tal sistema educacional, considerado arcaico pelo BM.

O Banco segue afirmando seu “compromisso” com o ensino fundamental, porém destaca que, quando atingidos os níveis universais de qualidade e equidade, poderá financiar projetos de educação superior, desde que estes sejam para torná-la mais eficaz e menos dispendiosa, ou seja, se estiver de acordo com as diretrizes apontadas pelo Banco em seus documentos, dando ênfase à participação de capital privado, que serve aos interesses da classe burguesa.

Segundo o documento do Banco, o objetivo das instituições de ensino superior dos países periféricos deve ser apenas o de “transferir, adaptar e divulgar

conhecimentos gerados em outras partes”. (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 1, tradução nossa) Estas instituições serviriam ainda para prestar serviços de assessoria e consultoria a empresas privadas.

Neste mesmo documento, surge claramente a preocupação que marcou os documentos do BM na década de 1990, referente à relação entre custo e benefício. O documento cita o “esforço feito por diversos países, tanto industrializados como em desenvolvimento, para resolver o problema da educação superior” a fim de “melhorar a qualidade e ao mesmo tempo diminuir os gastos por estudantes” (BANCO MUNDIAL, 1994; p. 2, tradução nossa)

Em seguida, reafirma a opinião dos organismos internacionais, que apontam o ensino superior dos países periféricos como sendo “elitista”, e que este beneficia apenas indivíduos provenientes de “famílias acomodadas”. É necessário destacar a orientação dada pelo BM, recomendando cautela na implantação dessas reformas educacionais, pois podem afetar diretamente famílias que detêm o poder econômico nestes países e desencadear um processo de instabilidade dos regimes políticos. Sabemos que tais tensões dentre as diversas frações burguesas são inerentes ao capitalismo e que, portanto, os governos que servem ao capital estarão sempre prontos para mediar tais conflitos.

O Banco constata que os recursos por estudantes do ensino superior vêm diminuindo nos países pobres e que o problema se agrava pelo uso ineficiente destes recursos. E cita como exemplo de ineficiência os gastos com alimentação e moradia estudantil. Para o BM tais “privilégios” devem ser suprimidos.

Logo após tal afirmação, o documento aborda um aspecto primordial para nossa análise, que é a relação entre o quantitativo de estudantes e o de docentes, que é considerada baixa pelo BM, e a subutilização das instalações físicas. Outra preocupação do BM que podemos apreciar no documento de 1994 se refere aos altos índices de reprovação, repetição e evasão apresentados no ensino superior nos países pobres. O documento diz:

Em muitos países em desenvolvimento o ensino superior se caracteriza pela baixa relação entre estudantes e pessoal docente, serviços subutilizados, duplicação de programas, elevadas taxas de deserção e repetição, e uma proporção muito alta de gastos destinados a atividades não educacionais, como moradia, alimentação e outros serviços subvencionados para os estudantes. (BANCO MUNDIAL, 1994; p.3, tradução nossa).

O documento de 1994 segue com suas orientações para o ensino superior e nos chama atenção o fato de recomendar o aumento no número de matrículas na educação superior, sem que haja o incremento de recursos para isso.

Afirma que o modelo europeu de universidade de pesquisa é “muito custoso e pouco apropriado” para os países do “capitalismo em desenvolvimento”. Deve-se fomentar um novo modelo de ensino superior, mais diversificado, com maiores investimentos privados, que atenda à crescente demanda social e se adapte às constantes mudanças do mercado de trabalho. Em outras palavras, podemos afirmar que o que o BM tenta difundir em seu “manual de instruções” é que o padrão a ser seguido é o modelo estadunidense de universidade, baseado na diversificação de instituições e cursos e que os países periféricos não devem desenvolver pesquisa e desenvolvimento a fim de alcançar novas tecnologias, mas apenas se moldarem às mudanças do mercado de trabalho, a fim de atenderem às necessidades do capital.

O Banco reconhece ainda a importância do apoio às instituições privadas, que, para ele, podem aumentar o número de vagas no ensino superior com “pouco ou nenhum custo para o Estado”. Cita também o caso de alguns países como o Chile, que oferecem incentivos fiscais para instituições privadas que ofereçam vagas para o ensino superior.

Além disso, o BM insiste na participação dos alunos no financiamento da educação pública de nível superior, seja através da cobrança de mensalidades, ou através de formas compensatórias de ex-alunos, como doações ou prestação de serviços públicos gratuitamente.

O incentivo à captação de recursos externos por parte das instituições de ensino superior públicas também é indicado pelo organismo. A associação entre instituições públicas e empresas privadas para fins de consultoria, oferecimento de cursos pagos e realização de pesquisas encomendadas é apontada como solução para o aumento da captação de recursos para as universidades públicas.

Em resumo, o maior apoio financeiro privado para a educação superior mobilizado mediante a eliminação de subsídios não relacionados com a instrução, a cobrança de mensalidades, a obtenção de doações e a realização de atividades que gerem recursos podem proporcionar às instituições uma base de financiamento mais diversificada e provavelmente mais estável. (BANCO MUNDIAL, 1994; p. 8, tradução nossa).

Podemos observar ainda a recomendação por parte do BM para a criação de mecanismos de avaliação e fiscalização por parte do governo para que possa controlar as metas estabelecidas de eficácia e desempenho, condicionando a distribuição dos recursos aos resultados obtidos pela instituição nos programas de avaliação deste desempenho.

Na maioria dos países, a distribuição dos recursos estatais às instituições de nível terciário se baseia em pressupostos negociados. Este sistema não proporciona incentivos para o funcionamento eficiente e o melhoramento da qualidade e torna difícil ajustar a distribuição dos recursos financeiros às circunstâncias mutáveis. Cada vez mais, se estão utilizando outros mecanismos que vinculam o financiamento a critérios de desempenho nos países da OCDE, e que poderiam ser considerados também nos países em desenvolvimento. (BANCO MUNDIAL, 1994; p. 9, tradução nossa).

Existe também a defesa do Banco ao sistema de *vouchers*, através do qual estudantes recebem vales educacionais do governo, que podem ser utilizados em qualquer instituição que estes escolham, caracterizando uma clara transferência de recursos do Estado para a iniciativa privada, sob o pretexto de promover a igualdade entre os estudantes, mediante medidas focalizadas, conforme passagem abaixo:

Também se pode melhorar a equidade mediante planos de subsídios focalizados aos estudantes do grupo de recursos mais baixos e através de programas de trabalho e estudo. Os programas de assistência financeira que serão administrados por um órgão central (como nos EUA e no Reino Unido), e que permitam aos estudantes utilizar seus planos de assistência em qualquer instituição que eles escolham... (BANCO MUNDIAL, 1994; p. 9, tradução nossa).

E prossegue apresentando a suposta necessidade de criação de organismos para fiscalizar a atuação das instituições de ensino superior, a fim de garantir “um marco jurídico bem definido” e “políticas coerentes” com o objetivo de transformar a educação superior em um mercado disponível para a exploração do capital, como fora feito com outras áreas como saúde e infraestrutura. Esse órgão de fiscalização funcionaria como agência reguladora, garantindo autonomia às universidades públicas em setores administrativos considerados chaves, como a cobrança de mensalidades, captação de recursos junto à iniciativa privada e a contratação de demissão de pessoal.

Outro elemento importante que se destaca e faz parte das diretrizes do Banco Mundial é a parceria público-privada. Como avalia o BM, “a Lei de Parceria Público-Privada foi aprovada, mas na prática o seu impacto foi limitado. É essencial implementá-la efetivamente. Outras oportunidades de colaboração público-privada podem ser ainda mais fortalecidas” (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 199). A partir dessa direção, o governo brasileiro aponta para caminhos decisivos para implementação, financiamento e direção social das políticas.

No Brasil, o perfil da competitividade é marcado por polos de excelência em áreas específicas (Petrobras, Embraer, Embrapa e outras). Estas são grandes empresas que usam tecnologia competitiva no plano internacional e seus técnicos e gerentes são altamente qualificados. No entanto, para se elaborar uma estratégia mais voltada para o microdesenvolvimento e que enfatize a inovação nas pequenas e médias empresas, é necessária uma oferta estável de trabalhadores qualificados (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 220).

Como percebemos, a estratégia é fortalecer a oferta de trabalhadores “qualificados” para as pequenas e médias empresas, o que parece aparentemente uma estratégia de desenvolvimento de capitais locais, mas, na verdade, o que está em questão é a integração subalterna do Brasil na economia mundial. Dessa forma, seguimos no espaço destinado a nós na divisão internacional do trabalho. O BM traz ainda na sua análise sobre a situação do ensino superior no Brasil uma crítica, apontando que “a maioria das universidades não se dispõe a apoiar as empresas locais ou a contribuir para o desenvolvimento regional” (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 191).

Há contradição entre o sentido de educação e a atual contrarreforma que perpassa o Estado e as políticas sociais e chega até à política de educação superior, e se agrava a partir das intervenções graduais dos organismos de controle do capital. Trazemos para análise aqui a direção que o Banco Mundial “propõe” para educação; este que tem sido o organismo que mais tensiona, nos últimos períodos, a implementação de “reformas” na educação, como foi dito anteriormente. O próprio BM destaca:

O Banco Mundial realizou muitos estudos sobre opções de políticas para abordar as deficiências no ensino básico e superior. Nos últimos anos, o Banco Mundial vem ajudando o governo brasileiro a se concentrar em algumas dessas áreas, inclusive com importantes

análises dos principais desafios enfrentados pelo setor de educação. (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 212).

Para atender os desafios que o BM coloca como proposta aos governos brasileiros, é lançada uma série de medidas (leis, decretos e programas) que visam ampliar a quantidade de estudantes matriculados no ensino superior, já que as diretrizes apontadas nos documentos preveem o aumento da taxa de jovens matriculados. Entretanto, essa ampliação não quer dizer investimento estatal no ensino, como propõe o BM na questão sobre o uso dos recursos, afirmando que “os custos unitários das universidades federais são excessivos. Os recursos são desviados do apoio aos objetivos de expansão e melhoria da qualidade” (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 192).

Em consequência disso, o que ocorre atualmente é um incentivo à abertura de centros de ensino privado, concedendo a estes incentivos fiscais, bem como uma quase ausência de fiscalização. No ensino superior público, também, pretende-se ampliar as vagas, mas sem que tenham maiores investimentos dos que já existem, e, dessa forma, precarizando o ensino público. Mas o que é avaliado nos documentos da instituição é um uso aleatório dos recursos, devendo haver, portanto, uma avaliação constante de desempenho organizativo e produtivo nas IES, assim “para promover um maior grau de eficiência no uso dos recursos públicos, o governo deveria considerar uma combinação de mecanismos complementares com o objetivo de destinar verbas para as instituições de ensino superior, baseando-se na avaliação do desempenho”. (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 219).

Dessa forma, segundo o Banco Mundial, o MEC e os setores produtivos precisam desenvolver um rigoroso sistema de avaliação orientado para resultados, sendo os indicadores claros e mensuráveis, especificando os resultados institucionais, acadêmicos e financeiros pelos quais todos os protagonistas poderão ser responsabilizados (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 219).

Esse sistema de avaliação de desempenho faz parte das atribuições administrativas, mas com o claro objetivo de fornecer benefícios para os centros de ensino que tiverem melhores desempenhos, logicamente que dentro da lógica mercantilista, produtivista e privatista de desempenho, e punição daquelas universidades que não estão dentro dos padrões de qualidade exigidos pelo BM. Nesse sentido, “os orçamentos das dez melhores universidades de pesquisa devem

refletir a sua produtividade. Paralelamente, os melhores programas de estudos de graduação nas universidades públicas e privadas também poderiam ter os seus orçamentos expandidos” (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 221).

Esta produtividade colocada pelo Banco Mundial não está ligada à produção de pesquisas, mas voltada quase que unilateralmente para o ensino, pois esse seria o objetivo principal da universidade, formar profissionais voltados para atender os interesses do mercado e dentro dos limites reservados a cada país e região, segundo a divisão social do trabalho e, portanto, do conhecimento, pois a pesquisa e a produção do conhecimento também atingem os interesses de mercado e do capital, e, portanto, produzir conhecimento não é algo central para países “em desenvolvimento” como o Brasil.

Sobre a pesquisa no âmbito das universidades, o BM (2008, p. 220) afirma que relativamente poucas instituições têm vocação ou dispõem de recursos para realizar pesquisas em todos os departamentos (nos Estados Unidos, por exemplo, apenas 3% a 5% das instituições de ensino superior são classificadas como “universidades de pesquisa”). Dessa forma, a proposta do BM é que, no Brasil, as entidades educacionais, definidas legalmente ou não como universidades, poderiam e deveriam apoiar os centros de pesquisa; as atividades de pesquisa não constituiriam a sua missão principal; contudo, o aprendizado do método científico sim (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 220).

Ocorre, portanto, uma mudança no caráter da universidade, na sua função social, enquanto espaço de produção do conhecimento, refletindo o que está posto na sociedade e atendendo as necessidades postas por ela. A universidade perde a característica de autonomia na produção do conhecimento, passa a ter como central em sua função o atendimento dos interesses do capital.

O chamado “desenvolvimento” proposto pelo Banco Mundial é a proposta, atualmente seguida pelos últimos governos brasileiros, de FHC, Lula e mais recentemente de Dilma. Os desafios citados pelo Organismo estão no centro da tentativa de minimização da pobreza, através de políticas focalizadas e com caráter privatista, no qual o grande objetivo é atender à reprodução do capital.

O documento intitulado “Conhecimento e Inovação para a Competitividade”, de autoria de Alberto Rodrigues, Carl Dahlman e Jamil Salmi – intelectuais orgânicos da burguesia – produzido pelo Banco Mundial e publicado no Brasil pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), em 2008, traz a avaliação do BM sobre o

crescimento brasileiro e problemas relativos a ele. A partir daí o BM traz discussões sobre inovação do empresariado, capital humano, fazendo avaliações, entre outros, sobre educação e produção de conhecimento, trazendo portanto propostas de atuação para governos (em nível federal, estadual e municipal), empresas e sociedade civil.

Portanto temos que considerar que essa estratégia é central para o BM, pois a expansão com caráter privatista e mercantilista “precisa ser sustentada por elementos ideológicos que justifiquem tal processo e anulem a concepção de direito à educação pública superior, agora transmutada em um ‘serviço’” (PEREIRA, 2008, p. 38).

Nesse sentido, evidencia-se que a expansão da Educação Superior Privada, sendo reflexo da contrarreforma da educação no Brasil, que tem como principal incentivador as agências multilaterais, encerra questões de debate e críticas. Tais críticas perpassam, especialmente, os grupos educacionais e grupos de investimentos que atuam no Brasil e se envolvem também na educação; a Expansão da EAD nas Instituições Privadas de Ensino Superior e a concessão do Prouni e Fies e o processo de Avaliação das IES pelo MEC. Essas questões postas na atualidade são melhor aprofundadas no item que segue, a partir do debate empreendido pela sociedade civil organizada e pela discussão que tem perpassado a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Educação Privada⁷⁴.

3.3 A Educação Superior Privada Hoje: Questões Centrais

3.3.1 Principais Grupos Educacionais e Grupos de Investimentos que atuam no Brasil

A participação das Instituições Privadas no Ensino Superior do Brasil está crescendo em processo acelerado, e é compatível com a internacionalização de ações das empresas. Prevalece a liberdade de investimentos em um enorme espaço aberto a novos e lucrativos empreendimentos, tanto na educação presencial quanto na a distância.

⁷⁴ A comissão parlamentar de inquérito foi destinada a apurar denúncias relativas à gestão fraudulenta, enriquecimento ilícito, desvio de recursos públicos, apropriação indébita, lavagem de dinheiro, propaganda enganosa, precarização das relações de trabalho, inclusive com assédio moral, extinção arbitrária de conselhos universitários, manipulação e repressão às representações de professores, alunos e outros servidores, criação de monopólios e deterioração da qualidade do ensino nas entidades particulares de ensino superior. A composição da Comissão foi estabelecida pelo Ato “E”/GP/Nº 012/2012, publicado no Diário Oficial de 05/06/2012

Nota-se uma incipiente regulamentação à participação da iniciativa privada nacional e estrangeira no ensino privado. Exige-se, apenas, que as empresas cumpram as normas gerais da educação nacional e sejam autorizadas pelo Poder Público.

Diante dessas facilidades, o Brasil torna-se o sexto maior mercado educacional do mundo. No ensino superior, as matrículas ultrapassam a casa dos 5 milhões, e apenas cobrem 14% da população com idade entre 18 e 24 anos. Um estudo do Observatório Universitário do Instituto Databrasil – Ensino e Pesquisa para 2012 – estima que 77,2% das matrículas sejam oferecidas por Instituições Privadas de Ensino Superior, o que corresponde ao atendimento de 4.775.420 de estudantes.

Em 2012 o Ibovespa acumulou ganho de apenas 8%. Contudo, o setor de educação se destacou. As ações das três empresas ligadas principalmente ao ensino superior listadas na Bolsa dispararam em 2012. Os papéis da Kroton (KROT11), na maior alta, subiram 90,9% no ano de 2012. Em seguida, veio a Estácio⁷⁵ (ESTC3), com valorização de 84,7% e, depois, a Anhanguera (AEDU3), com 62,1%.

As principais razões apontadas pelos analistas foram o aumento no número de alunos e o financiamento estudantil. O Fies ganhou condições mais atrativas quando a partir de 2010 os juros caíram para 3,4% ao ano. Aliado a isso, a exigência cada vez maior de mão de obra qualificada no país e o aumento salarial da classe média brasileira incentivam os estudantes a buscarem o ensino superior.

Atualmente, a expansão é uma realidade concreta e muitos grupos de educação superior apostam alto em seu crescimento nos próximos anos. Os seus investidores nacionais e estrangeiros têm auferido bons dividendos com a valorização das suas ações. Os lucros são altos.

As transferências de recursos públicos para as IES privadas, através do Fies e do Prouni, garantem a rentabilidade desse mercado educacional que já se coloca entre os dez maiores do mundo. A partir destes programas, a expectativa de inadimplência das mensalidades discentes em diversas Instituições Privadas de Ensino Superior passa a ser irrisória, praticamente a que se observa para as instituições financeiras.

⁷⁵ Lócus da pesquisa empreendida na presente tese.

Em função disso, há a necessidade de aprimoramento nas fiscalizações do MEC, além das regulamentações necessárias no Ensino a Distância (EAD), Pós-Graduações e no credenciamento e recredenciamento das IES.

Já a financeirização, que abrange tanto os grupos de base nacional quanto os de base estrangeira, representa o deslocamento da esfera de decisões sobre projetos curriculares e gestão do trabalho diretamente para o mercado. A mercantilização hoje, portanto, compõe-se da desnacionalização e da financeirização, que podem se manifestar em conjunto ou separadamente.

Entre as operações que produziram uma instabilidade para o sistema educacional superior brasileiro podemos citar: Alienação da Suesc pelo Grupo Kroton; Incorporação do IBMR ao Grupo Laureate; Desnacionalização do IBMEC; Incorporação da Universidade Gama Filho (UGF) e UniverCidade por um grupo de investidores (Galileo); Fusão do Centro Universitário da Cidade e da Universidade Gama Filho; Entrada de Grupos Educacionais de outras regiões, particularmente na EAD, bem como, os Convênios entre Filantrópicas e Instituições com fins lucrativos. Nesse sentido, as aquisições e fusões empresariais no setor educacional superior privado brasileiro movimentam bilhões de reais. Em 2011, foram mais de 27 aquisições no Brasil.

Dois grandes grupos ilustram bem o atual processo de forte presença privada no ensino superior. Um é a Galileo Educacional, que recentemente passou a controlar a Universidade Gama Filho (UGF) e o Centro Universitário da Cidade (UniverCidade).

O outro grupo que contribui para a mesma ilustração é o Grupo Kroton Educacional, com sede em Belo Horizonte. Ele atualmente está presente em trinta (30) municípios de nove (9) estados brasileiros, nos quais controla quarenta (40) unidades de ensino superior, com mais de noventa e dois (92) mil alunos. Somente no primeiro semestre de 2011, obteve um lucro líquido de 174%. Em 2006, sua renda líquida chegou a cento e treze (113) milhões de reais. A sua avidez de expansão é grande e se faz acompanhar de oferta de ações na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa).

Dados obtidos junto à Bovespa informam a sua captação de recursos junto a investidores institucionais residentes e domiciliados nos Estados Unidos da América, por meio de Agentes de Colocação Internacional (Itaú, BBA USA Securitizes Inc., BTG Pactual, US Capital Corp., Santander Investment Securities

Inc., Bradesco Securities Inc. e Banco Votorantim Securities Inc.). A título de Ilustração segue quadro com grupos de educação e sua área de abrangência:

TABELA 2 – INVESTIDORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	
GRUPOS	ABRANGÊNCIA
Estácio S.A / GP e outros	Dentre outros negócios, controla o comércio varejista de rede (Lojas Americanas), bancos, bebidas (Ambev-Imbev). Um dos três fundadores do GP e atual dirigente, Jorge Paulo Lemann, criou a Fundação Lemann para atuação na Educação Básica Pública (parcerias);
UNIP – Objetivo/ Apollo Group	Liderado pelo empresário Di Gênio, este grupo tem se mostrado agressivo no processo de concentração de capital no setor da educação. Forte presença também na Educação Básica Privada diretamente e na Pública, por meio de parcerias para material didático;
Kroton –Pitágoras	Recompra após a saída do Apollo Group, seu principal controlador anteriormente. Grupo que incluía Projecta. Atuação na Educação Básica Pública (parceria). Anteriormente controlada pelo Apollo Group, organização de base estadunidense, com perfil agressivo na aquisição do controle sobre instituições de ensino superior em diversas regiões do mundo. Recentemente, o Apollo saiu e o Grupo Pitágoras recomprou a fatia acionária;
Anhembi-Laureate/ Laureate	Seu dirigente, Gabriel Rodrigues, é o presidente da Abmes e um dos principais líderes do fórum das IES privadas. O Grupo Laureate é um grande grupo de base estadunidense com atuação em IES de diversos países, onde implanta seu modelo sob consultoria da Sungard Higher Educacion;
UNINOVE/UNINOVE	Grupo que vem emergindo no cenário. Iniciou com aquisição de IES pequenas, simultaneamente ao processo de expansão interna com <i>campi</i> descentralizados; SEB/Pearson (Financial Times)
CREDIT SUISSE	Grupo que vem assumindo perfil agressivo na Educação Superior. Destaque para a presença, entre os investidores, do Banco Credit Suisse. Ingressa na Educação Superior com perfil de mercado, capital aberto. O Pearson, recente investidor, controla o jornal britânico Financial Times. O SEB, consolidado na Educação Básica privada e na “indústria” de cursos preparatórios, recentemente assume a entrada na Educação de Básica Pública, por meio de parcerias. Marcas: COC, Pueri Domus, Dom Bosco e Name;
Anhanguera Educacional/ Banco Pátria	Primeiro a abrir o capital, um dos grupos mais proeminentes no processo de “consolidação”. Um dos grandes grupos adquirentes dos últimos anos. As Instituições de Ensino Superior adquiridas passam a se denominar Centro Universitário
UNICSUL	Grupo Cruzeiro do Sul/Grupo Cruzeiro do Sul Educacional–Volume significativo de matrículas locais e movimentos de aquisições;
Universo/Universo	Tem se expandido para outros estados com <i>campi</i> próprios, atingindo um volume de matrículas que o situa entre os maiores. Convênio com sete Universidades estrangeiras; Anima Educação/Anima Educação– Grupo emergente sediado em São Paulo e composto por empresários oriundos de áreas como finanças, direito etc. Pretende adotar o modelo de negócios de tais setores e já atingiu um volume representativo de matrículas;
UNIBAN/Academia Paulista Anchieta	Perfil semelhante ao Grupo UNINOVE no sentido da expansão;
Grupo VERIS IBMEC/Capital Internacional	Os Grupos VERIS e IBMEC se fundem e, no processo de abertura de capital, além de participação própria, venderam recentemente uma parcela de ações para o grupo de investimento Capital Internacional (Magazine Luisa, Mac Donalds e outros diversos países). O Grupo apresenta-se com sedes próprias e a marca Ibmecc/Veris em alguns estados e atuam em parcerias com Institutos locais em outros.

	Tendência a ampliar o perfil de cursos na área de negócios situados no nicho Premium
Grupo Maurício de Nassau/Grupo SER / Cartesian Capital Group	Considerado pela Consultoria Hoper Educacional como uma das tendências no mercado. Seu dirigente Jorge Zanguiê é um dos mais atuantes no Fórum da Livre Iniciativa e na Abmes. O Cartesian Capital Group, investidor do grupo, atua também nas áreas farmacêutica, bancos, automóveis, metais etc.
UB Participações	UB Participações Unibrasil / UB Participações detém a maioria das ações—Chama a atenção por ter o capital aberto, embora ainda de abrangência limitada. O número de matrículas, entretanto, e o fato de atuar no Sul e no Nordeste indicam a tendência a sua afirmação no “mercado”;
UNIT/Sociedade de Educação Tiradentes LTDA	IES de abrangência regional, mas com volume significativo;
Grupo Fanor – Devry/Pactual Capital Partners	O Devry é um grupo estadunidense com tendência de expansão das atividades no Brasil.

Quadro construído a partir do Relatório Final da CPI da Educação Superior Privada

Esta expansão basicamente está concentrada nas áreas de conhecimento que exigem baixos investimentos em pesquisas, laboratórios e tecnologias educacionais. Vem sendo feita, portanto, sem obedecer a políticas estratégicas capazes de permitir ao país livrar-se do pagamento de royalties aos centros produtores e vendedores de novos conhecimentos e patentes.

A continuidade desta expansão apenas em conformidade com as leis do mercado deixa-a aberta ao arrivismo mais selvagem, com graves prejuízos para a consolidação de um sistema de ensino superior de qualidade, num momento em que o País precisa dar sustentabilidade ao seu desenvolvimento e incrementar com a independência a pesquisa e a produção de novos conhecimentos de ponta em todas as áreas do conhecimento.

No fundo o que se pretende é que as universidades se submetam às regras de competição do mercado e, de preferência, transfiram parte considerável de suas atividades fins – ensino, pesquisa e extensão – a um capital de serviços.

Grupos econômicos e Fundos Estrangeiros de Ações, com denominações brasileiras, compram e fundam novas Universidades, Faculdades e Centros Universitários onde há mercado educacional com alto potencial de lucro. Como sociedades abertas captam recursos nas bolsas de valores de São Paulo, Nova Iorque e de outras praças. Empresarialmente falando o que interessa primordialmente aos seus acionistas é a capacidade do grupo de gerar lucro, ganhos de capital.

A negatividade mais visível da entrada descontrolada de capital no setor educacional brasileiro está, portanto, caracterizada pela financeirização. Como podemos pensar um projeto de sociedade para o Brasil, com base em nossos valores e em nossa cultura se os futuros cidadãos estão sendo formados com base na lucratividade que são capazes de gerar para os fundos de ações?

É difícil acreditar que esta participação possa estar interessada na melhoria das instituições brasileiras de ensino em todas as suas dimensões. Há razões históricas para esta descrença. Se tomarmos como exemplo o que já ocorreu no setor automobilístico ou mesmo no da informática, podemos ver que a entrada de capital estrangeiro matou no berço a indústria nacional de automóveis e de computadores. Não desenvolvemos o automóvel brasileiro, nem foi adiante o Projeto Cobra que prometia produzir o nosso computador. Sequer fomos capazes de garantir reservas de mercado para ambos os produtos nacionais. A finalidade dos capitais que se realizam aqui é a de se concentrarem nos seus locais de origem, nas matrizes.

3.3.2 Expansão da EAD nas Instituições Privadas de Ensino Superior

Os números preliminares do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD) revelam que, em apenas dois anos, praticamente dobrou o número de alunos de graduação na EAD. No ensino a distância, cuja margem de lucro é maior do que a do presencial, os custos são menores. O setor representa 14,6% das matrículas de graduação no ensino superior, segundo o Censo da Educação Superior de 2010. O levantamento aponta ainda que 74% dos alunos (presenciais e a distância) estão no segmento privado. Nesse segmento, muitos cursos oferecidos da modalidade de ensino a distância (EAD) objetivam a obtenção de “ganhos de escala”.

De acordo com o MEC, os cursos superiores oferecidos a distância atingem mais de 30% dos 5.561 municípios brasileiros. Tomando-se por base o ano de 2010, constata-se que 14,6% das matrículas na graduação foram em cursos a distância. Dessas, 80,5%, ou seja, 748.577, foram feitas em instituições privadas.

Em dez anos, o número de matrículas em EAD cresceu de forma impressionante, passando de 5.359, em 2001, para 930.179, em 2010. No mesmo período, a matrícula em cursos presenciais cresceu 80%. A expansão do ensino superior como um todo no Brasil segue uma tendência mundial, que se deve

principalmente ao aumento da demanda social, particularmente por aqueles que querem fazer parte da emergente sociedade do conhecimento, e à necessidade econômica crescente de contratar pessoas qualificadas. Paralelamente, com a inserção cada vez maior de tecnologias de informação e comunicação (TIC), verifica-se o crescimento acentuado da EAD em cursos superiores.

É preciso observar que essa mercantilização desenfreada da EAD pode implicar no risco de uma expansão sem qualidade. Existem polos sem sala de estudo, sem bibliotecas, sem uma ambiência universitária, laboratórios ou professores especializados. A EAD pode ser a melhor estratégia de banalização da formação do nível superior. Com possibilidades de derrame de diplomas de “segunda ou terceira categorias”, com pouco ou nenhum valor no mercado de trabalho. Isto só contribui para jogar para baixo os salários de nível superior nas categorias formadas por meio desta modalidade de ensino.

A EAD exige bons conteúdos que levem à reflexão crítica, que atendam às necessidades e aspirações de aprendizagens individuais por meio do desenvolvimento de talentos e oportunidades em direção à busca da erudição acadêmica e do questionamento intelectual nos campos da compreensão humana, mediante a pesquisa, a aprendizagem e o ensino. A ser assim, é imprescindível ter uma infraestrutura adequada, incluindo, nos polos de recepção, boas bibliotecas, laboratórios, salas para reuniões de grupo etc.

A adoção do Ensino a Distância nas IES Privadas vem produzindo uma perspectiva mecanicista, conduzindo o Ensino Superior apenas à formação de mão de obra. A prática resulta na precarização do trabalho docente, já que impõe manuais aos professores, afastando-os da Pesquisa e da Extensão.

Além disso, são poucas as Instituições Privadas de Ensino Superior que disponibilizam equipamentos e cursos de qualificação que permitam ao professor dar conta dos desafios que as novas tecnologias trazem consigo. Em muitas situações, o que se percebe é uma redução da ação do educador à mera administração de acessos, à quantificação de resultados, ao gerenciamento da eficácia técnica dos recursos disponíveis, situações em que a atividade docente perde sua natureza educacional e se confina à perspectiva da técnica como fetiche, só beneficiando os que veem em projetos dessa natureza a possibilidade de lucro fácil. Nas Instituições Privadas, é comum a contratação de professores como “tutores”, com salários mais baixos, mas exercendo função docente.

A CPI do Ensino Superior Universitário detectou os seguintes problemas na atual regulamentação da EAD no Brasil:

Instituições credenciadas pelo Ministro de Estado da Educação que apresentam, no processo de pedido de credenciamento, condições adequadas no local de origem, mas, normalmente, nos locais onde ofertam (*polos*) há a precarização dessas condições. Salas em escolas públicas, em galerias no centro de cidades e em hotéis são as substitutas das salas de aulas. Não há, via de regra, nesses locais, recursos didáticos, além de, às vezes, uma televisão; Verdadeiros consórcios de empresas são formados para a oferta de cursos, descaracterizando as propostas originais das instituições;

Em muitas dessas situações, o atendimento às dúvidas dos estudantes é dificultado, pois não há, normalmente, nos polos, professores das disciplinas cursadas pelos estudantes; As propagandas dos cursos enfatizam, de forma acintosa, as facilidades que os mesmos oferecem no sentido da obtenção de certificados ou diplomas;

Os cursos de Pedagogia, formação de professores, normalmente, relativizam o necessário contato professor/ aluno que servirá de parâmetro para o futuro professor.

O Estado que credencia instituições para a oferta de cursos na modalidade a distância não está conseguindo cumprir a tarefa tão ou mais importante que é a de acompanhar o desenvolvimento das propostas originalmente indicadas pelas Instituições de Educação Superior Privada. Mesmo que incitada pelos prejudicados por ofertas desqualificadas, a Capes tem se mostrado vagarosa.

A superação desses desafios depende, sobretudo, da capacidade de atualização da regulamentação e de regulação da EAD, assim como da construção coletiva dos rumos desta modalidade, para que esta se torne uma política pública legítima e de qualidade.

3.3.3 O processo de Avaliação das IES pelo MEC

No Brasil, sucessivos governos vêm implementando a reforma do Estado e também da Educação igualmente inspirados pelo ideário neoliberal, e com resultados desastrosos para o conjunto dos trabalhadores da educação, em especial para os professores. Após o Governo FHC (1995-2002), por exemplo, consolidou-se a sequência de incrementos neoliberais de financiamentos na educação, processo que passou a ser desconstruído no Governo Lula (2003-2010) com a ampliação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e sua transformação em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Na Educação Superior, atualmente, temos já finalizada a primeira parte da reforma universitária com a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Superior (Sinaes), Programa de Reestruturação e Expansão Universitária (Reuni) e Programa Universidade para Todos (Prouni). Já no Governo Dilma, projeta-se a segunda fase do Reuni.

O Sinaes analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados podem ser utilizados pela sociedade civil, especialmente pelos estudantes, objetivando referências quanto às condições de cursos e instituições.

Os processos avaliativos do Sinaes são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Atualmente o Sinaes reúne informações do Enade e das avaliações Institucionais e dos Cursos. Todas essas avaliações possibilitam o cadastramento institucional no Fies e, portanto, financiamentos públicos.

De acordo com os dados do último IGC divulgado pelo MEC, 30% das instituições de Ensino Superior obtiveram IGC 1 ou 2, em uma escala que varia de 1 a 5. A maior parte destas instituições é do setor privado. O IGC é um índice composto. Ele se compõe de três elementos: rendimento dos alunos (55%), infraestrutura (15%) e corpo docente (15%).

Mas são muitos os mecanismos para burlar a fiscalização e mascarar os resultados. Em muitos casos, os estudantes das IES privadas são “treinados” para o Exame Nacional de Desempenho, como é comum nos cursos preparatórios para os vestibulares das IES públicas. Esse procedimento mascara os resultados das avaliações.

Finalmente, muitas Instituições Privadas do Ensino Superior contratam muitos mestres e doutores especificamente no período dessas avaliações institucionais.

Vale ressaltar que o derrame de títulos de graduação e pós-graduação tem impacto direto no mercado de diplomas, forçando as remunerações para baixo, incidindo sobre a qualidade da oferta de ensino e sobre a própria segurança da

sociedade. A OAB vive denunciando a qualidade dos jovens advogados que pleiteiam a licença para advogar. O Conselho Regional de Medicina de São Paulo recentemente também veio a público para denunciar a quantidade de jovens médicos reprovados em exames para obtenção da licença profissional. Muito embora o magistério não tenha exames semelhantes, os concursos das diversas secretarias estaduais e municipais de educação também têm muitos candidatos reprovados oriundos de instituições particulares de ensino superior, e os candidatos que são aprovados têm muitas dificuldades para progredir como professores.

4. A Reforma do Ensino Superior: rebatimentos para a formação em Serviço Social

“O Serviço Social brasileiro ousa dizer não à forma como vem sendo implementado o acesso da população brasileira ao ensino, que, em larga medida, extravia seu caráter público, presencial, laico e de qualidade, em um contexto neoliberal, no qual o Estado empenha-se para atender às exigências dos organismos internacionais, criando as condições para a institucionalização de um padrão educacional que dissemina uma educação que contribui para a manutenção da desigualdade social e de relações sociais que alienam, desumanizam e conferem adesão passiva ao modo de ser burguês”. (CFESS)

Neste capítulo, buscamos resgatar o contexto histórico e ético-político da formação em Serviço Social no Brasil, considerando a privatização do Ensino Superior. Para subsidiar o debate sobre a formação do(a) assistente social numa perspectiva ético-política e histórica, iremos contextualizar o movimento de renovação profissional retratada “pela produção teórica do Serviço Social, na organização política da categoria, nas reflexões éticas, na ampliação das pesquisas e nas mudanças operadas no próprio exercício profissional” (ABEPSS, 1996, p. 143).

Nesse contexto, o elemento norteador desse debate são as entidades representativas e as orientações para a formação em Serviço Social no Brasil, que se efetiva através das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Serviço Social que têm buscado dar concretude à unidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Como suporte teórico metodológico dessa análise, utilizamos as propostas e atividades do CFESS no triênio 2011-2013, no âmbito da orientação e fiscalização profissional, que foram pautadas nas diretrizes do Plano Nacional de Fiscalização (PNF) e nas deliberações dos Encontros Nacionais CFESS-CRESS dos anos da gestão Tempo de Luta e Resistência, respectivamente 2011, 2012 e 2013. Para tanto, usamos como referência os relatórios dos referidos encontros, bem como, o último relatório elaborado por essa gestão, e mais especificamente pelo GT Trabalho e Formação Profissional.

4.1 Contexto histórico e ético-político da formação em Serviço Social no Brasil

Diante das disjuntivas das mudanças acarretadas pelo processo de mundialização do capital e da reforma do ensino superior que acirra as desigualdades sociais, têm sido gerados impactos também na formação e ação profissional do Assistente Social, metamorfoseando as suas demandas e o cenário no qual se configura a sua atuação profissional. Dentro deste quadro, adensam-se os desafios e emergem novas possibilidades para os quais os assistentes sociais precisam estar atentos e capazes para deciframos os novos caminhos.

Nesse contexto de refrações da crise do capital na formação em nível superior, é importante adensar o debate sobre o contexto histórico em que a profissão se cria e recria e como, nos diferentes momentos históricos, tem reafirmado um projeto de sociedade de defesa da classe trabalhadora e de superação da ordem do capital.

O Serviço Social é um curso de nível superior e foi oficializado no Brasil através da Lei nº 1989/53, sendo que a profissão de Assistente Social regulamentada pela Lei nº 3252, de 27 de agosto de 1957⁷⁶.

Para tanto, vale ressaltar os avanços teóricos e políticos verificados na profissão desde os anos 60, com o processo que ficou conhecido como Movimento de Reconceituação. Esse movimento nasce do conjunto de questionamentos que emergiram naquele momento histórico e vão incidir, sobretudo, sobre o Serviço Social tradicional, sinalizando para um amplo processo de revisão da profissão em diferentes níveis (teórico, metodológico e político), e possibilitando uma aproximação com outras matrizes teóricas, entre as quais, o marxismo.

Nesse contexto, o Movimento de Reconceituação do Serviço Social brasileiro tem seu segmento mais crítico silenciado pelo advento do Golpe Militar. Em seus primeiros momentos, predomina a ideia de adequar a profissão às exigências institucionalizadas do autoritarismo que se instala no Brasil em 1964. Tem-se, pois, a validação e reforço do Serviço Social tradicional, de forma que vai manter as modalidades de intervenção presentes desde os anos 50. Essa manutenção será

⁷⁶A regulamentação profissional ocorreu num contexto em que o Estado Brasileiro assumiu uma perspectiva reguladora em que o Serviço Social teve seus marcos iniciais vinculados às Instituições do Estado e, sobretudo, na esteira da Igreja Católica. Contudo, o Serviço Social, paulatinamente, superou essas determinações e, através do desenvolvimento de referenciais teórico-metodológicos e do acúmulo da sua produção bibliográfica, avançou na construção de um processo crítico, enquanto instrumento de proposição de um projeto profissional ético-político.

feita mediante “uma modernização conservadora”, assentada na matriz estrutural-funcionalista e que confere à profissão o caráter de planejamento e administração de recursos de modo a manter de forma racionalizada o controle dos benefícios desenvolvidos. Essa perspectiva está claramente representada nos Seminários de Araxá (ocorrido em 1967) e Teresópolis (ocorrido em 1970), evidenciando para a profissão um novo patamar mais “técnico” e “científico” que foi buscado junto às ciências sociais.

Contraditoriamente aos elementos acima citados, encontram-se as condições para a erosão do Serviço Social tradicional, porque, segundo Netto (1999), o Serviço Social será problematizado em dois níveis:

1. O da prática – no qual, com as exigências da modernização conservadora, passa a existir um mercado nacional de trabalho, uma vez que, com o crescimento industrial, vai haver necessidades peculiares de vigilância e controle da força de trabalho. Passa-se, então, a requisitar do(a) assistente social uma postura “moderna” no sentido da compatibilização do seu desempenho com as normas, *fluxos*, rotinas e finalidades daquela racionalidade. Assim a prática é levada a ter, para seu controle e verificação, critérios burocráticos administrativos das instâncias hierárquicas, bem como, crescente intersecção com outros profissionais.
2. O da formação profissional – Estes elementos acima implicam na rotação dos mecanismos vigentes da formação do(a) assistente social. É aqui que o Serviço Social ingressa no circuito da universidade. As escolas isoladas de Serviço Social passam a compor os complexos universitários. O Serviço Social vai ter acesso às disciplinas vinculadas às ciências sociais (sociologia, psicologia social, antropologia), por isso, é que, ao refuncionalizar a contextualidade da prática profissional e redimensionar as condições da formação dos quadros por ela responsáveis, o regime autocrático burguês deflagrou tendências que continham forças capazes de apontar para o cancelamento da sua legitimação.

Nesses termos, as questões postas anteriormente vão se configurar para a profissão como acúmulos de cunho teórico, político e ideológico, possibilitando que o Serviço Social brasileiro ponha em xeque a perspectiva modernizadora. Dessa

forma, este questionamento ganha substrato efetivo quando o próprio regime que lhe deu sustentáculo começa a entrar em crise: a autocracia burguesa. Este escopo vai possibilitar a constituição dentro da profissão do recurso a outras referências teórico-metodológicas, na qual se terá aproximação ao marxismo e o recurso à fenomenologia.

Assim, somente a partir dos anos 60, dentro do Movimento de Reconceitualização da profissão, o Serviço Social “intenciona uma ruptura” com o conservadorismo presente na profissão e gesta as bases para o projeto social estratégico caucionado na teoria social crítica, tendo como horizonte de intervenção profissional os interesses das classes subalternas⁷⁷.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que, no percurso destes anos, a profissão aprofunda, em muitos países, esta direção social estratégica⁷⁸, o desenvolvimento capitalista repõe, sob formas cada vez mais complexificadas, suas contradições fundamentais e opera uma verdadeira apologia sobre a incapacidade da Teoria Crítica de dar conta destes elementos postos na atualidade.

Nesses termos, as transformações em curso na sociedade passam a movimentar dentro da profissão respostas para as demandas sociais postas e neste movimento entram em tensão os diversos projetos profissionais – aqui entendidos como aqueles que:

apresentam a autoimagem da profissão, elegem valores que a legitimam socialmente delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários de seus serviços, com outras profissões e com organizações e instituições sociais, privadas e públicas (entre estas, também e destacadamente o Estado, ao qual coube historicamente, o reconhecimento jurídico dos estatutos). (NETTO, 1999, p. 95).

Verifica-se, pois, que “a curto prazo o principal embate no terreno do Serviço Social terá um conteúdo nitidamente ideopolítico, mas embutido na polêmica teórico-epistemológica e operativa [...]” (NETTO, 1999, p. 119).

Por essa série de determinações históricas, abre-se a possibilidade de uma

⁷⁷ “[...] O que vivemos neste final de século não deve, a nenhum preço, furtar-nos a esperança no devir, mesmo que pareça estarmos remando ‘contra a maré’ [...] vencer os desafios da modernidade necessita de vontade, de ação e iniciativas políticas, capazes de impulsionar a criação de uma nova racionalidade que englobe a socialização da economia, da cultura e do poder político” (SIMIONATTO, 1998, p. 64).

⁷⁸ A organização política de uma categoria profissional é um dos fatores primordiais para viabilizar a capacidade de projetar coletivamente caminhos estratégicos para a profissão. No entanto, “a consolidação de uma determinada direção social estratégica não equivale à supressão das diferenças no conjunto da categoria ou à equalização dos vetores que compõem a cultura profissional” (NETTO, 1996, p. 116).

renovação profissional, o que determina a explicitação de diferentes correntes teóricas e políticas e a possibilidade de novas expressões e apreensões da ética profissional. Dentre elas, ressalta-se a perspectiva que, orientada pela teoria social de Marx, busca traduzir as escolhas éticas e políticas do Serviço Social de modo crítico e histórico.

Nos anos 80, o amadurecimento intelectual da vertente marxista, no Serviço Social brasileiro, se objetiva através da superação dos equívocos do marxismo vulgar, evidenciados nas leituras mecanicistas que marcaram a negação inicial da prática tradicional; entre elas, a ideologização do marxismo e o determinismo explicitado no voluntarismo ético-político e no economicismo. Tal superação implicou na retomada das fontes do pensamento de Marx, cuja expressão mais significativa é a obra de Iamamoto e Carvalho⁷⁹, publicada em 1982.

O produto ético dessa nova tendência profissional⁸⁰ se apresenta formalmente no Código de Ética de 1986, quando a profissão afirma seu compromisso ético e político com as classes trabalhadoras, no contexto da reorganização política da sociedade civil, em defesa da democratização e da ampliação dos direitos civis, sociais e políticos.

Apesar de constituir-se em um marco importantíssimo do processo de construção de uma nova ética profissional, o Código de 1986 não correspondeu aos avanços teórico-práticos da vertente de ruptura. Dentre suas fragilidades, ressaltam-se a relação imediata e mecanicista entre valores éticos e produção econômica e a falta de mediações entre o compromisso ético e sua operacionalização na prática⁸¹.

Além disso,

A ausência de um debate que desvelasse, no interior do pensamento de Marx, uma concepção de homem mais ampla que a de classe social, contribuiu para que, ainda nos anos 80, em geral, a remissão a valores universais ou ao humano-genérico fosse tomada como abstração e desconsideração da história e das classes. No entanto, assistentes sociais vinculados ao ensino da filosofia, ou filósofos integrados nos cursos de Serviço Social apontaram para a necessidade desta reflexão no interior da formação profissional. (BARROCO, 2001, p. 175).

O processo de discussão que antecedeu a reformulação do Código, entre

⁷⁹ IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

⁸⁰ Aqui tratada como tendência crítica ou de ruptura. Ver Netto (1998) e Barroco (2001).

⁸¹ Sobre a trajetória ética do Serviço Social e seus códigos de Ética, ver Barroco (2000; 2001); Brites e Sales (2000) e Bonetti e outros (1996).

1991 e 1993, levou à elaboração de uma crítica superadora, no sentido de colocar novos patamares aos avanços de 1986⁸².

A construção de uma nova abordagem ética determinou a necessidade de um aprofundamento teórico – não apenas em relação à teoria social de Marx, mas, sobretudo, em termos da filosofia, conhecimento gerador das teorias éticas desde os gregos – e do resgate de interpretações filosóficas do legado de Marx. O acúmulo filosófico revelado na década de noventa, através de uma produção teórica significativa, adensa a compreensão ética necessária à busca de ruptura com os pressupostos do Neotomismo e com a neutralidade e conservadorismo presentes na história da ética profissional. Nesse contexto, torna-se expressiva a contribuição de pensadores como Lukács e Heller que explicitam as bases ontológicas da teoria social de Marx.

Os avanços éticos também são fruto do processo de organização política dos Assistentes Sociais, evidenciado nos anos oitenta através da organização sindical e da reestruturação das entidades nacionais: Conselho Federal e Conselhos Regionais (CFESS/CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e Seção de Estudantes de Serviço Social da UNE (SESSSUNE).

A questão ética passa a compor o conjunto de painéis temáticos a partir do Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais de 1992, quando se amplia significativamente a produção e o debate ético. Entre 1991 e 1993, o CFESS promove dois Encontros Nacionais sobre Ética e seu produto é publicado, inaugurando uma produção ética crítica e historicamente situada⁸³. Em 1993, é aprovado o novo Código que passa a ser referência nacional para a formação e atuação profissional, na luta por direitos e justiça social⁸⁴. Nas palavras de Netto (1999, p. 116, 117):

No caso do Serviço Social, o rompimento com o conservadorismo engendrou uma cultura profissional muito diferenciada, preñe de

⁸²Conforme Barroco, tal crítica superadora não se confunde com as tentativas de, neste mesmo processo, romper com o compromisso com as classes trabalhadoras que marca o projeto profissional de ruptura. Cabe sinalizar que o processo de debates possibilitou a explicitação das polêmicas entre as várias correntes profissionais, favorecendo o debate plural (BARROCO, 2001).

⁸³Trata-se do livro *Serviço Social e Ética*, organizado por Bonetti e outros (1996).

⁸⁴Dessa forma é que na década de noventa, a Lei nº 3252, de 27 de agosto de 1957 foi alterada pela Lei nº 8662, de 7 de junho de 1993, cujo texto legal expressa um conjunto de conhecimentos particulares e especializados, a partir dos quais são elaboradas respostas concretas às demandas sociais. A nova lei de regulamentação da profissão e o Código de Ética/93 forneceram respaldo jurídico e uma nova dimensão aos instrumentos normativos legais, superando os limites apontados até então.

diversidades, mas que acabou, ao longo da década de oitenta e na entrada dos anos noventa, por gestar e formular uma direção social estratégica que colide com a hegemonia política que o grande capital pretende construir [...] – direção suficientemente explicitada no Código de Ética em vigência desde março de 1993; direção que, pondo como valor central a liberdade, fundada numa ontologia do ser social assentada no trabalho, toma como princípios fundamentais a democracia e o pluralismo e, posicionando-se em favor da equidade e da justiça social, opta por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação de classe, etnia e gênero.

Em 1996, no processo de reformulação curricular das Escolas de Serviço Social, a ética passa a ser tratada como um dos eixos fundantes da profissão, desencadeando uma série de encontros e propostas em relação ao espaço da ética na formação profissional.

A objetivação dos valores e princípios do atual Código de Ética supõe a adoção de estratégias programáticas que são debatidas nos encontros nacionais e servem de referência para o trabalho profissional, dentre elas, a viabilização e ampliação dos direitos sociais, através de mecanismos democráticos de regulação social, a defesa das políticas públicas, a articulação com os movimentos sociais.

Nesse sentido, o fato de a atividade destes(as) profissionais se centrar nas necessidades humanas reforça a sua convicção de que a natureza fundamental dessas necessidades exige que elas sejam satisfeitas, não por uma questão de opção, mas como um imperativo de justiça básica.

A passagem de uma orientação centrada nas necessidades para uma afirmação de direitos foi-se tornando necessária, uma vez que era preciso satisfazer carências importantes e palpáveis. Uma necessidade substantiva pode ser traduzida num direito positivo equivalente, reclamando-se o gozo desse direito perante o Estado e outras entidades.

Daqui, decorre que a requisição e realização de direitos positivos, bem como a respectiva titularidade, são inseparáveis da satisfação de necessidades. Numa perspectiva internacional, trabalhando no âmbito de diferentes sistemas políticos, os profissionais de Serviço Social buscam garantir e defender os direitos dos usuários, individuais ou coletivos, ao mesmo tempo em que tentam satisfazer as suas respectivas necessidades. Fazem-no, muitas vezes, ao serviço de uma autoridade reconhecida e autorizada; e a sua posição enquanto agentes do Estado, ou empregados de poderosas instituições ou organizações, colocou muitos deles em situação conflitiva. A necessidade do grupo profissional de servir às entidades

empregadoras tem coexistido com seu compromisso de servir aos seus usuários.

De acordo com o código deontológico da classe e com as declarações de princípios das escolas de Serviço Social, a prestação de serviço às pessoas constitui a consideração suprema. O Serviço Social preocupa-se com a proteção das diferenças individuais e de grupo. É muitas vezes obrigado a servir de mediador entre os indivíduos e o Estado ou outras autoridades, a defender causas particulares e a garantir proteção nas situações em que a ação estatal ameaça os direitos e liberdades historicamente conquistados.

Nesse sentido, sendo uma atividade de mediação entre Capital e Trabalho, o Serviço Social exige consciência dos valores e sólidos conhecimentos de base, que lhe possam servir de orientação nas múltiplas situações de conflito que surgem na prática. Se, por um lado, os(as) Assistentes Sociais podem, através da sua atividade, reforçar os direitos dos respectivos usuários, por outro, uma análise deficiente pode levá-los a pôr esses direitos em risco.

Foi nesse contexto histórico que nos últimos dez anos o Serviço Social vem se tornando nicho de mercado e juntamente com isso se apresentam inúmeras ofensivas, visto que o mercado necessita que esses profissionais se adéquem a suas necessidades. Nesse contexto, no próximo tópico, busca desvendar o quanto a privatização do ensino superior rebate na formação em Serviço Social.

Não há dúvida de que o Serviço Social Brasileiro, nas últimas décadas, redimensionou-se e renovou-se no âmbito de sua interpretação teórico-metodológica e política, num forte embate com o tradicionalismo profissional, adequado criticamente à profissão e às exigências do seu tempo, qualificando-a sendo hoje, sem dúvida, uma profissão reconhecida e legitimada socialmente.

O Serviço Social brasileiro, que comemorou, no ano de 2006, 70 anos de profissão e neste ano, celebrou 50 anos de profissão regulamentada, tem ao longo de sua trajetória desenvolvido um rico esforço de investigação no sentido de compreender a gênese, o desenvolvimento e as particularidades da profissão. Neste sentido, a obra da Prof^a. Dr^a. Marilda Iamamoto *Relações Sociais e Serviço Social* se constitui num marco político, teórico-metodológico para compreender o Serviço Social como profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho e sobre a qual incide sua ação profissional nas relações sociais.

Corroboram com este movimento as contribuições do Prof. Dr. José Paulo Netto, em seu livro *Capitalismo Monopolista e Serviço Social*, quando localiza do

ponto de vista sócio-histórico no capitalismo monopolista a emergência da profissão. A despeito de todas as polêmicas e de outras interpretações do surgimento da profissão – que deverão ser objeto de debate e discussão ao longo do processo de formação – é esta perspectiva que identificamos ser capaz de oferecer ao profissional respostas no sentido de elucidar o significado sócio-histórico da profissão nessa sociedade.

São inúmeros os desafios profissionais e acadêmicos que se apresentam ao Serviço Social na atualidade, dentre os quais, Marilda Iamamoto (2010, p. 38) relata em detalhes,

- 1) a exigência de rigorosa formação teórico-metodológica que permita explicar o atual processo de desenvolvimento capitalista sob a hegemonia das finanças e o reconhecimento das formas particulares pelas quais ele vem se realizando no Brasil, assim como suas implicações na órbita das políticas públicas e consequentes refrações no exercício profissional;
- 2) rigoroso acompanhamento da qualidade acadêmica da formação universitária ante a vertiginosa expansão do ensino superior privado e da graduação a distância no país;
- 3) a articulação com entidades, forças políticas e movimentos dos trabalhadores no campo e na cidade em defesa do trabalho e dos direitos civis, políticos e sociais;
- 4) a afirmação do horizonte social e ético-político do projeto profissional no trabalho cotidiano, adensando as lutas pela preservação e ampliação dos direitos mediante participação qualificada nos espaços de representação e fortalecimento das formas de democracia direta;
- 5) o cultivo de uma atitude crítica e ofensiva na defesa das condições de trabalho e da qualidade dos atendimentos, potenciando a nossa autonomia profissional.

Frente a esse contexto histórico, a profissão tem lutado por uma formação profissional que seja atravessada por elementos teórico-metodológicos que possibilitem desenvolver uma postura crítica, investigativa, ético-política e prático-operativa comprometida com os preceitos do Projeto Ético Político Profissional. Isso significa formar profissionais capazes de intervir nas expressões da “questão social” nas suas mais diversas manifestações, desvelando suas múltiplas determinações e explorando as contradições que marcam o espaço sócio-ocupacional do Serviço Social.

Uma dimensão importantíssima do processo de ensino-aprendizagem que deve responder ao imperativo de fomentar o desenvolvimento de uma postura ético-política é a necessidade de fortalecimento das organizações da classe trabalhadora, pois se entende que os/as assistentes sociais brasileiros/as passaram a se

identificar também como trabalhadores e, com isso, empreenderam a ruptura com o Serviço Social tradicional. Esta dimensão de articulação e luta com a classe trabalhadora passou a se constituir uma importante mediação na formação profissional.

Portanto, importa destacar que a interface com os movimentos sociais é um importante instrumento no processo formativo, permitindo aos profissionais a construção de lutas políticas que corroboram para uma prática profissional crítica e comprometida com a direção social estratégica da profissão. Cabe ressaltar que isto vem sendo realizado quer pelas entidades organizativas da profissão quer pelos assistentes sociais nos seus diversos espaços de trabalho.

Neste mesmo sentido, a garantia da capacidade crítico-investigativa do assistente social deve ser garantida a partir das atividades de pesquisa, sejam elas no interior das disciplinas ou nas demais atividades curriculares constitutivas da formação, pois se consideram como imprescindíveis à formação profissional a capacidade investigativa e interpretativa, uma vez que é no quadro da dinâmica das relações sociais que ocorre a ação do Assistente Social, a quem compete elucidar, desentranhando da vida dos sujeitos singulares situações que ocorrem no âmbito das dimensões universais e particulares e que precisam transitar suas necessidades e carências da esfera privada para a luta por direitos na cena pública, potenciando-as em fóruns e espaços coletivos.

Notadamente, diante desse breve contexto histórico, evidenciou-se que, para se aprofundar no debate da formação profissional, é fundamental entender a direção social e política empreendida pelas diretrizes curriculares. Nesse sentido, no próximo tópico, iremos analisar concepções e princípios que a fundamentam.

4.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Serviço Social: concepções e princípios

Como discutimos no tópico anterior, desde os anos de 1980, importantes mudanças vêm sendo processadas no debate da categoria profissional em relação à formação de assistentes sociais, principalmente, a partir da apreensão do Serviço Social como profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho, com atuação direta na produção e reprodução das relações sociais historicamente assinaladas pelas contradições da sociedade do capital. É neste sentido que Marida Yamamoto destaca:

O Serviço Social dispõe de um caráter contraditório que não deriva dele próprio, mas do caráter mesmo das relações sociais que presidem a sociedade capitalista. Nesta sociedade, o Serviço Social inscreve-se em um campo minado por interesses sociais antagônicos, isto é, interesses de classes distintas e em luta na sociedade. (IAMAMOTO, 2009, p. 54).

O Currículo de 1982 veio coroar uma nova concepção de profissão e de formação profissional dos assistentes sociais brasileiros, buscando uma ruptura teórico-metodológica com o histórico conservadorismo profissional. Após mais de uma década de vigência daquele currículo, o Serviço Social brasileiro, através das unidades de ensino em Serviço Social e da direção da ABEPSS, considerou fundamental o processo de revisão curricular, frente às profundas transformações societárias ocorridas no mundo do trabalho, nas relações entre Estado e sociedade civil e na esfera da cultura (ABESS; CEDEPSS, 1997).

Assim, após dois anos de debates (1994-1996) entre as 67 unidades de ensino filiadas à ABEPSS, foram aprovadas, na Assembleia Geral Extraordinária da ABEPSS, em 1996, as Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. Ressalte-se que até 1994 existiam 74 unidades de ensino em Serviço Social; portanto, a participação dos cursos nos debates de revisão curricular equivaleu a 90,5%, o que pode ser considerado como uma participação bastante satisfatória.

No contexto do debate sobre a formação profissional, as Diretrizes Curriculares são resultado de um intenso trabalho coletivo que se estendeu pela década de 1990, o qual pode ser identificado no documento: “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional” (ABESS; CEDEPSS, 1997). Este documento é a premissa básica para pensarmos uma formação profissional dos assistentes sociais que tenha por baliza os avanços históricos construídos pela categoria, as respostas competentes às demandas postas pelo mercado de trabalho, a articulação da profissão à realidade social da qual é parte e na qual se realiza.

A proposta de formação profissional elaborada a partir dos anos 1990 privilegia a compreensão do Serviço Social na sociedade de classes, no processo de produção e reprodução social, marcado pelas especificidades da formação social brasileira. No entanto, este projeto de formação está materializado nas Diretrizes Gerais para os Cursos de Serviço Social, aprovadas pela ABEPSS em 1996, processo este que não ocorreu sem problemas. Cabe aqui transcrever, na íntegra, a problematização que Iamamoto realizou acerca do processo de elaboração e, mais especificamente, aprovação e formato do texto final das Diretrizes:

É de suma importância registrar e denunciar que a forma final assumida pelas diretrizes curriculares no texto legal, ao serem homologadas em 04/07/2001 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), sofreu uma forte descaracterização, tanto na sua direção social, quanto na base dos conhecimentos e habilidades considerados essenciais ao desempenho profissional do assistente social. Esses elementos, exaustivamente debatidos pelo conjunto das unidades de ensino, pelas entidades representativas da categoria e referendados pela Comissão de Especialistas do MEC - da qual a autora foi membro -, sofreram cortes que comprometem o projeto original proposto ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, por exemplo, no perfil do bacharel em Serviço Social constava “profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social”, o que foi retirado e substituído por “utilização dos recursos da informática”. Na definição das competências e habilidades, a definição do direcionamento teórico-metodológico e histórico para a análise dos processos sociais e da sociedade brasileira foram suprimidos. Assim, consta no projeto original encaminhado ao CNE que a formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas com vistas à: apreensão crítica dos processos sociais na sua totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país. Tais objetivos supra destacados foram simplesmente eliminados do texto legal. E os tópicos de estudos foram totalmente banidos do texto oficial para todas as especialidades. Eles consubstanciavam o detalhamento dos conteúdos curriculares anunciados nos três núcleos de fundamentação, que compõem a organização curricular: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Esse corte significa, na prática, a impossibilidade de se garantir um conteúdo básico comum à formação profissional no país, mais além dos três núcleos organizadores da estrutura curricular. O conteúdo da formação passa a ser submetido à livre iniciativa das unidades de ensino, públicas e privadas, desde que preservados os referidos núcleos. Esta total flexibilização da formação acadêmico-profissional, que se expressa no estatuto legal, é condizente com os princípios liberais que vêm presidindo a orientação para o ensino superior, estimulando a sua privatização e submetendo-o aos ditames da lógica do mercado. Este é um forte desafio à construção do projeto ético-político do Serviço Social. A sua materialização na formação universitária exige um especial empenho coletivo das unidades de ensino e entidades da categoria – especialmente o protagonismo da ABEPSS e da Comissão de Especialistas em Serviço Social na SESUMEC – no sentido de garantir, pela via política da organização, a preservação e implementação do projeto original, impulsionando a luta pela hegemonia no nível teórico e acadêmico do Serviço Social. Nesse contexto é fundamental o acompanhamento e assessoria ao processo de implantação das diretrizes curriculares nas unidades de ensino, uma vez que o texto legal ficou inteiramente omissivo no que

se refere ao detalhamento do conteúdo proposto⁸⁵. (IAMAMOTO, 2002, p. 22).

Assim, o texto aprovado pelo MEC está bem distante da proposta das Diretrizes elaboradas pela ABEPSS, então ABESS. Nas Diretrizes da ABESS, fica clara a concepção de Serviço Social como profissão inserida na divisão social técnica do trabalho, o que implica na articulação da formação a esta compreensão e à atuação profissional no âmbito da produção e reprodução das relações sociais; questão social é o eixo fundante da profissão e articulador da proposta de formação profissional com a clara vinculação entre formação e exercício profissional. No texto da ABESS, encontramos a fundamentação das diretrizes que implicam em capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para a:

1. apreensão crítica do processo histórico como totalidade; 2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no País; 3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; 4. apreensão das demandas – consolidadas e emergentes – postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando novas articulações entre público e privado. 5. exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na legislação profissional em vigor. (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 62).

As Diretrizes também preveem os princípios fundantes da formação profissional:

1. Flexibilidade de organização dos currículos plenos, expressa na possibilidade de definição de disciplinas e ou outros componentes curriculares - tais como oficinas, seminários temáticos, atividades complementares - como forma de favorecer a dinamicidade do currículo; 2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção; e reprodução da vida social. 3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; 4. Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares; 5. Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação

⁸⁵Cf. MEC-SESU/ CONESS/Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social. Diretrizes Curriculares. Curso: Serviço Social. Brasília, 26/02/1999 e "Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Serviço Social, homologadas em 04/07/2001 pelo MEC"

teoria e realidade; 6. Padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos, com máximo de quatro horas/aulas diárias de atividades nestes últimos; 7. Caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional; 8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; 9. Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais; 11. Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular; 12. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional. (ABEPSS, 2004, p. 349-350).

Ainda no contexto das diretrizes curriculares, Iamamoto defende que a direção social da profissão, para ser assegurada e dotada de concretude, a partir de um projeto de formação, tem que ser capaz de:

[...] atualizar-se nos vários momentos conjunturais. Mais ainda: uma qualidade de formação que, sendo culta e atenta ao nosso tempo, seja capaz de antecipar problemáticas concernentes à prática profissional e de fomentar a formulação de propostas profissionais, que vislumbrem alternativas de políticas calcadas no protagonismo dos sujeitos sociais, porque atenta à vida presente e a seus desdobramentos. Um projeto de formação profissional que aposte nas lutas sociais, na capacidade dos agentes históricos de construir novos padrões de sociabilidade para a vida social. Construção esta que é processual, que está sendo realizada na cotidianidade da prática social, cabendo aos agentes profissionais detectá-las e delas partilhar, contribuindo, como cidadãos e profissionais, para o seu desenvolvimento. (IAMAMOTO, 2009, p. 195).

O trabalho profissional, nesse sentido, é considerado o eixo central do projeto de formação profissional. Tal ponto de vista baseia-se numa perspectiva que articula formação e exercício profissional, fortalece a perspectiva de indissociabilidade entre as mesmas.

Nessa linha, outro elemento das diretrizes curriculares que nos cabe analisar refere-se à prática profissional dos assistentes sociais como trabalho. O seguinte fragmento aclara alguns elementos que emanam desse entendimento:

Considerar a prática profissional como processo de trabalho tem duas implicações. Primeiro, esta profissão só adquire inteligibilidade quando pensada como parte do trabalho coletivo responsável pelo movimento de produção e reprodução da vida social. Segundo, a profissão é socialmente determinada pelas condições macrossociais, mas, ao mesmo tempo, é fruto das iniciativas dos sujeitos que a realizam, os quais imprimem à profissão sua marca histórica, suas finalidades ético-políticas, suas características culturais, suas habilidades e a herança intelectual à qual se vinculam. Terceiro, as

políticas sociais se afirmam como um dos elementos constitutivos do processo de trabalho do Assistente Social, enquanto uma das respostas institucionais de enfrentamento da Questão Social. Esta, como expressão das desigualdades e lutas sociais, em suas múltiplas manifestações, constitui o objeto ou matéria-prima sobre os quais incide o trabalho profissional. (ABEPSS, 1996).

Nesse contexto, a consideração do mercado de trabalho como uma mediação do exercício profissional deve-se juntar à discussão sobre a direção social da prática. Se o mercado sinaliza tendências que indicam as respostas institucionais dadas à questão social, também expressa as tensões oriundas das exigências das classes. Nesses termos, no mercado de trabalho, não se encerram as possibilidades de redirecionamento da ação profissional e da formação.

É necessário um distanciamento crítico desse mercado de trabalho para apreender o movimento mais amplo da sociedade, posto que é o ritmo e a dinâmica do movimento das classes e a definição de propósitos profissionais que formam o conteúdo da direção social da profissão. (ABEPSS, 1996, p. 165).

Obviamente, a formação profissional deve garantir elementos para a ocupação de postos de trabalho, contudo, é preciso destacar que sintonia com o mercado do trabalho não pode significar mera adequação da formação às exigências do mercado. Trata-se de uma sintonia com distanciamento crítico, de modo que sejam identificadas as tendências dominantes no processo de acumulação capitalista, bem como, o que está detrás destas tendências. Um outro apontamento fundamental de Iamamoto é o destaque para a observação das contratendências deste processo, ou seja:

Descobrir na vida social as possibilidades parcialmente ocultas, dadas pelas formas de resistência e de defesa da vida, pela pressão social, pela invenção da prática social cotidiana realizada pelos indivíduos sociais, as quais permitem vislumbrar novos rumos sociais e formas de sociabilidade que estão sendo construídos no presente, rompendo possíveis amarras que ameacem esterilizar as ações profissionais. (IAMAMOTO, 2009, p. 171-172).

É nesse contexto que, dentre as inovações das diretrizes, está o acompanhamento da dinâmica societária, cujas transformações incidem diretamente nas condições de vida da classe trabalhadora, reconfigurando a questão social na contemporaneidade (KOIKE, 1999, p. 106). Este elemento evidencia a questão social como base de fundamentação do trabalho do(a) assistente social,

reafirmando o trabalho como categoria fundante, bem como situando as expressões da questão social como componente central da prática profissional.

O trabalho, como elemento central da realidade social e componente constitutivo do exercício profissional, possibilita à prática configurar-se como concretização de um processo de trabalho cujo objeto são as múltiplas manifestações da questão social. (KOIKE, 1999, p. 106).

Iamamoto (2009) identifica o surgimento do Serviço Social e situa o Assistente Social como profissional especializado no contexto da emergência do desenvolvimento capitalista industrial e da expansão urbana, processo que marca a emergência das classes sociais fundamentais e se consolida no poder da burguesia industrial. Acrescenta-se, ainda, a desigualdade como característica intrínseca ao capitalismo; e, como produto desse processo, emerge a “questão social”, que dá origem ao Serviço Social. A concepção de “questão social” descrita por Iamamoto é apresentada da seguinte forma:

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão. O Estado passa a intervir diretamente nas relações entre o empresariado e classe trabalhadora, estabelecendo não só uma regulamentação jurídica do mercado de trabalho, através da legislação social e trabalhista específicas, mas gerindo a organização e prestação de serviços sociais, como um novo tipo de enfrentamento da questão social. (IAMAMOTO, 2009, p. 77).

Nesse sentido, o Serviço Social no conjunto das relações sociais capitalistas, ao se afirmar como um tipo de especialização do trabalho coletivo, se constitui para responder as necessidades sociais derivadas da prática das classes, no processo de produção e reprodução de seus meios de vida e de trabalho, ou seja, a profissão é socialmente determinada.

Na análise do arcabouço das Diretrizes Curriculares, temos a estruturação da formação profissional a partir de três núcleos: 1. O Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social; 2. O Núcleo de Fundamentos da Particularidade da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira e; 3. O Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional. Estes núcleos de fundamentação da formação profissional expressam níveis distintos de abstração de análise que são exigidos para a

compreensão do Serviço Social. Nesse sentido, são complementares e indissociáveis entre si e “[...] contribuem sob diferentes ângulos e articuladamente para a elucidação das particularidades da ‘questão social’ e do estatuto profissional do Serviço Social na construção de respostas frente à mesma” (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 19).

O NÚCLEO DE FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA VIDA SOCIAL trata da compreensão do ser social enquanto totalidade histórica. Este Núcleo fornece os componentes fundamentais da vida social que serão analisados nos núcleos de fundamentação da realidade brasileira e do trabalho profissional. O ser social é analisado sob uma perspectiva de totalidade social, neste sentido, o trabalho assumido como eixo central do processo de reprodução da vida social (ABESS; CEDEPSS, 1997).

O conhecimento apresenta-se como uma das expressões do desenvolvimento da capacidade humana de compreender e explicar a realidade nas suas múltiplas determinações. Este núcleo é responsável, neste sentido, por explicar o processo de conhecimento do ser social, enfatizando as teorias modernas e contemporâneas. O tratamento das diferentes filosofias e teorias tem como perspectiva estabelecer uma compreensão de seus fundamentos e da articulação de suas categorias, o que supõe eliminar a crítica *a priori* ou a negação ideológica das teorias e filosofias, sem o necessário conhecimento de seus fundamentos. (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 65).

Nesse contexto, esse Núcleo compreende um conjunto de conhecimentos teórico-metodológicos que possibilitem conhecer o ser social como totalidade histórica, fornecendo os elementos para a compreensão da sociedade burguesa em seu movimento contraditório. Nesse sentido, reafirma-se a centralidade do trabalho na construção do ser social. Fazem parte deste núcleo as seguintes áreas do conhecimento, com as quais o Serviço Social estabelece interlocução: Sociologia; Psicologia; Antropologia; Ciência Política; Filosofia; Economia Política; História.

O NÚCLEO DE FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA SOCIEDADE BRASILEIRA refere-se ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua diversidade e nas suas particularidades. O eixo aqui é buscar apreender os movimentos que fundaram determinados padrões de desenvolvimento capitalista no Brasil. Nesse sentido, são objetos de análise: os padrões de produção capitalista; a constituição do Estado

brasileiro, o significado do Serviço Social no seu caráter contraditório, os diferentes projetos políticos existentes na sociedade brasileira (ABESS; CEDEPSS, 1997).

Para compreender estes elementos, faz-se necessário o exercício de uma contínua análise conjuntural que envolva a compreensão da sociedade brasileira e sua inserção internacional; estes aspectos são importantes, porque apresentam os determinantes de múltiplas expressões da questão social. Para fundamentar essa perspectiva de análise, as Diretrizes propõem:

1. Análise da constituição, trajetória e ação das classes sociais, em seus conflitos, diferenças, alianças – em suas dimensões econômicas, políticas e culturais.
2. Conhecimento, em profundidade, do movimento das ações das classes subalternas, reconstruindo sua composição e posição no processo produtivo; de suas condições de vida e de trabalho; de suas formas de luta e de organização; de suas aspirações e práticas de resistência, contestação ou subalternização que explicitem seu modo de viver e pensar. (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 66).

Nesse sentido, esse Núcleo remete à compreensão das particularidades da formação social e econômica brasileira. A constituição de seu processo de industrialização e urbanização. As questões que dizem respeito à cultura, às relações sociais e à formação do Estado. Nesse sentido, fazem parte deste núcleo as seguintes áreas do conhecimento com as quais o Serviço Social estabelece interlocução: Sociologia; Antropologia; Ciência Política; Economia Política; História.

Já o NÚCLEO DE FUNDAMENTOS DO TRABALHO PROFISSIONAL “considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social”. (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 67). Nesse sentido, exige-se o entendimento de que o Serviço Social tem como solo a história da sociedade, uma vez que “[...] daí emanam as requisições profissionais, os condicionantes do seu trabalho e as respostas possíveis formuladas pelo Assistente Social” (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 67). Outros elementos importantes desse núcleo são:

- O resgate da conjunção – rigor teórico-metodológico e acompanhamento da dinâmica societária que permitirá atribuir um novo estatuto à dimensão interventiva e operativa da profissão. As competências teórico-metodológica, técnico-operativa e ético política tratadas como requisitos que permitirão ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe e seu próprio

processo de trabalho; - A postura investigativa tratada como suposto para a sistematização teórica e prática do exercício profissional, assim como para a definição de estratégias e o instrumental técnico que potencializam as formas de enfrentamento da desigualdade social. (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 67).

Nesse sentido, o Núcleo de fundamentos do trabalho profissional compreende todos os elementos constitutivos do Serviço Social. Neste sentido, este núcleo está organizado a partir da orientação elaborada pela profissão, qual seja: Fundamentos histórico, teórico-metodológico do Serviço Social, como forma de articular história, teoria e método na trajetória da profissão; Serviço Social e processos de trabalho; Pesquisa em Serviço Social; Planejamento e administração; Ética profissional; Ensino da prática, neste caso específico, compreende-se que o Estágio Supervisionado, obrigatório, ou não é o momento privilegiado e não exclusivo, pois os demais componentes curriculares devem articular-se para contemplar o ensino da prática. Para que seja garantida esta lógica, todas as disciplinas específicas do curso participam deste núcleo, sejam elas obrigatórias ou eletivas.

Contudo, a estruturação, concepções e princípios analisados até aqui já nos conduzem à perspectiva de que o projeto de profissão que adotamos enquanto categoria tem sido tensionado diante da conjuntura da contrarreforma da educação superior no Brasil, tendo como principal refração a privatização desse ensino. No próximo tópico, buscaremos retratar os rebatimentos dessa formação para o Serviço Social.

4.2 A Formação em Serviço Social em tempos de privatização do ensino superior

Com o advento do ideário neoliberal, intensificou-se a mercantilização dos serviços públicos, a exemplo da educação⁸⁶. A educação pública, em particular a universidade pública, sofre interferência do mercado diretamente e o Estado tem operado de forma categórica para sustentar um formato mercantil de ensino.

As reformas realizadas no Estado têm em seu arcabouço as privatizações de setores estratégicos como alicerces valiosos para a movimentação do capital internacional. É neste contexto que a nossa sociedade passa por profundas intervenções, que atingem a sociabilidade em diversas esferas. Em particular, a reforma do Ensino Superior ganha destaque para estudantes, docentes,

⁸⁶Nesse cenário mundial de crise do capital, o interesse em manter e ampliar as taxas de lucratividade do setor produtivo nos permite observar forte investimento ideológico na criação de consenso para o exercício de reserva, internacionalizando nessa massa de trabalhadores o discurso da qualificação como via de inserção no mercado (já que o mesmo, com a reestruturação produtiva, não absorve todo o contingente em idade produtiva) (ABEPSS; CFESS, 2011, p. 787).

profissionais e entidades quando passa a subvencionar transformações radicais que interferem nas particularidades e na totalidade das áreas de conhecimento. (TECEDOR, 2009, p. 56).

A parceria entre Estado e setor privado por meio de políticas e decretos que visam garantir a expansão e comercialização do ensino superior, como aponta Iamamoto (2009) ao discorrer sobre o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2006, do Banco Mundial, propõe algumas metas para expandir a oferta de vagas, respeitando e aumentando as liberdades individuais, bem como o papel do mercado na alocação de recursos⁸⁷.

Essas metas, segundo Koike (2009), foram incorporadas pelos países periféricos e, no caso brasileiro, sobrevieram por meio de programas e ações que visam garantir a expansão da educação pela via do comércio, como os Decretos de n. 5.622, de 19/12/2005, que cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criando a Educação a Distância (EAD) e o de n. 6.096, de 24/04/2007, que estabelece o Programa de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni)⁸⁸.

Santos (2012) afirma que ações como a Política Nacional de Educação (PNE) têm como meta a ampliação do acesso da população ao Ensino Superior; no entanto, com esse discurso de “democratização do ensino” não se tem garantido uma expansão com qualidade. Nesse sentido,

a educação superior no Brasil se insere no atual projeto econômico de governo, trazendo em seu discurso a proposta de ampliação do acesso à educação, e omitindo sua verdadeira estratégia de colocar a educação como um serviço, aprofundando o seu processo de mercantilização, em contraposição ao acesso ao ensino público de qualidade. (PIMENTA, 2009, p. 43).

Iamamoto (2011) evidencia que a subordinação da educação à acumulação de capital compromete a qualidade do ensino superior e sua função pública, gera desfinanciamento do ensino público superior, desvaloriza e desqualifica a docência universitária ante as cumulativas perdas salariais e elimina a pesquisa e a extensão das funções precípuas da universidade. Nesse contexto, forçada a gerar seu próprio financiamento, a universidade pública passa a disputar recursos no mercado como qualquer empresa.

⁸⁷ Esse debate foi melhor discutido no Capítulo 2 da presente tese.

⁸⁸ “O ensino online que move a EaD, no âmbito da graduação, apresenta-se com o discurso da democratização do acesso, favorecendo a expansão desordenada da educação superior a baixo custo [...] Quanto ao Reuni, este redefine o perfil das 10 universidades federais no país. Objetiva, em 5 anos, de 2008 a 2012, dobrar o número de vagas e matrículas na graduação e atingir a meta de ‘90% na taxa de sucesso’, ou seja, de aprovação.” (KOIKE, 2009, p. 207).

A lógica da massificação do ensino superior pode fazer com que

[...] as universidades se tornem “fábricas de diplomas”, e se há fábricas de diplomas é porque existem compradores. Como dito, é necessário forjar um perfil de estudante adequado a essa lógica de banalização, aligeiramento e precarização do ensino e da educação superior. (GUERRA, 2010, p. 728).

No que se refere ao Serviço Social, Yolanda Guerra acrescenta que sobre a formação profissional dos assistentes sociais brasileiros, dentre as diretrizes seguidas pelo governo atual, três merecem ênfase particular:

a) o financiamento público do ensino universitário privado e a expansão desmesurada de vagas (Prouni e Reuni); b) o aumento no número de alunos e a educação a distância; c) o Sistema de Avaliação - Sinaes e a avaliação trienal da Capes. (GUERRA, 2010, p. 726).

Nesse contexto, o que se observa é a educação como mercadoria barata a ser consumida rapidamente, e a composição de novos nichos de mercado que comprometem, em especial, cursos com custos relativamente baixos, como o de Serviço Social. Não é casual que a oferta de cursos a distância encontre no Serviço Social campo fértil (GUERRA, 2010).

Outro elemento fundamental analisado por Guerra (2010) é que essas transformações que vivenciamos trazem uma nova cultura do trabalho, uma cultura da adaptação às novas normas da sociedade flexível e de um perfil ainda mais adaptativo do trabalhador⁸⁹. Nesse contexto, o desemprego e a precarização permitem que se transfira para o trabalhador a responsabilidade por sua própria empregabilidade.

Na lógica que estamos evidenciando e diante das atuais necessidades do capital, o trabalhador deve portar as seguintes características: ser desespecializado, desregulamentado, polivalente e multifuncional. É chamado a desenvolver várias competências e habilidades voltadas ao mercado, portador de valores individualistas e imediatistas, a partir dos quais vale o ter (neste caso, o certificado) em detrimento do ser (neste caso, um profissional qualificado), de formação aligeirada, mas que lhe garanta competitividade e capacidade de se adaptar a esses novos e difíceis tempos. (GUERRA, 2010, p. 724).

⁸⁹O mercado passa a requerer um trabalhador polivalente, com novas características técnicas e sociointelectivas, capaz de atuar em diferentes funções ou postos de trabalho. Os conceitos de profissão e formação específica, especializada, tendem a perder funcionalidade e desaparecer. O trabalhador, além da escassez de emprego, vai enfrentar a obsolescência do seu saber e a perda de organicidade da sociabilidade produzida no fordismo/keynesianismo (KUENZER, 2006 apud KOIKE, 2009, p. 4).

Nesse debate, Iamamoto (2011) acrescenta que o exercício da profissão realiza-se pela mediação do trabalho assalariado, que tem no Estado e nos organismos privados – empresariais ou não – os pilares de maior sustentação dos espaços ocupacionais dos assistentes sociais, perfilando o seu mercado de trabalho, componente essencial da profissionalização do Serviço Social. Por isso, segundo Iamamoto (2011), o crescimento exponencial do contingente profissional, em curto prazo, traz sérias implicações para o exercício profissional e para as relações de trabalho e condições salariais por meio das quais ele se realiza.

O desafio posto na atualidade é redescobrir alternativas e possibilidades para o Serviço Social no cenário atual, tanto do ponto de vista da formação, quanto do trabalho profissional; traçar horizontes para a formulação de propostas que façam frente à questão social e que sejam solidárias com o modo de vida daqueles que a vivenciam, não só como vítimas, mas como sujeitos que lutam pela preservação e conquista da sua vida, da sua humildade. Essa discussão, embasada nas reflexões de Iamamoto (2009, p. 75) é parte dos rumos perseguidos pelo trabalho profissional contemporâneo. Que deve ter como perspectiva,

Os esforços se direcionam para preservar, no ambiente universitário, a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão e assegurar a liberdade didática, científica e administrativa para produzir e difundir conhecimentos – e realizar a sua crítica –, voltados aos interesses das maiorias: uma universidade que seja um centro de produção de ciência, de tecnologia, do cultivo das artes e das humanidades; também uma instituição voltada à qualificação de profissionais com alta competência, para além das necessidades do capital e do mercado. (IAMAMOTO, 2011, p. 432).

Contudo, diante dessa breve análise dos rebatimentos da privatização do ensino superior no Serviço Social, cabe-nos observar, no próximo tópico, que panorama estamos encontrando hoje em relação aos novos rearranjos da educação superior, bem como, os números que evidenciam a massificação da formação presencial e EAD em Serviço Social.

4.2.1 O panorama do Serviço Social privado no Brasil

Novos “arranjos” financeiros e institucionais podem ser observados: o aparecimento, no mercado educacional do país, dos grandes fundos de investimentos e a formação de grandes conglomerados de ensino superior, prática

que as revistas especializadas e as consultorias do setor têm denominado “a era das consolidações”. Nesse sentido, as reformas do Estado brasileiro e as reformas educacionais, a partir dos anos 1990, deram impulso ao setor privado educacional, em especial, no âmbito da educação superior, inaugurando uma nova fase de sua expansão. Tal situação se agrava agora com as fusões que formam conglomerados educacionais e com a financeirização das instituições de ensino superior, o que amplia a exposição da educação nacional a um intenso processo de desnacionalização⁹⁰.

Entretanto, esta nova configuração reconstrói os caminhos do empresariamento da educação superior. Em primeiro lugar, cria uma situação de concentração em que apenas as grandes empresas sobrevivem. As empresas menores fecham ou são absorvidas por estes conglomerados, às vezes, mantendo seu nome institucional, outras vezes, apagando mesmo sua marca.

Depois, porque a sua expansão está, destarte, ligada à capacidade de captação de capital nos mercados financeiros e, a partir daí, de realizar fusões e aquisições, mais do que por aumento direto no número de alunos, na medida em que o público ao qual este mercado se dirige já dá mostras de estancamento de sua capacidade de financiamento particular.

Partindo do processo acima apontado, é que se deve compreender a direção das demandas apresentadas pelo setor privado/particular e suas entidades representativas: ampliar o espaço para suas reivindicações no âmbito do próprio Estado na tentativa de direcionar as políticas de educação que garantam a expansão sob o novo formato dominante dos conglomerados de ensino e, portanto, redirecionem os processos de regulação e avaliação para que a permitam.

Assim, o setor privado dirige a bancada privatista no Congresso Nacional e tenta programar certo tipo de pressão sobre o Executivo, ao qual dirige claramente suas demandas. E, ainda, que favoreça financeiramente o setor, através da utilização do fundo público, tanto na modalidade de financiamento de vagas – Programa Universidade para Todos (Prouni), Programa de Financiamento Estudantil (Fies) – como no financiamento das próprias instituições. Daí o conteúdo e o direcionamento de suas propostas: ressaltar o tamanho e a importância do setor,

⁹⁰Em março de 2007, a Anhanguera Educacional S.A. tornou-se a primeira instituição de ensino superior na América Latina a abrir seu capital na Bolsa de Valores. Desde então, outras instituições seguiram o mesmo caminho, como é o caso do grupo Kroton, do Sistema Educacional Brasileiro (SEB) e da Estácio Participações S.A, objeto de análise da tese ora apresentada.

fortalecer a atuação junto ao Poder Legislativo e ao Poder Executivo e requisitar, concomitantemente, menor regulação e “adequação” das avaliações às suas realidades institucionais e maior financiamento estatal.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), referentes a 2014, existem no Brasil 498 cursos de serviço social, dos quais, 400 situados na iniciativa privada ou estadual e apenas 57 cursos na esfera pública, o que fundamenta a apreensão de como tem ocorrido a expansão dos cursos em serviço social no Brasil. Ainda é necessário problematizar que a maior parte destas instituições privadas não são universidades, ou seja, não articulam ensino, pesquisa e extensão, indo de encontro com o projeto de formação defendido pelas instâncias políticas do serviço social, como a ABEPSS, o CFESS e a ENESSO.

A profissão de Serviço Social assistiu, a partir dos anos 1990, a um explosivo processo de expansão de seus cursos de graduação, majoritariamente privados e inseridos em instituições não universitárias, acompanhando as características do movimento expansionista do ensino superior brasileiro, conforme largamente abordado nos itens anteriores.

Tal expansão pode ser apreendida com base, particularmente, nas duas nucleações constituintes da nova face/fase do “milagre educacional”, operada no Governo Lula, a primeira, de fortalecimento do empresariamento da educação superior, que direciona o interesse do empresariado na abertura por cursos na área de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, devido aos baixos custos e alta lucratividade; a necessidade de manutenção de um consenso social em torno das reformas estruturais realizadas pelo governo federal em absoluta consonância com as políticas dos organismos internacionais do capital⁹¹.

Contudo, desde 1995 até a atualidade, conforme já analisado, encontra-se em movimento uma expansão vertiginosa da participação privada na criação de cursos de ensino superior, majoritariamente em IES não universitárias, como parte do processo de contrarreforma. No âmbito do Serviço Social, entre 1995 e 2002, foram criados mais 50 cursos, sendo 90% através da iniciativa do setor privado. Da totalidade dos cursos de Serviço Social criados, somente 15 (30%) assim o foram inseridos em ambientes universitários, expressando claramente a política de Estado, durante os Governos Cardoso, de expansão do ensino superior via setor privado,

⁹¹ Debate amplamente realizado no segundo capítulo da presente tese.

preferencialmente com cursos de custo menor, na área de Humanas, e dispensando a necessidade de realização de pesquisa.

Desta feita, o movimento de mercantilização do ensino superior atravessou a formação dos assistentes sociais brasileiros no pós-1995, com uma formação majoritariamente realizada em instituições não universitárias e privadas particulares em sentido estrito (PEREIRA, 2008).

Uma das questões que têm trazido receios para a categoria profissional é que o crescimento do corpo profissional, nesse curto período de tempo, implica em impactos na relação entre a categoria e o mercado de trabalho, pois sabemos que esta relação é mediada por inúmeros elementos: o desemprego, a quantidade de profissionais atuando e disponíveis no mercado, que tensionam as condições de trabalho e salário, além da relação com outros profissionais e instituições.

Esses profissionais que irão ocupar o mercado de trabalho, se relacionando com o Estado, instituições e usuários, portanto cresce o número de profissionais que irão intervir nos diversos espaços sócio-ocupacionais, mas tal aumento quantitativo não representa ganhos para o serviço social e usuários. Sabemos que o crescimento desenfreado da EAD representa um novo e extremo espaço de lucro do Capital, um nicho altamente rentável e, portanto, alvo de investimento do mercado nacional e também estrangeiro.

Nesse sentido Boschetti (2007, p. 13) afirma:

O fortalecimento do projeto ético-político que norteia a formação e o trabalho profissional do assistente social, comprometido com as necessidades e direitos sociais dos usuários dos seus serviços, exige que se preserve uma formação acadêmico-profissional abrangente, densa e consistente. Tal requerimento vai de encontro a cursos ligeiros e imediatistas, tendentes a estabelecer um divórcio entre o pensar e o fazer.

Tais dimensões da formação profissional em Serviço Social claramente não são oferecidas pela modalidade de ensino por sua característica precarizada, aligeirada e sem comprometimento com a direção social da profissão.

Vimos assistindo com muita preocupação e indignação à bibliografia ser transformada em apostilas empobrecidas e ao processo pedagógico sendo reduzido a encontros circunstanciais e mediados por mídias entre alunos e tutores, muitas vezes, sem a formação em serviço social, em instalações físicas precárias. (ABEPSS, 2009, s/p).

Nesse sentido, a formação em Serviço Social deve pressupor profissionais que,

tenham capacidade de clarificar seus objetivos sociais, realizar escolhas moralmente motivadas, compreender o significado social da profissão no contexto da sociedade capitalista, escolher crítica e adequadamente os meios éticos para o alcance de fins éticos, orientados por um projeto profissional crítico e, desta forma, os assistentes sociais estão aptos, em termos de possibilidade, a realizar uma intervenção profissional de qualidade, competência e compromisso indiscutíveis. (GUERRA, 2007, p. 15).

Tal direção social é referenciada pelo Projeto Ético-Político do Serviço Social, e terá ampla dificuldade de se desenvolver em uma formação aligeirada, precarizada e sem interlocução com relações pedagógicas, produção de conhecimento garantida através da pesquisa e extensão – elementos estes que só podem ser garantidos em um ensino presencial e de qualidade.

É nesse contexto que, no próximo tópico, buscaremos apresentar o debate empreendido pelas entidades representativas da categoria no que se refere a suas principais bandeiras de luta contra a precarização do ensino superior em Serviço Social no Brasil.

4.3 Formação Profissional em Serviço Social: o contexto de luta contra a precarização do ensino superior

Para contextualizar a luta das entidades representativas da categoria no que se refere à formação profissional, optamos por analisar as ações do CFESS no triênio 2011-2013, no âmbito da orientação e fiscalização profissional, que foram pautadas nas diretrizes do Plano Nacional de Fiscalização (PNF) e nas deliberações dos Encontros Nacionais CFESS-CRESS dos anos da gestão Tempo de Luta e Resistência, respectivamente 2011, 2012 e 2013; para tanto, usamos como referência os relatórios dos referidos encontros, bem como, o último relatório elaborado por essa gestão, e mais especificamente pelo GT Trabalho e Formação Profissional.

As ações do CFESS, que viabilizaram a luta em defesa da formação com qualidade e contra a precarização do trabalho profissional no período 2011-2014, apontam para a importância da articulação entre entidades organizativas do serviço social brasileiro, tornando-se fundamental para ampliar esse debate e reafirmar a defesa do projeto profissional.

Nesse contexto, as entidades representativas têm atuado na perspectiva de fortalecer a articulação entre a formação e o exercício profissional, estimulando a criação de mecanismos para qualificação profissional como requisito para valorização da profissão. Defende o projeto de formação profissional, referenciado nas diretrizes curriculares aprovadas pela ABEPSS e estabelece articulação com ABEPSS e ENESSO para defesa da formação profissional com qualidade. Objetiva fortalecer o Serviço Social para além das fronteiras nacionais, e dar visibilidade ao projeto Ético-Político e à direção social da profissão.

Nos últimos encontros da categoria, tem sido destacada a incompatibilidade entre graduação a distância e Serviço Social, sob a perspectiva do projeto ético-político profissional e enfatiza-se que a expansão do Ensino Superior no Brasil acontece mediante o desenvolvimento da mercantilização da educação e da precarização da formação e do exercício profissional. Também registrou-se o posicionamento do Conjunto em defesa da universalização das políticas públicas e da ampliação do acesso ao ensino público, gratuito, presencial e de qualidade.

Tem-se defendido a importância da salvaguarda da educação presencial, pública, laica e de qualidade; esse debate tem tratado sobre dos desafios da luta pela “Educação com qualidade” na conjuntura neoliberal capitalista e enfatiza que a graduação a distância é uma das marcas mais evidentes da precarização, mercantilização e negação da educação como um direito e que não garante a formação profissional necessária do(a) profissional para uma intervenção crítica da realidade.

Nesse contexto, dividimos essa análise em três linhas que consideramos fundamentais e que servem de diretrizes para as bandeiras de luta contra a precarização do ensino nos últimos anos, são elas: Educação não é mercadoria; Consolidação da Política Nacional de Estágio; Incompatibilidades entre graduação a distância e Serviço Social.

4.3.1 Educação não é mercadoria

No tempo presente, após um rico processo coletivo de definição do Projeto de Formação Profissional dos(as) assistentes sociais brasileiros(as), continuam as medidas deletérias do Estado neoliberal, assolando o campo das políticas sociais de forma generalizada, incluindo, neste processo de perdas sociais, a educação. Dessa

maneira, a defesa da formação de qualidade e a articulação política do serviço social brasileiro com movimentos sociais têm sido algumas das principais bandeiras de luta do Conselho Federal de Serviço Social nesse momento histórico em que se acirram os processos contrarreformistas, em especial, a contrarreforma universitária em curso no país.

A direção da política de educação e do acesso ao ensino superior está em contraposição ao que preconizam as Diretrizes Gerais formuladas pela ABEPSS para a formação profissional dos(as) assistentes sociais. Todavia, é essencial lembrar que esse é um movimento marcado pela contradição, pautado pela luta de classes e disputado pelas forças sociais organizadas que se colocam na arena política.

É nesse movimento que se observa a ação do Conjunto CFESS-CRESS em defesa da formação profissional de qualidade, do exercício profissional e da inserção política dos(as) assistentes sociais, tudo isso pautado no projeto ético-político profissional, ainda que em condições extremamente adversas.

Nessa perspectiva, educação não é mercadoria tem sido um grito que ecoa das lutas dos(as), aproximadamente, 130 mil assistentes sociais brasileiros(as), intensificado nos três últimos anos de gestão do Conjunto CFESS-CRESS.

Foi assim quando, em 2012, definiu-se pelo tema que marcou os debates dos eventos em alusão ao Dia do(a) Assistente Social, Serviço Social: de olhos abertos para a educação. Ensino público e de qualidade é direito de todos(as); também se optou por denunciar a lógica mercantil que historicamente tem pautado a política de educação brasileira, de caráter excludente e segregador, e, no ensino superior, condizente com as recomendações dos organismos multilaterais, que tiveram abrigo nos Governos Fernando Henrique Cardoso, com sua Reforma do Estado, e se afirmam no Governo atual.

Todo o processo de subordinação da educação à acumulação do capital, que compromete a qualidade da formação profissional, tem chegado às entidades do serviço social brasileiro das mais diferentes e combinadas formas. As questões chegam dos(as) profissionais, estudantes, das Unidades de Formação Acadêmica (UFA), dos(as) usuários(as) dos serviços.

Da mesma forma, os posicionamentos públicos da gestão reforçaram a articulação com a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO),

elaborando a crítica às expressões regressivas na educação, a exemplo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Essa articulação expressou-se em vários momentos, em especial, nas atividades do GT Trabalho e Formação Profissional e na materialização do Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior.

4.3.2 A Política Nacional de Estágio da ABEPSS e Estratégias Conjuntas de Luta em Defesa da Formação e Trabalho com Qualidade

A formação profissional em Serviço Social inclui um conjunto de experiências que incide na transmissão de conhecimentos, na possibilidade de oferecer ao aluno um campo de ação – vivência de situação concreta relacionada à revisão e no questionamento de seus conhecimentos, habilidades, valores etc. que possam levá-lo a uma inserção crítica e criativa na área profissional e no mundo mais amplo.

No que se refere à consolidação da Política Nacional de Estágio, a estratégia política é a defesa da supervisão direta de estágio em serviço social que constrói uma relação indissociável entre formação profissional e o trabalho do(a) assistente social.

Desde 2000, quando da realização do Seminário Política de Ensino Superior no Brasil: a regulamentação da LDB e as implicações para o Serviço Social, organizado pelo Conjunto CFESS-CRESS, ABEPSS e ENESSO, as referidas entidades vêm mantendo posição crítica à lógica incorporada pela legislação, de expansão do acesso ao ensino superior de forma mercantilizada, privatista e excludente.

Necessário se faz recuperar os encaminhamentos adotados para atender à deliberação aprovada no 38º Encontro Nacional CFESS-CRESS, em 2009, e que permaneceram na agenda do Conjunto nos anos seguintes, que diz: “acompanhar a implementação do cadastramento nacional dos campos de estágio e a fiscalização da supervisão direta, com desenvolvimento de aplicativo próprio, que contemple as exigências e requisições da Resolução CFESS nº 533/2008, da Política Nacional de Estágio da ABEPSS, deflagrando qualificação técnica das COFI”.

O Sistema de Controle de Credenciamento de Campos de Estágio tem como objetivos: possibilitar aos(as) profissionais de assistência social responsáveis por supervisões de estágios realizarem as declarações semestrais dos estágios sobre sua supervisão, possibilitar aos Conselhos Regionais consultar as declarações realizadas pelos(as) profissionais do regional, podendo visualizar todo o conteúdo das declarações e possibilitar ao Conselho Federal consultar todas as declarações realizadas por profissionais de qualquer Regional.

Esse sistema opera de forma integrada com o sistema SISCAFWEB, já utilizado pelos Conselhos Regionais, de modo que serão reutilizadas as mesmas funcionalidades de Controle de Acesso, ou seja, a mesma senha que o(a) profissional ou funcionários(as) utilizam para acessar o SISCAFWEB será utilizada para acessar este sistema. Na versão inicial deste sistema, estão previstos dois grupos de funcionalidades, a declaração de supervisão de estágio (disponível apenas para profissionais de assistência social) e consultas de declarações de supervisão de estágio: (disponíveis para funcionários do Conselho Federal e Conselhos Regionais). Atualmente, o sistema está em fase de implantação nos CRESS, que, por sua vez, estão articulando e divulgando junto às unidades de ensino. Foi encaminhado também para os regionais um Manual do Sistema de Controle de Credenciamento de Estágios.

4.3.3 Incompatibilidades entre graduação a distância e Serviço Social

A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), que congrega as unidades acadêmicas da graduação e pós-graduação em Serviço Social; o conjunto Conselho Federal (CFESS) e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), órgãos de regulamentação e fiscalização da profissão; e a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO), que congrega o movimento estudantil, desenvolvem gestões junto ao Ministério da Educação (MEC) no sentido de suspender a autorização de cursos de graduação a distância em Serviço Social. As entidades propõem ao MEC ampliar os cursos presenciais existentes e abrir novos nas universidades públicas onde estes ainda não existem.

Neste caminho e considerando a necessidade de aprofundar todas as questões relacionadas à luta pela formação e trabalho com qualidade, bem como levantar dados sobre a realidade do ensino de graduação a distância, compreendido

como a maior expressão da mercantilização do ensino, em setembro de 2008, a partir de seu 37º Encontro Nacional, o Conjunto CFESS-CRESS constituiu o GT Trabalho e Formação Profissional, formado pelo CFESS, por um(a) representante dos CRESS de cada região do país e por um(a) representante das direções nacionais da ABEPSS e da ENESSO, com o objetivo de construir e monitorar a implementação de um Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior.

Seguindo as ações deste GT, nesta gestão do CFESS, organizou-se o documento sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e Serviço Social – volume 2, com dados encaminhados pelos CRESS, atualizando a primeira versão do documento, lançada em 2010, e que tornou público os resultados do trabalho produzido pelo esforço conjunto dos CRESS e das diretorias regionais da ABEPSS.

Além disso, vale reconsiderar a sistematização de dados sobre problemáticas detectadas no ensino de graduação a distância, que chegam por e-mail ou por meio de correspondências dos CRESS, que foram apresentados em reunião com o Ministério da Educação (MEC). Estes documentos reuniram dados e informações que retratam a precária situação dos cursos de graduação a distância ofertados nas cinco regiões do Brasil, que demonstram o descompromisso das instituições de ensino com a formação profissional substantivamente de qualidade e a falta de controle e acompanhamento sistemático da expansão e prestação de serviços dessas instituições por parte do MEC.

Todos esses elementos consubstanciam a veemente defesa de incompatibilidade entre graduação a distância e serviço social. Ou seja, diante das fragilidades e irregularidades constatadas, também não foi identificado, no acúmulo das informações e das análises, a possibilidade de qualificar tais cursos. Diante dessas considerações é que, em 2011, o Conjunto CFESS-CRESS, a ABEPSS e a ENESSO, com apoio do ANDES/Sindicato Nacional, lançaram a campanha Educação não é *fast-food*: diga não para a graduação a distância em Serviço Social, que foi desenvolvida a partir do primeiro semestre desta gestão do CFESS.

Todavia esta campanha não nasce em maio de 2011. Ela é fruto de uma série de discussões e ações coletivas deste Conjunto e do GT Trabalho e Formação Profissional na defesa de uma educação pública e de qualidade, reafirmando o projeto ético-político e o compromisso com as lutas da classe trabalhadora, tendo como horizonte a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Campanha teve os seguintes objetivos: publicizar a posição do Conjunto CFESS-CRESS sobre a defesa da formação em graduação presencial, pública e de qualidade, e mostrar a relação entre formação e trabalho com qualidade no serviço social; explicar para os públicos de interesse (estudantes, assistentes sociais, empregadores e sociedade em geral) a atuação do(a) assistente social na defesa de direitos e por que a graduação a distância não assegura os requisitos para a formação e trabalho de qualidade nessa direção; dar suporte ao posicionamento das entidades (Conjunto CFESS-CRESS, ABEPSS e ENESSO) contra a modalidade de formação em graduação a distância e desmistificar a compreensão de que somos contra os(as) estudantes de ensino a distância e o acesso ampliado ao ensino superior; informar os problemas encontrados na graduação a distância, as legislações e regulamentações da profissão e os requisitos necessários para abertura de campo de estágio e contratação de profissionais.

Todas essas ações expressam a concepção da indissociabilidade entre formação e exercício profissional, relação de grande importância especialmente no serviço social, que tem como princípio ético fundamental a qualidade dos serviços prestados à população. O trabalho realizado pelo GT Trabalho e Formação Profissional reafirma o compromisso ético com a qualidade dos serviços prestados à população usuária dos serviços sociais, ao se preocupar com a formação dos(as) futuros(as) e dos(as) atuais profissionais de serviço social.

As ações empreendidas pelo GT Trabalho e Formação apontam a sua importância, enquanto espaço articulador das entidades representativas do serviço social brasileiro. Indicam ainda o acerto das deliberações dos Encontros Nacionais do Conjunto CFESS-CRESS, que têm priorizado as ações de enfrentamento à precarização do processo de formação profissional, sobretudo no que se refere ao ensino de graduação a distância, em que, objetivamente, tem-se encontrado acadêmica e empiricamente uma das faces mais acentuadas da mercantilização e da precarização da educação brasileira.

Tem acompanhado as ações judiciais movidas pelo Conselho Federal, ou contra a instituição, não abrindo mão da defesa do projeto de formação profissional condizente com as diretrizes curriculares debatidas e elaboradas democraticamente e com a condução da ABEPSS.

Os Encontros Descentralizados e o Encontro Nacional do Conjunto CFESS/CRESS, as Oficinas Regionais e a Oficina Nacional da ABEPSS, os

Encontros Regionais e o Nacional dos(as) Estudantes de Serviço Social e outros seminários realizados pelas entidades têm se configurado em momentos de grande relevância, por promoverem a socialização de informações, a definição da agenda de lutas e, sobretudo, por favorecerem o debate, tendo a formação profissional no centro das reflexões.

A defesa é pela universidade pública, gratuita, laica e de qualidade, direcionada aos interesses da coletividade e enraizada na realidade regional e nacional. Direcionada para preservar, no ambiente universitário, a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão e assegurar a liberdade didática, científica e administrativa para produzir e difundir conhecimentos – e realizar a sua crítica –, voltados aos interesses das maiorias.

Todavia, o tempo presente nos aponta que a lógica quantitativa tem sido evidenciada, em detrimento da qualidade no desenvolvimento da política de educação superior nos últimos anos em nosso país. Neste bojo, o crescimento da modalidade do ensino a distância como uma das marcas mais evidentes da precarização, mercantilização e negação da educação como um direito, aponta, assim, numa perspectiva crítico-analítica, o seu claro declínio como política pública brasileira.

Nesse contexto, objetivando trazer para o debate as tensões, possibilidades e desafios postos para a formação profissional em Serviço Social em uma faculdade privada, no próximo capítulo, trataremos dos resultados empíricos da pesquisa de campo, os quais demonstrarão as reais condições de trabalho dos(as) docentes, bem como da formação privada, com destaque ao espaço contraditório de inserção profissional e à luta da categoria nesses espaços.

5. As tensões e desafios de um curso de Serviço Social na iniciativa privada: o caso concreto da Faculdade Estácio do Recife – Estácio FIR

Este capítulo de análise dos dados de perspectiva empírica tem como objetivo apresentar as informações e os resultados trabalhados a partir da pesquisa realizada com um universo de 9 (nove) docentes Assistentes Sociais do Curso de Serviço Social da Faculdade Estácio FIR e 1 (um) Diretor Acadêmico. Almeja-se, com isto, potencializar o debate sobre os rumos da educação superior em Serviço Social, em tempos de crise do capital, de modo a identificar possibilidades, tensões e desafios para a garantia da direção ético-política do Serviço Social nas Faculdades Privadas, tomando como lócus a Faculdade Estácio do Recife – Estácio FIR.

Nesse contexto, pretende-se apresentar as conexões entre a crise do Capital, as políticas de educação superior no Brasil e a trajetória do Curso de Serviço Social na Faculdade Estácio FIR. Propõe-se expor a direção ético-política do curso de Serviço Social, a partir da formação de sujeitos coletivos. Debateremos a práxis teórico-metodológica da formação, o processo de ensino aprendizagem de uma faculdade privada e os rebatimentos na dimensão política da prática acadêmica.

5.1 O processo de construção da pesquisa e abordagem metodológica

Neste tópico do estudo empírico, será descrito o contexto em que se desenvolveu a pesquisa que teve como lócus o Curso de Serviço Social da Faculdade Estácio FIR, que se situa na cidade do Recife. O curso foi selecionado para uma amostra significativa por se apresentar, enquanto proposta, em conformidade com as Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social, ter 1 (uma) turma concluinte, ter boa conceituação e ser constituído de docentes que defendem uma formação crítica fundamentada na teoria marxista.

A hipótese que norteia o presente estudo derivou das seguintes perguntas à realidade: é possível assegurar uma direção pedagógica coerente com a direção ético-política das entidades representativas do Serviço Social nas Instituições de

Ensino Superior (IES) privadas? Em sendo positiva tal resposta, quais os elementos que são determinantes e indispensáveis para assegurar tal direção?

Cabe ressaltar que o percurso de aproximação ao objeto da pesquisa ora apresentada teve como alicerce o materialismo histórico dialético, com base no entendimento de que é por aproximações sucessivas que a realidade vai se tornando cada vez mais rica, mais complexa, mais viva. É um percurso contínuo entre aparência e essência, parte e todo, singular e universal. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como referência a ideia Gramsciana, que

[...] não toma o marxismo como doutrina abstrata, mas como método de análise concreta do real em suas diferentes determinações. Debruça-se sobre a realidade enquanto totalidade, desvenda suas contradições e reconhece que ela é construída por mediações, processos e estruturas. Essa realidade é analisada pelo pensador a partir de uma multiplicidade de significativos, evidenciando que o conjunto das relações constitutivas do ser social envolve antagonismos e contradições, apreendidos a partir de um ponto de vista crítico que leva em conta a historicidade do social, sendo este, segundo Gramsci, o único caminho fecundo na pesquisa científica. (SIMIONATTO, 2001, p. 7).

Os fenômenos sociais são apreendidos como movimento, como processo e como provisoriedade. Igualmente como interface de causas, pois consistem em uma expressão histórica de diversas causas. Por isso, o imperativo de recorrer a fontes e procedimentos diversificados.

Na busca de discutir conceitos e justificar as categorias, partimos do entendimento de que, para Marx, explicar dialeticamente é construir categorias que resultam de refletir sobre o real e desvendar nele o que não está dado, partindo do princípio de que não se trata de descobrir os nexos, mas da reconstrução do real. Sendo assim, trata-se de articular a realidade e o pensamento. Neste contexto, o pensamento surge como um ato de produção do real.

É a partir desse ponto de vista, na perspectiva da presente tese, que as categorias mais simples, quais sejam, a educação (como instrumento ideológico e contra-hegemônico) e a formação profissional se revelam como instrumento adequado para o desvendamento da direção ético-política assumida na Faculdade Estácio – FIR. Sendo assim, consideram-se as categorias como formas de existência; elas são recriadas, reproduzidas, reconstruídas; nesse caso, elas respondem à particularidade do objeto.

No que se refere às técnicas de coleta, temos a afirmar que estas consistiram

tanto no levantamento documental quanto na entrevista do tipo semiestruturada. A coleta de dados aconteceu na modalidade qualitativa, haja vista a sua abrangência, que, ao possibilitar a expressão da relação causal existente, expande a capacidade de aproximação ao objeto/fenômeno estudado. Analisamos materiais escritos (documentos – fontes secundárias e inanimadas), tendo como principal referência as Atas de NDE⁹² e Colegiado⁹³, o Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso e os principais Relatórios e apresentações que demonstram perspectivas e desafios vivenciados pelo curso de Serviço Social da Faculdade Estácio FIR. Nesse sentido, a pesquisa documental possibilitou a coleta de dados sobre o processo de construção dos cursos de Serviço Social e a direção ético-política assumida, através da análise dos referidos documentos que se relacionam, fundamentalmente, com a formação profissional.

A unidade de observação foi o indivíduo/sujeito entrevistado, considerado como ser social que se constitui enquanto tal pelas vias de sua socialização e pelas estruturas das relações sociais que demarcam sua própria reprodução. A base de seleção dos participantes seguiu o critério de inclusão por pertencer ao curso de Serviço Social da Faculdade Estácio FIR e por ser professor Assistente Social, bem como do fato de integrar a Direção Pedagógica da IES, por considerar-se fundamental desvendar a visão da direção sobre a formação em Serviço Social no contexto da IES. E, como critério de exclusão, adotou-se a condição de professores que não são Assistentes Sociais⁹⁴.

O estudo empírico⁹⁵ só foi realizado após autorização da Direção da IES e com a aprovação do Comitê de Ética da Faculdade Estácio FIR – CEP. Após os procedimentos formais exigidos para os estudos envolvendo seres humanos, a pesquisa aqui apresentada foi submetida à Plataforma Brasil, da qual recebeu aprovação através do “Parecer Consubstanciado do CEP”, com registro do CAAE:

⁹² O NDE é composto por um mínimo de 6 (seis) membros – o Coordenador do Curso e mais 5 (cinco) professores – contratados em regime de tempo integral ou parcial, com carga horária de dedicação ao desenvolvimento e à implementação do Projeto Pedagógico de Curso, e com titulação em conformidade com a Resolução Conaes n. 1/2010.

⁹³ O Colegiado do Curso é composto por todos os docentes, Assistentes Sociais ou não. Atualmente o curso é composto por 20 (vinte) docentes.

⁹⁴ Cabe explicar que, por efeito do compromisso ético da não revelação dos nomes dos/as docentes entrevistados, o recurso utilizado na exposição foi o de, aleatoriamente, atribuir as seguintes identidades aos/as mesmos(as): D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9.

⁹⁵ Aqui ratificamos que, na investigação marxiana, o empírico é sempre o ponto de partida para o conhecimento.

30906214.9.0000.5640, em 7 de maio de 2014, assinado pela coordenadora Juliana Kelle Andrade Lemoine Neves⁹⁶.

As entrevistas foram realizadas no contexto cotidiano, isto é, vivencial do curso de Serviço Social, abordando docentes e Direção Acadêmica no próprio ambiente acadêmico, na tentativa de entender e interpretar os fenômenos ou processos em que estão envolvidos. Com relação aos procedimentos metodológicos foi utilizado o software de apoio do N'Vivo para ajudar na organização e análise do material colhido.

Através do método marxista, analisam-se o ponto de chegada e o ponto de partida: o de chegada aborda o trato teórico dado ao objeto, contendo o ponto de vista e a visão de mundo do pesquisador; e o ponto de partida aponta para um novo tratamento do objeto, na medida em que defende sua perspectiva, a partir da formulação metodológica.

Nesse sentido, constitui-se em uma unidade, se apoiando na perspectiva da totalidade. Nessa conexão teórico-metodológica do pensamento de Marx, encontram-se inteiramente articuladas três categorias: a própria totalidade, a contradição e a mediação. Com a finalidade de responder às perguntas feitas à realidade, a apresentação dos dados e informações coletados, assim como das análises realizadas sobre os mesmos, encontra-se estruturada nos seguintes eixos temáticos: Contexto do universo da pesquisa: a Estácio de Sá e o Curso de Serviço Social da Faculdade Estácio FIR; O concreto pensado: entre a concepção e a materialização do processo de formação em Serviço Social em uma Faculdade Privada.

5.2 Contexto do universo da pesquisa: A Estácio de Sá e o Curso de Serviço Social da Faculdade Estácio FIR

A Estácio de Sá é, certamente, um dos casos mais representativos da expansão do ensino superior privado no Brasil, em especial, desde a década de 1990. Foi em 1988 que a Estácio de Sá recebeu o *status* de universidade⁹⁷. Trata-se

⁹⁶ O tempo de preparação da pesquisa empírica foi de aproximadamente um 4 (quatro) meses, incluindo a fase de sondagem, elaboração do roteiro das entrevistas, questionário e aprovação do comitê de Ética e Plataforma Brasil. As entrevistas todas, concedidas por 9 professores e 1 Diretor Acadêmico, foram realizadas em aproximadamente dois meses, bem como a análise dos resultados, levando-se em conta que foi feita entrecruzando-a com o aprofundamento teórico.

⁹⁷ Tal fato tem duas implicações: por um lado, a Estácio goza das prerrogativas de toda universidade – oferecer cursos sem prévia consulta ao Ministério da Educação (MEC), autonomia universitária, etc. Por outro lado, também significa que deveria cumprir os requisitos legais que caracterizam uma instituição universitária, em

de uma grande instituição, de presença nacional, uma das líderes do setor no mercado – terceira em número de matrículas –, com cursos de tipos variados e um número significativo de alunos e docentes no país.

A Unesa, cuja mantenedora denominava-se Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá (Seses), foi a segunda universidade privada brasileira a lançar suas ações na Bolsa de Valores, caracterizando um novo momento do empresariamento do ensino superior no Brasil, agora diretamente subordinado às exigências de lucratividade características do capital financeiro, submetido, assim, a uma temporalidade mais imediata para a realização do lucro, o que, sem dúvida, rebate, direta e indiretamente, sobre os processos de ensino-aprendizagem, sobre a qualidade da formação oferecida e sobre o trabalho docente. Barra da Tijuca, zona Oeste do Rio de Janeiro, ainda em 1992, e em 1996, abre diversos *campi* no interior do estado, em municípios como Resende, Nova Friburgo e Niterói. Em 1997, cria o denominado Instituto Politécnico, nos quais concentrou os cursos sequenciais, ou conforme anunciado nos dias atuais, graduação tecnológica. Em 1998, inicia-se a sua expansão nacional: São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Bahia, Pernambuco, Pará e Ceará foram alguns estados que receberam unidades da Unesa.

Entretanto, a Seses não se expandiu privilegiando a Unesa em nenhum destes estados. Observa-se que, na aquisição de novas unidades, não aparece a Estácio sob a forma de universidade, ela se apresenta sob o formato de faculdade. Atualmente a Seses possui 120 unidades, incluindo campi do EAD.

No contexto de expansão da Seres, a Faculdade Integrada do Recife (FIR) tinha como mantenedora a Sespe e até 30 de setembro de 2005 era uma instituição da sociedade civil, sem fins lucrativos. A partir daquela data, com a aquisição da Seres, a forma jurídica da Sociedade foi alterada para uma sociedade empresária.

Vale ressaltar que a Faculdade Integrada do Recife (FIR) foi fundada em 12 de fevereiro de 1998 pela portaria MEC nº 87, publicada no dia 16 de fevereiro do mesmo ano. Passou por uma mudança de denominação para Faculdade Estácio do Recife – Estácio FIR, sob a portaria 1.924 de 18 de novembro de 2010 (Secretaria de Educação Superior).

especial, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de ter 50% de seu corpo docente composto por mestres e/ou doutores, e ter, pelo menos, um terço de seus professores em regime de trabalho de dedicação integral.

Inicialmente, a Faculdade funcionou apenas no período noturno, nas instalações do Colégio Contato. Estrategicamente, a excelente localização e a marca consolidada do Colégio Contato tornaram-se vantagens competitivas para a Faculdade Estácio do Recife em seu período introdutório. No primeiro semestre de 1998, a instituição foi inaugurada, oferecendo três cursos de graduação – Administração, Turismo e Relações Internacionais –, selecionados, primeiramente, por serem cursos que atendiam às necessidades da economia pernambucana, consideradas de grande demanda, como também, pelo aspecto inovador em se tratando, especialmente, do curso de Relações Internacionais, único no estado.

Posteriormente, novos cursos foram integrados à Faculdade, ampliando seu horário de funcionamento em diferentes turnos. No segundo semestre de 1998, foi implementado o curso de Fisioterapia; no início de 1999, o curso de Fonoaudiologia e, no segundo semestre de 1999, o curso de Tecnologia em Informática.

Seguindo as orientações da comissão de especialistas do MEC/SESU/CCEINF, em 2001, a instituição desenvolveu um projeto de migração do curso de Tecnologia em Informática para o Bacharelado em Sistemas de Informação. Os alunos do curso de Tecnologia em Informática, através dos mecanismos legais estipulados pelo MEC, em 2001, foram convidados a migrar para o novo curso autorizado: Sistemas de Informação. Essa migração traduziu-se num processo de incorporação de vagas, baseado numa demonstração de equivalência de currículo, corpo docente e de uma infraestrutura que foram bem avaliados e aprovados pela comissão de avaliação responsável. Assim, após a conclusão, o curso de Tecnologia em Informática foi extinto e não é oferecida vaga em seu vestibular desde 2000.

Atendendo ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional, em 30 de julho de 2000, foi inaugurada a sede própria da Estácio. Situada na Avenida Engenheiro Abdias de Carvalho, número 1678, no Bairro da Madalena, na cidade do Recife. Em janeiro de 2001, foi inaugurado o pavimento superior com salas de aula e salas de apoio às atividades acadêmicas.

Posteriormente passaram a ser oferecidos novos cursos de bacharelado, tais como Direito (2001) e Psicologia (2002). Para os novos ingressados, a Faculdade precisou fazer um forte investimento no acervo da biblioteca, nos laboratórios e salas de aula, como também, na contratação de corpo docente qualificado para atender não só às exigências dos processos de autorização.

Neste sentido, a Estácio vem estruturando departamentos e núcleos para a promoção de suas atividades acadêmicas e sociais, dentre os quais destacamos a Coordenação de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão, cujo objetivo, desde 2001, é articular o intercâmbio entre a Faculdade e a sociedade. Cursos, palestras, ações sociais, programas de capacitação e parcerias são realizados.

Em 8 de janeiro de 2004, foi aprovado, em Brasília, o Comitê de Ética em Pesquisa da IES. Ele é uma organização diretamente ligada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que, por sua vez, está vinculada ao Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. É uma instância colegiada, de natureza consultiva, deliberativa, normativa, educativa e independente. Atualmente, O Cepe/Estácio é formado por membros docentes e por um membro extrafaculdade, representante da Comunidade, usuária dos serviços de Clínica-Escola da Faculdade. Tais membros têm mantido contato frequente com outros Comitês da Cidade do Recife, bem como têm se disponibilizado para atuar em palestras sobre a temática no âmbito da Instituição.

O objetivo do Comitê foi o de dar maior transparência, maior aprimoramento e maior segurança a todos os envolvidos em atividades de pesquisa dentro da instituição. Visando, fundamentalmente, garantir, inclusive de modo formal, as bases éticas das relações entre os que lidam com pesquisa e, sobretudo, assegurar o profundo respeito aos voluntários ou respondentes das pesquisas.

A Estácio FIR vem passando pela expansão de novos cursos, considerados a partir das demandas do mercado de trabalho local. A instituição passou a ofertar Bacharelados em Enfermagem (2009), Serviço Social⁹⁸ (2010), Engenharia de Produção (2010) e novos Cursos Superiores de Tecnologia em Petróleo e Gás e Logística (2010), dentre outros.

O Curso de Serviço Social Estácio FIR foi autorizado pela Portaria Nº 103, de 28 de janeiro de 2009, publicada no Diário Oficial da União nº 21 em, 30 de janeiro de 2009, com abertura da sua primeira turma em 22 de fevereiro de 2010. O curso tem autorização para 250 vagas anuais; a entrada é através de processo seletivo de vestibular. Tem duração de quatro anos; atualmente o curso tem 499 alunos⁹⁹. O corpo docente possui 21 professores.

⁹⁸ O primeiro Projeto Pedagógico para o Curso de Serviço Social foi construído pelo Professor Doutor Marcelo Sitcovsky em 2008. Na ocasião, vários docentes mestres e doutores em Serviço Social formados pela UFPE contribuíram na construção dessa proposta

⁹⁹ Dados do Sistema Acadêmico Institucional (SAI), colhidos no dia 27 de julho de 2014.

Vale ressaltar que o curso de Serviço Social presencial na Universidade Estácio de Sá está presente em 5 (cinco) estados, conforme tabela que segue:

TABELA 3: UNIDADES DA SERES COM O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL		
NOME DA INSTITUIÇÃO	NOME DO CAMPUS	ESTADOS
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	JOÃO UCHOA	Rio de Janeiro
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	MADUREIRA	Rio de Janeiro
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	CABO FRIO	Rio de Janeiro
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DA BAHIA	FRATELLI VITA	Bahia
FACULDADE ESTÁCIO FIR	RECIFE	Pernambuco
FACULDADE ESTÁCIO DA AMAZÔNIA	BOA VISTA	Amazonas
FACULDADE ESTÁCIO DO RIO GRANDE DO NORTE	FATERN	Rio Grande do Norte

O processo de integração entre os estados que oferecem o Curso de Serviço Social, pertencentes à Universidade Estácio de Sá, foi o elemento desencadeador da construção de uma Matriz Curricular chamada de “Nacionalizada”. Esta articulação iniciou-se no semestre 2011.1, tendo como participantes a Coordenação Pedagógica Nacional, as Coordenações Municipais dos Cursos envolvidos e os seus Núcleos Docentes Estruturantes – NDEs, balizada pelas discussões anteriores dos fóruns locais, contando com a presença de todo o Corpo Docente e de Representantes do Alunado.

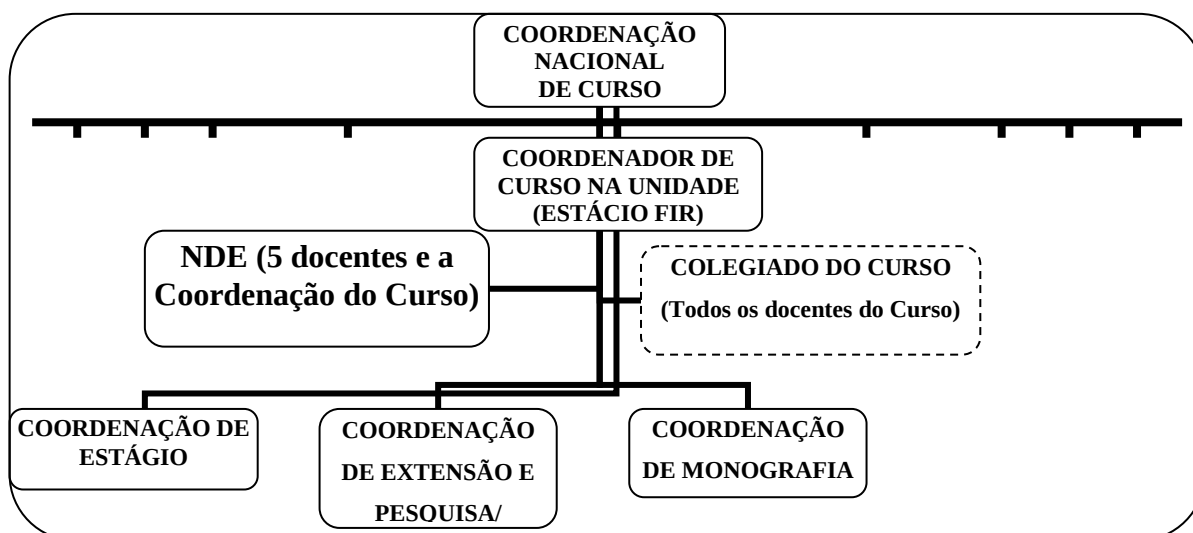
Teve como principal escopo elaborar uma Matriz Curricular que pudesse garantir, ao mesmo tempo, a unidade necessária para o Curso de Serviço Social, sem deixar de respeitar os aspectos regionais que fazem parte das dimensões social, política e econômica de cada uma destas áreas geográficas. Tais perfis aliados às características e demandas da população-alvo dos serviços do profissional de Serviço Social foram foco de preocupação das equipes de trabalho, desdobrando-se no planejamento de disciplinas que garantissem, ao mesmo tempo, conteúdos gerais e específicos.

O Curso de Serviço Social é constituído por uma equipe diretiva, parte do coletivo, que visou garantir o diálogo e a integração entre os seus diversos segmentos. Para isso, são sistematicamente propostas ações integradoras, nas quais se conta com a participação de docentes, discentes, técnico-administrativos e de serviços, quer na oferta e/ou participação de atividades, tais como: cursos de capacitação, cursos de extensão, reuniões de colegiado, reuniões de núcleo, Semana de Boas-Vindas, seminários, Semana do Assistente Social, entre outros.

Cabe registrar que os diversos níveis da equipe diretiva gozam de autonomia a fim de coordenar e dirigir os processos decisórios como tais e seus desdobramentos de execução.

No caso de Recife, a grade curricular que inaugurou o curso e passou por avaliação do MEC tinha como suporte teórico metodológico a grade curricular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E devido a esse referencial criou uma imagem para a sociedade pernambucana de se tratar de um curso de grande qualidade e potencialidade para a formação crítica e, como consequência, para a inserção no mercado de trabalho. Atualmente, existem 2 (duas) grades curriculares em evolução no curso: a grade nacional (descrita acima) também chamada de integralizada e a grade local, construída por docentes e ex-alunos do mestrado e doutorado da UFPE¹⁰⁰.

Vale considerar a especificidade da organização do curso no âmbito de uma faculdade privada. No que tange à gestão do curso, organiza-se da seguinte forma: criando-se e incorporando-se à gestão acadêmico-administrativa do curso. Nessa perspectiva e em coerência com o organograma da Faculdade Estácio FIR, o curso apresenta o seguinte organograma e funções fundamentais:



Organograma construído a partir da organização do curso em 2014.

- **Coordenação Nacional**

¹⁰⁰ A Grade local com grande suporte nos fundamentos e com características formativas para o mercado de trabalho.

Funções básicas: dar as diretrizes do curso a ser seguidas pelas coordenações de curso local. Constrói a matriz integrada nacional, o modelo de ensino e dá a direção da formação de uma forma geral.

- Coordenação do Curso

Funções básicas: Solicitar desligamentos e contratações, sugerindo nomes e aprovando dentro dos fluxos corretos; Avaliar desempenho e verificar aderência ao perfil desejado; Homologar docentes; Receber os novos docentes; Analisar isenção de disciplinas para TE-MSV; Analisar requerimentos; Orientar alunos sobre dúvidas quanto ao curso, disciplinas e reclamações; Orientar alunos sobre questões financeiras pertinentes à matriz curricular (custo x crédito); Orientar os alunos em relação às Atividades Acadêmicas Complementares, Estágio e Enade; Orientar os alunos em relação aos procedimentos relativos à Colação de Grau; Dar ciência aos docentes do Projeto Pedagógico do Curso; Realizar reuniões com o NDE e com o colegiado de professores, liderando as discussões acadêmicas; Acompanhar avaliações/provas aplicadas; Programar atividades complementares do curso; Garantir o funcionamento dos recursos pedagógicos (laboratórios, bibliotecas, clínicas, etc.); Acompanhar conteúdo ministrado; Municipalizar o PPC de acordo com as diretrizes do PPC matriz, disponível no SGC; Zelar pela manutenção das estruturas curriculares, incluindo análise de equivalências; Solicitar atualização da bibliografia básica e complementar; Supervisionar a aplicação das atividades estruturadas; Supervisionar a utilização do material didático por professores e alunos; Supervisionar o acesso dos professores na web-aula; Garantir a adesão à Prova Integrada; Participar da criação e manutenção de convênios para obtenção de vagas de estágio; Avaliar relatórios de estágios de alunos; Manter articulação com Órgãos de classe, sob demanda institucional e respeitadas as alçadas; Participar de Eventos institucionais representando o curso; Participar das Colações de grau do curso; Receber comissões de avaliação do MEC; Estruturar e manter o NDE do curso; Coletar informações para produção de documentos e montagem do projeto pedagógico (evidências); Divulgar, preparar e conscientizar alunos e professores sobre o Enade e outros indicadores de avaliação externa; Gerenciar os Planos de Ação decorrentes das avaliações da CPAs; Monitorar assiduidade e pontualidade dos professores; Cobrar o lançamento de notas e frequência pelos professores do curso dentro dos prazos estabelecidos; Cobrar o fechamento das

pautas; Executar o planejamento acadêmico: montar quadro de horários e perfil de professores a serem utilizados; Elaborar orçamento de base de alunos e ticket médio do curso; Levantar necessidades de Capex e Opex para Biblioteca e Laboratórios; Utilizar a opção do estudo dirigido somente em casos de alunos formandos; Acompanhar o cadastro das equivalências e sugerir atualizações; Reduzir o número de turmas deficitárias; Gerir as turmas de baixa demanda (ocupação média)/ cursos em extinção, propondo soluções; Gerir professores TI-TP nas atividades fora de sala de aula; Acompanhar o número de matrículas de alunos; Acompanhar o Custo Docente/ROL da unidade; Acompanhar o Custo Docente/Aluno da unidade; Acompanhar a Margem Zero e o EBITDA da unidade (e do curso, quando disponível); Acompanhar aproveitamento discente (nota e frequência); Acompanhar a evasão do curso; Participar das atividades de captação, sob demanda do comercial do núcleo, e de renovação, sob o controle do Acadêmico do Núcleo; Participar do GDO Mensal e levar subsídios para o GDA; Utilizar as Ferramentas de Gestão que elaboram ementas, conteúdos programáticos, bibliografias, planos de ensino das disciplinas vinculadas a um determinado núcleo de conhecimento, em interação com os docentes que ministram as disciplinas, em interação com o corpo docente e demandas dos alunos.

- Coordenação de Estágio

Funções básicas: acompanhamento das proposições referentes ao Estágio Curricular Supervisionado em Serviço Social, conforme as diretrizes do estágio curricular supervisionado de campo, consolidadas em reuniões com os corpos docente e discente e com supervisores de campo.

- Coordenação de Extensão e Pesquisa

Funções básicas: assumir as práticas de extensão e de investigação sistemática no Curso de Serviço Social, através da prática da pesquisa científica tendo por parâmetro o Projeto de Iniciação Científica (PIC). Estimular a interdisciplinaridade, flexibilização e integração entre pesquisa, extensão¹⁰¹ e ensino. Deve, também, contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática,

¹⁰¹ A Extensão caracteriza-se por vasta gama de ações e grande amplitude de demandas sociais a que pode atender. Articulada com o ensino e a pesquisa, de forma indissociável, amplia a relação entre a Universidade e a sociedade. Apresenta-se como uma via de mão dupla, por meio da qual a comunidade acadêmica tem a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em benefício da sociedade.

além de estimular o desenvolvimento de atividades sistemáticas de intercâmbio e de difusão de conhecimentos como seminários, cursos, dentre outros.

- A coordenação de monografia

Funções básicas: ministrar as disciplinas de Seminário de Monografia e Pesquisa em Serviço Social III; definir com os alunos seus respectivos orientadores; realizar reuniões com os orientadores de Monografia; Reunião com os professores avaliadores das bancas de projeto de Monografia; Banca de Qualificação dos Projetos de Monografia; Organização das Bancas de Defesa de Monografia.

- Núcleo Docente Estruturante (NDE)

Funções Básicas: O NDE é composto por professores mestres e doutores que têm uma dedicação integral ou parcial ao curso, atendendo às especificidades do mesmo. Este núcleo tem como missão criar, implantar e consolidar o Projeto Pedagógico do Curso. Ele responde pela concepção e diretrizes norteadoras do curso em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

- Colegiado do Curso

Funções básicas: o Colegiado, formado pela totalidade dos professores e alunos, é o espaço de decisão democrática, no qual são debatidos temas de interesse de ambos os estratos na busca de melhoria da capacitação e qualificação dos alunos. É acionado todas as vezes em que sejam necessárias decisões que possam trazer impactos, positivos ou negativos, no percurso acadêmico.

No próximo tópico, iremos apresentar a realidade institucional, com as interfaces histórico-metodológicas na particularidade do curso de Serviço Social em uma instituição privada, na especificidade da Faculdade Estácio FIR.

5.3 O concreto pensado: entre a concepção e a materialização do processo de formação em Serviço Social em uma Faculdade Privada

Neste tópico, pretendemos expor o real a partir do método marxista, em que o ser real não é a sua expressão empírica, não é sua manifestação fenomênica, é

movimento e, nas suas determinações, supõe níveis de concretude: o nível da universalidade, que expressa uma legalidade de maior âmbito e validade possível; o nível da singularidade, onde se encontra a expressão determinada, típica dessa mesma legalidade; e ainda um campo de mediações entre o universal e o singular, que é a particularidade. Dessa forma, o curso de Serviço Social da Faculdade Estácio FIR é campo onde as determinações universais se entrelaçam com as realidades históricas localizadas.

É do ponto de vista da totalidade – concreta e histórica - que se busca aqui as mediações que compõem a complexidade concreta da privatização da educação superior brasileira, à luz das recentes transformações do modo de acumulação capitalista. A compreensão das relações entre a expansão do ensino superior privado no Brasil com as políticas públicas efetivamente concretizadas só pode ser buscada no conjunto de mediações que a conectam às transformações por que passam as sociedades capitalistas na contemporaneidade. Partir-se-á da atual configuração do regime de acumulação capitalista na tentativa de reconstituir os caminhos pelos quais se desenrola a contrarreforma da educação superior no Brasil.

5.3.1 Práxis Teórico-Metodológica da formação

Pesquisa e Extensão

O Curso de Serviço Social entende a importância da extensão não só como conceito teórico, mas também enquanto prática. Por isso, articula o tripé ensino, pesquisa e extensão, elaborando atividades centradas em conceitos que explicitam o viés pedagógico, investigativo e extensionista do Curso. Nesse contexto, a prática de pesquisa é um dos pressupostos básicos na formação e na atividade profissional do assistente social. No âmbito universitário, admite-se a dimensão prática da pesquisa sem desconsiderar a importância da dimensão teórica do conceito.

A pesquisa no campo do Serviço Social tem como objetivo de instrumentalizar o profissional na percepção de que a vida social e os problemas sociais concretos podem e devem ser entendidos para além de um conjunto de meras opiniões, ou seja, devem ser compreendidos a partir de uma compreensão teórica e científica a ser sistematizada. Trata-se, fundamentalmente, de se superar a equivocada dissociação entre teoria e prática, tão presente no debate profissional.

Trata-se também de recuperar o conceito de práxis educativa que tem a prática como ponto de partida e de chegada, e revela a importância crucial da teoria para o processo de transformação.

Acredito que o ensino, pesquisa e extensão (e que nestes estão incluídos o estágio, a monografia, cursos extracurriculares, palestras e demais vivências possíveis na Faculdade) devem estar comprometidas [sic] em fortalecer a direção ético-política da profissão e devem assumir o compromisso com habilidades que reforcem o projeto hegemônico da categoria. Para tanto, ainda é necessário empreender mais esforços, especialmente no que remete a recursos materiais, financeiros e dedicação de carga horária para que de fato tenhamos condições objetivas para efetivação de ações como pesquisa, extensão, orientação de monografia e supervisão acadêmica de estágio. (DOCENTE 3).

No entanto, a organização pedagógica que toma como referencial teórico-metodológico a perspectiva de que o homem, transformando a natureza, consequentemente, se transforma, trabalha com enfoque no método dialético, que tem sua base no materialismo histórico, cujas referências estão em Engels, Marx e Gramsci.

O ponto de partida é pensar a educação na sua forma mais ampla, de modo a apropriar-se das dimensões educativas decorrentes das relações sociais que implicam na formação humana, tendo em vista os aspectos sociopolíticos e produtivos. Adotar o trabalho como princípio educativo demanda mudança de postura frente à realidade social e educacional, o trabalho deve representar a categoria de análise das políticas, projetos e práticas de educação profissional. Nesse enfoque, o trabalho como princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político.

Dentro dessa perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. O que é inaceitável e deve ser combatido são as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Na prática teórico-metodológica da formação, o docente acrescenta que é o espaço onde os posicionamentos ético-políticos ganham materialidade. Permite ao aluno refletir e analisar sobre as demandas postas à profissão à luz da teoria trabalhada em sala (Docente 7).

A práxis acadêmica faz parte do processo de aprendizagem, numa perspectiva interdisciplinar e tem por objetivo dar relevância à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, afirmando a dimensão investigativa como princípio formativo e como elemento central na formação profissional e da relação entre teoria e realidade. Na perspectiva docente, a importância da pesquisa e extensão fica evidente quando:

A pesquisa e extensão possibilitam ao discente realizar uma leitura mais aprofundada dos conhecimentos que são adquiridos em sala de aula através de atitudes investigativas e interventivas sobre a realidade investigada. (DOCENTE 2).

A Faculdade Estácio ao implantar o núcleo de práticas garante a formação profissional no seu tripé (Ensino, Pesquisa e Extensão) (DOCENTE 4).

As atividades de pesquisa e extensão vêm proporcionando aos estudantes o contato com a direção investigativa da prática profissional; nesse sentido, o alunado tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento e seu contato com a teoria social crítica. (DOCENTE 6).

Nessa perspectiva, a pesquisa e a extensão são entendidas de forma processual, estando profundamente inter-relacionadas. São vistas como processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, viabilizando uma relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade, sendo também reconhecidas como "via de mão dupla", assegurando trânsito à comunidade acadêmica, a qual encontra, na sociedade, a oportunidade de elaborar a "práxis" do conhecimento.

O curso de Serviço Social da Faculdade Estácio FIR, apesar do pouco investimento institucional, tem desenvolvido, nesse últimos quatro anos, projetos de pesquisa e extensão que têm agregado aos docentes e alunos uma formação que tem como pretensão articular ensino, pesquisa e extensão. Abaixo os projetos de extensão e pesquisa realizados nos últimos anos:

TABELA 4 - PROJETOS DE EXTENSÃO E PESQUISA (2011-2014)		
N.	Nome do Projeto	Tipo de Projeto
1.	Observatório de Serviço Social e Meio Ambiente	Extensão
2.	Enfrentamento à violência contra a mulher: Uma ação comunitária	Extensão
3.	Observatório da Criança e do Adolescente: Uma análise sobre as Políticas Públicas de promoção, proteção e garantia de direitos desses sujeitos no Município do Recife- PE.	Pesquisa
4.	Recicla: quais as alternativas para os resíduos sólidos nas	Extensão

	comunidades?	
5.	Saber Incluir: Construindo a educação inclusiva na Graduação de Serviço Social;	Extensão
6.	Participação Social: Desafios e Possibilidades	Extensão
7.	Pesquisa do Perfil Socioeconômico do alunado do Curso de Serviço Social da Faculdade Estácio FIR	Pesquisa
8.	Diagnóstico e análise da Violência Doméstica/Intrafamiliar contra crianças e Adolescentes na RPA 4 – Recife, PE.	Pesquisa
9.	A Metrópole e a Questão Social em Pernambuco	Extensão

Vale ressaltar que, na Faculdade Estácio FIR, a gestão dos projetos de pesquisa e extensão é realizada por uma coordenação específica, subordinada à coordenação do curso. Os projetos são realizados no Núcleo de Estudos e Práticas Sociais (Neps), que, desde sua inauguração em fevereiro de 2013, tem se constituído como espaço de articulação de conhecimento, pois, além dos projetos que nele se inserem, o núcleo tem realizado eventos, encontros e ações de sensibilização com docentes e alunos do curso¹⁰².

Nesse sentido, a pesquisa realizada no Neps tem o entendimento e a assimilação de uma prática para formação em Serviço Social, que se apoia em dois eixos principais, que de alguma forma devem estar presentes em todas as disciplinas: o encaminhamento histórico e epistemológico do conhecimento humano; e o estímulo de um olhar curioso, apoiado numa busca investigativa, tanto crítica quanto criativa.

O campo da investigação fortalece à medida que desvenda através da pesquisa as múltiplas determinações do real, contribuindo para a produção do conhecimento, corroborando com a teoria crítica. (DOCENTE 7).

Entre os diferentes espaços de construção do conhecimento, a universidade ocupa um lugar privilegiado de convivência e desenvolvimento humano, científico-tecnológico e social. Tem como eixo central a formação de profissionais-cidadãos, isto é, de profissionais comprometidos com o desenvolvimento social em nível local e global. Pensar as funções da universidade hoje, pautadas em princípios democráticos e transformadores, implica adentrar em novos paradigmas que possibilitam olhares ampliados, além do diálogo entre os diferentes saberes disciplinares e a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

¹⁰² Dentre as atividades realizadas pelo Neps, podemos citar a Palestra com o Professor Marcelo Braz, o Evento comemorativo ao dia do(a) Assistente Social com a Professora Yolanda Guerra, além dos eventos de iniciação científica, dentre outros.

O artigo 207 da Constituição Brasileira, ao contemplar essa integração, trouxe à tona uma proposta inovadora e, ao mesmo tempo, desafiadora para as universidades em geral (BRASIL, 1988). O artigo em questão convoca à reflexão para que as universidades gerem atividades de ensino, pesquisa e extensão de modo integrativo e complementar, promovendo a difusão, criação, sistematização e transformação do conhecimento por meio da articulação entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, forma-se um ciclo dinâmico e interativo em que a pesquisa aprimora e produz novos conhecimentos, os quais são difundidos por meio do ensino e da extensão, fazendo com que esses três pilares balizadores da formação universitária tornem-se complementares e interdependentes, atuando de forma sistêmica.

No entanto, o que se observa é que os investimentos da grande maioria das Instituições Privadas do Ensino Superior são comprometidos com a lucratividade, isto é, com a acumulação de riquezas. O mundo empresarial sempre trabalha com a relação entre custo e benefício, com o imediatismo de transformar tudo em meio de enriquecimento.

Portanto, são muito incipientes os investimentos em pesquisas em áreas do conhecimento que deixem de proporcionar ganhos imediatos. A liberdade de pesquisa, nestes termos, fica condicionada para ao que tem relevância econômica e capacidade de sobrepor-se à concorrência e ao que aponta para a lucratividade, acumulação, enriquecimento. Assim, infelizmente, os investimentos não são necessariamente correspondentes às necessidades acadêmicas, sociais e da produção de conhecimento.

Estágio Supervisionado

É notório que desde as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) datadas de 1996, o estágio assume centralidade na formação profissional, uma vez que, no período que antecede este momento histórico, focava-se no ensino da prática, sendo o estágio descolado do restante da formação; entretanto, ainda se carecia de normalizações, que posteriormente serão contempladas pela Resolução 533/2008 e legitimadas com a construção e aprovação da Política Nacional de Estágio (PNE) pela ABEPSS

em 2010, que vem organizar o estágio em Serviço Social na amplitude do território nacional.

Na formação em Serviço Social, o Estágio Supervisionado é considerado um espaço privilegiado para fortalecimento das concepções pedagógica, ética e política do Serviço Social, pois possibilita, dentre outros aspectos, a aplicação das resoluções e do projeto profissional com importância formativa, construídos pela categoria profissional, para além de um olhar meramente operativo de exigências curriculares, como a elaboração de alguns documentos: plano de estágio, diário de campo, relatório, avaliação, controle de frequência, dentre outros.

No Estágio, busca-se garantir espaços de aprendizagem onde a teoria e a prática estejam conjugadas, buscando-se através de espaços sócio-ocupacionais que possibilitem ao aluno o fortalecimento do compromisso ético-político profissional. Porém, quando há espaços onde não estejam [sic] sendo garantida essa relação, os/as alunos através de reflexões realizadas em sala de aula ou em atendimentos individuais são estimulados a buscar novos espaços para que o direcionamento da prática profissional não seja comprometido. (DOCENTE 2).

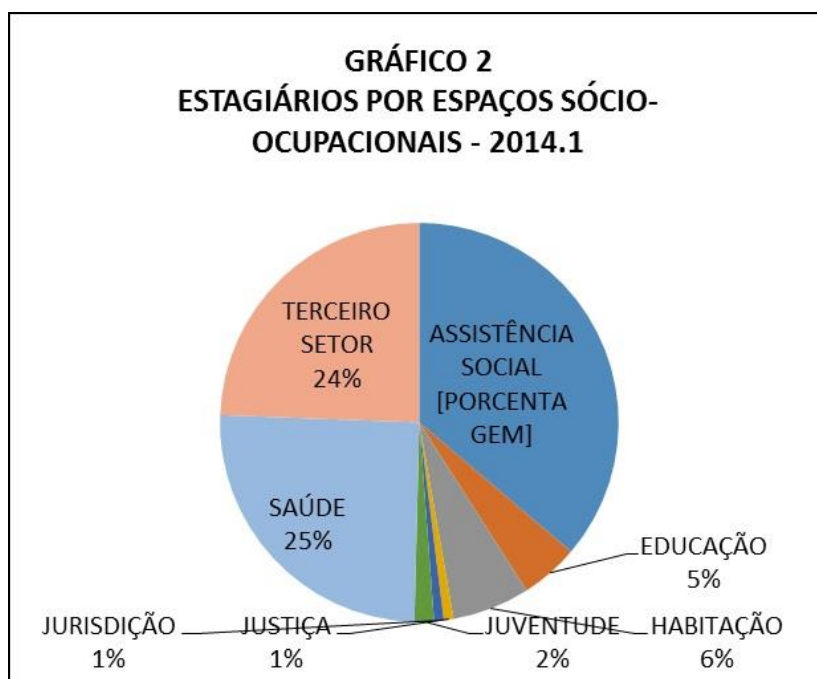
Oliveira (2009) ressalta alguns elementos fundamentais para problematizar o estágio supervisionado e suas contribuições na formação profissional do (a) assistente social com bases em seu projeto ético-político, sendo eles: a legalidade, a legitimidade, os diferentes sujeitos envolvidos neste processo e a construção de uma nova lógica curricular.

Assim, pode-se afirmar que o desafio presente nessa forma de conceber o estágio supervisionado é romper com o paradigma de uma atividade direcionada majoritariamente para a informação teórica e a prestação de serviços por meio do exercício profissional. O estágio, além desta prerrogativa, deve centrar-se no estudo dos elementos históricos e conceituais ministrados no curso de Serviço Social, aproximando-se de situações reais e experiências cotidianas, na tentativa de compreendê-las em suas múltiplas determinações e, dentro da realidade político-institucional, apresentar criativamente propostas de enfrentamento das expressões da questão social (OLIVEIRA, 2009, p. 103-104).

O estágio tem sido conduzido na Faculdade Estácio, como uma oportunidade privilegiada de articulação entre teoria e prática, na medida em que os estudantes são orientados permanentemente e estimulados a desenvolver uma leitura crítica da realidade. (DOCENTE 6).

O curso de Serviço Social da Estácio FIR tem uma coordenação de Estágio Supervisionado com atribuições específicas, que busca garantir as diretrizes da Política Nacional de Estágio em Serviço Social (2010), com ações de identificação de oportunidades de estágio em instituições privadas e/ou públicas, acompanhamento do desenvolvimento do estágio; realização de visitas institucionais com vistas a captar novas vagas de estágio; garantir as visitas de supervisores acadêmicos aos campos de estágio; reuniões com os supervisores acadêmicos, reunião e atendimento aos(as) alunos(as); zelar pelo cumprimento das normas previstas nas legislações sobre estágio, lei de regulamentação da profissão e código de ética profissional; realização dos Encontros de Supervisores de Campo; Organização e arquivamento dos documentos de estágio dos(as) alunos(as) a cada final de semestre.

No semestre 2014.1, realizaram estágio supervisionado 131 alunos(as). Abaixo, apresentamos gráfico com a distribuição dos estagiários por espaço sócio-ocupacional:



No entanto, é de suma importância ressaltar que a supervisão em Serviço Social é atividade privativa deste profissional, conforme o instituído na Resolução do CFESS nº. 533 de 29 de setembro de 2008.

Art. 2º A supervisão direta de estágio em Serviço Social é atividade privativa do assistente social, em pleno gozo dos seus direitos profissionais, devidamente inscrito no CRESS de sua área de ação, sendo denominado supervisor de campo o assistente social da instituição campo de estágio e supervisor acadêmico o assistente social professor da instituição de ensino. (CFESS, 2008).

No tocante à supervisão e ao estágio, a partir das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, ressalta-se que as reformulações propostas foram assertivas e necessárias para o aprimoramento e afirmação do Curso de Serviço Social, principalmente ao se referir ao estágio supervisionado como elemento necessário para que a qualidade da formação profissional alcance um elevado patamar no processo de criticidade e de profissionalização do acadêmico, capacitando-o para o exercício profissional.

Já a Política Nacional de Estágio da ABEPSS pode ser considerada um instrumento legítimo construído de forma coletiva pela categoria profissional, destacando que o estágio se constitui num instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do(a) estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir, posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social, que vem se agravando diante do movimento mais recente de colapso mundial da economia, em sua fase financeira, e de desregulamentação do trabalho e dos direitos sociais (PNE, 2010, p. 11).

São seus princípios norteadores a indissociabilidade entre as dimensões teórico metodológica, ético-política e técnico-operativa; articulação entre formação e exercício profissional; indissociabilidade entre estágio, supervisão acadêmica e de campo; articulação entre universidade e sociedade; unidade entre teoria e prática; interdisciplinaridade; articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Essa perspectiva é apresentada pelo Docente 8 quando afirma:

Por contribuir para uma formação de qualidade, ao proporcionar o contato dos estudantes com os espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social, mediado pelo acompanhamento acadêmico dos profissionais de campo e docentes. É inclusive espaço de aproximação e articulação entre a faculdade e os campos de atuação do Serviço Social.

Busca-se a contraposição ao contexto neoliberal que traz rebatimentos que interferem diretamente na formação profissional, que, por sua vez, busca

permanentemente atender a uma “demanda” de mercado, descomprometida com uma formação qualificada e competente. Em contrapartida, deve-se atentar para a importância do momento do estágio, quando a identidade profissional do aluno está em momento ímpar de constituição e formação. Esse momento deve ser considerado como “momento da análise do real, das mediações em relação à prática profissional e de sistematização dessas práticas” (DOCENTE 7).

Vale ressaltar que as maiores dificuldades para a garantia do Estágio Supervisionado na Estácio FIR são a disponibilidade do aluno (que é trabalhador) de assumir a carga horária necessária para a realização e conclusão do estágio; a disponibilidade dos(as) Assistentes Sociais em assumirem estagiários frente às demandas institucionais, a burocracia para firmar convênios, especialmente, com o setor público, dentre outras.

Monografia

A dinâmica curricular que privilegia a investigação e o conhecimento da realidade é composta de 2 (duas) disciplinas específicas de pesquisa, quais sejam, Pesquisa em Serviço Social I, Pesquisa em Serviço Social II, e na produção da monografia acrescenta-se a disciplina de Seminário de Monografia e TCC.

Essa construção teórica e metodológica busca assegurar um processo de formação amplo, o que se traduz na busca de integração das diferentes disciplinas com as atividades acadêmicas articuladas à formação, tais como Estágio, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e as atividades acadêmicas curriculares complementares¹⁰³.

O curso de Serviço Social da Estácio FIR tem uma coordenação de Monografia que, além de ministrar a disciplina de Seminário de Monografia, tem atribuições específicas, quais sejam, realizar reuniões com os orientadores de Monografia, viabilizar as bancas de projeto de monografia e monografia, além de certificar todos os docentes avaliadores internos e externos.

Nessa perspectiva, a monografia é uma possibilidade de favorecer o desenvolvimento do pensamento, aprofundar o espírito crítico e investigativo, além de propiciar o diálogo com a realidade.

¹⁰³ Trata-se de atividades complementares à formação, tais como eventos, palestras, encontros científicos, dentre outras.

A monografia fortalece a direção ético-política, considerando que neste momento os alunos são trazidos para a responsabilidade de articular todo o conhecimento apreendido durante o processo de formação profissional e os orientadores são bastante exigentes nesta direção. (DOCENTE 6).

A monografia é uma exigência curricular para obtenção de diploma do curso de graduação em Serviço Social. É um momento de síntese da formação profissional. É o trabalho no qual o aluno sistematiza o conhecimento resultante de um processo investigativo, originário de uma indagação, preferencialmente gerada a partir da prática do estágio no decorrer do curso. Atualmente o curso tem 1 (uma) turma formada e outra em processo de colação. As monografias finalizadas no semestre 2014.1 foram nas seguintes áreas:

TABELA 5 - MONOGRAFIA DEFENDIDAS	
04	Criança e Adolescente e Assistência Social
03	Habitação
02	Gênero

Desde o semestre 2013.2, o curso tem assumido a prerrogativa de que, sendo a monografia a construção de uma síntese do processo de aprendizagem na dimensão do ensino, da pesquisa e da extensão, mediante a revisão dos fundamentos teórico-metodológicos, éticos-políticos e técnico-operativos da formação profissional, é importante considerá-la como um processo que se inicia com a construção do projeto da monografia e que, ao final do semestre, deve ser apresentado para uma banca composta por docentes da instituição que poderão assumir a orientação dos referidos trabalhos. No semestre 2014.1, os projetos defendidos tiveram as seguintes temáticas:

TABELA 6 - PROJETOS DE MONOGRAFIA	
03	Gênero
03	Assistência Social
03	Saúde
02	Meio Ambiente
03	Criança e Adolescente
02	Formação/Intervenção Profissional do Assistente Social
01	Pessoa com Deficiência
03	Habitação
03	Idoso

Vale ressaltar que as principais dificuldades na produção do trabalho monográfico perpassam a dificuldade na produção e interpretação de texto que

acompanham o aluno por toda a sua formação, além da pouca disponibilidade de tempo para orientações e leituras.

5.3.2 Direção Ético-Política do Curso: a formação de sujeitos coletivos

A direção ética e política assumida pelo curso de Serviço Social da Faculdade Estácio FIR entende a sociedade como um conjunto de relações contraditórias, historicamente construídas e marcadas na atualidade pela complexidade e pela exclusão. Nesse contexto, busca atuar no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, sem discriminações, na qual sejam garantidos os direitos dos diferentes, e onde prevaleçam a tolerância, a ética, a pluralidade de pensamento, os valores democráticos e da cidadania.

Os seres humanos se constituem como tal a partir da teia de relações das quais participam para viver em sociedade. Seu modo de ser e de pensar é marcado pelas ações, normas, condutas e relações presentes na sociedade. Assim, o ser humano é concebido como um ser social, já que vive em permanente interação e articulação com outros indivíduos e sua prática é dimensionada por suas relações com os demais.

O ser humano é visto também como um ser histórico, uma vez que sofre as determinações do seu tempo, e como um ser ativo. É através da sua ação que os seres humanos modificam o meio que os cerca, e, nesse processo de transformação da realidade, eles próprios se constroem e se transformam como homens. É a reflexão sobre a ação que torna possível um entendimento mais pertinente sobre a realidade, permitindo uma atuação mais consequente.

Nesse processo, seguindo na sua interação com os outros indivíduos e com o meio, o homem produz conhecimento. Nesse contexto, o docente acrescenta que “A postura adotada é em relação à construção do conhecimento, no comprometimento com a educação, considerando este primordial caminho para a construção de uma consciência transformadora” (DOCENTE 5).

A direção do curso ético-política assumida nessa formação considera a aprendizagem como um processo eminentemente social, como um processo ativo e integral do sujeito na construção do conhecimento, no qual se destaca a influência

da cultura¹⁰⁴ e das relações sociais. Entende-se, assim, que a aprendizagem se constitui no processo de apropriação e transformação do saber socialmente elaborado, não sendo imanente ao sujeito, mas construído na relação mediada pelo outro e pela cultura.

Em articulação com os pressupostos didáticos, metodológicos e curriculares, são considerados, na organização do curso, como eixos estruturais, “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser”.

Aprender a aprender é um princípio norteador que visa a uma prática pedagógica reflexiva com ênfase em estratégias que ofereçam perspectivas de mudanças, construção de conhecimentos gerais e específicos, desenvolvimento de habilidades cognitivas aplicáveis ao projeto de vida pessoal e profissional dos jovens brasileiros. Aprender a aprender é saber investigar e buscar elementos que auxiliem na produção acadêmica.

Aprender a ser é um princípio que possibilita a construção e a busca da identidade pessoal e coletiva, estimula as relações sociais, através do desenvolvimento psicossocial, da ética e da construção da cidadania.

Aprender a conviver é um princípio que propicia a construção do desenvolvimento de atitudes, opiniões, crenças, esperanças e representações necessárias à capacidade de iniciativa, comunicação, propostas de soluções e abertura para o desenvolvimento de valores de qualidade e de produtividade. Nessa convivência, inclui-se a capacidade de realizar trabalhos diversificados, tomar decisões e trabalhar em equipe.

Aprender a fazer é um princípio que estimula o desenvolvimento de habilidades necessárias à atividade profissional, cujas dimensões da prática científica (teóricas e técnicas) precisam ser adquiridas formalmente ou por meio da vivência de estágio e prática profissional.

Nesse sentido, a concepção curricular privilegia uma abordagem metodológica que traz para o lugar central da formação as práticas e a reflexão sobre elas. Essa relação se evidencia na seguinte afirmativa:

¹⁰⁴ O eixo de sustentação desta discussão busca, nos fundamentos teóricos e filosóficos de Gramsci sobre a formação intelectual e o desenvolvimento de uma nova cultura que parta do senso comum à consciência filosófica, o entendimento da elaboração de concepção de mundo pelos intelectuais. Tal concepção pode revelar-se pela simples manifestação de uma atividade intelectual, passando ao momento da crítica e da consciência, para integrar a formação destes na sociedade moderna. Daí a importância da função dos intelectuais de dirigentes e organizadores das massas no processo orgânico de elaboração do conhecimento. (GRAMSCI, 2004, p. 23.).

Sempre tenho buscado estratégias onde a teoria e prática estejam em consonância, alinhando a isso reflexões acerca do cotidiano profissional propondo questionamentos que possibilitem ao aluno realizar uma leitura crítica do cotidiano e observando os diversos aspectos conjunturais que impulsionam os desafios da prática, com um olhar direcionado tendo como eixo norteador a perspectiva marxista. (DOCENTE 2).

Nesse sentido, o corpo docente, durante a sua ação pedagógica, busca criar todas as condições que facilitem a aprendizagem do aluno, de forma que seja capaz de alcançar a sua autonomia intelectual, emocional e social. O objetivo é que o aluno possa tornar-se uma pessoa crítica, reflexiva, criativa, de iniciativa, de autodeterminação e de discernimento, de modo que seus conhecimentos o capacitem a compreender com flexibilidade as novas situações, os novos problemas, servindo-se da própria experiência para questionar e propor alternativas às novas situações.

Somos uma profissão que tem um projeto profissional com direção marxiana, e esta inspiração fundamenta nosso exercício profissional. Nesse sentido compreendemos a unidade entre teoria e prática, ao passo que esta última ganha relevo em prol de uma postura pró-ativa com vistas a mudanças de realidade, transformação da realidade contraditória que está perversamente posta à sociedade. Enquanto docente, procuro fortalecer essa unidade teoria e prática, refletindo conjuntamente com os alunos sobre as demandas postas e impostas ao cotidiano profissional do assistente social e à população usuária de nossos serviços. Os destaques reportam para percebermo-nos enquanto ser social que interfere e é interferido pelo movimento da realidade com as suas múltiplas determinações ideopolíticas, econômicas, culturais. (DOCENTE 3).

Busca-se, então, promover ações pedagógicas que articulem os saberes e as práticas, vinculando-os aos ideais da ética, da responsabilidade, da cidadania, da solidariedade e do espírito coletivo, e direcionando-as ao atendimento das necessidades da comunidade regional e local. Nesse contexto, a direção assumida concebe a realidade como dinâmica, flexível, propiciando a integração entre teoria e prática, o diálogo entre as diferentes ciências e saberes, e as atividades facilitadoras da construção de competências.

Ressalta-se na proposta a interdisciplinaridade que propicia o diálogo entre os vários campos do conhecimento e a integração do conhecimento. Visa superar uma organização curricular tradicional, que coloca as disciplinas como realidades estanques, fragmentadas, isoladas e dificulta a apropriação do conhecimento pelo aluno. A interdisciplinaridade, ao contrário, busca favorecer uma visão

contextualizada da realidade, permitindo uma compreensão mais abrangente do saber. Nessa perspectiva, a Docente 1 chama atenção:

Estou sempre atenta com a questão do ecletismo, ou seja, cuido para não resvalar na utilização de fundamentos teórico-metodológicos que contradizem a teoria crítica, de inspiração marxista; no que concerne aos alunos, parto da consideração das marcas culturais, políticas, econômicas, sociais que portam, enquanto sujeitos de classe; procuro fortalecer ou construir pontes entre os conteúdos disciplinares, isto é, fortalecer o princípio da interdisciplinaridade; procuro me manter informada das discussões construídas pela categoria profissional sobre o projeto e o cotidiano da sala de aula.

Como forma de operacionalizar as atividades interdisciplinares, a Matriz de Atividades Pedagógicas Integradas (Mapi)¹⁰⁵ é o resultado de um processo gestado ao longo dos últimos quatro anos. Constitui-se como proposta pedagógica capaz de possibilitar que os alunos e docentes experimentem o real sentido de construção coletiva de conhecimento, tornando concreta uma prática pedagógica de ensino-aprendizagem integrada e interdisciplinar. O Mapi está organizado de modo a oferecer ao aluno referenciais teórico-práticos que colaborem na aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes e que promovem o seu pleno desenvolvimento como pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

É nessa perspectiva, que os docentes e alunos(as) vêm buscando construir no cotidiano da prática pedagógica, no dia a dia da sala de aula, modos de tornar efetiva a perspectiva de totalidade da formação profissional, inscrita nas diretrizes curriculares e expressa na grade curricular com a finalidade de fornecer aos alunos capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para:

- (i) Apreensão crítica do processo histórico como totalidade;
- (ii) Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apresentar as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país;
- (iii) Apreensão do significado social da profissão, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;

¹⁰⁵ Proposta construída pelo Núcleo Docente Estruturante.

- (iv) Apreensão das demandas – consolidadas e emergentes – postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potencializem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado;
- (v) Exercício profissional, cumprindo as competências e atribuições previstas na legislação profissional em vigor

Assim, a proposta foi sistematizada em março de 2014 pelas avaliações positivas dos alunos e docentes que realizaram algumas atividades conjuntas em distintas disciplinas. Dessa forma, a Matriz se operacionaliza por meio de referências didático-pedagógicas e teórico-metodológicas para o desenvolvimento de matérias básicas – disciplinas, seminários temáticos e oficinas/laboratórios. Vale ressaltar que a matriz dá conta da integração das matérias básicas do 1º ao 6º períodos. Considera-se que, nos 7º e 8º períodos, o Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão do Curso são, em si mesmos, atividades integradas do Curso.

Dessa forma, o princípio da contextualização, por sua vez, permite pensar na formação de forma abrangente, com uma ampla rede de significações. Envolve o estabelecimento de uma relação de reciprocidade entre o aluno e o objeto de conhecimento, favorecendo uma aprendizagem significativa, uma vez que está baseada nos diferentes âmbitos e dimensões da vida pessoal, social e cultural dos alunos. Nesse contexto, uma docente afirma que é “no espaço privilegiado da sala de aula, onde podemos exercer com autonomia a docência e trabalhar a teoria crítica, que fazemos mediações com as demandas profissionais” (DOCENTE 7).

5.3.3 A dimensão política da Prática docente: fortalecimento de uma formação crítica

Diante dos recursos que são propostos pela Instituição tenho procurado buscar estratégias que possibilitem ao aluno sentir o mínimo possível os rebatimentos do ensino privado precarizado, estímulo os discentes à busca constante pelo conhecimento e participação em eventos organizados pelo curso e também por outras instituições, defesa no processo de formação e defesa do projeto ético-político como ferramenta de luta para a formação profissional. (DOCENTE 2).

A especificidade do trabalho docente, mesmo submetido a relações de controle do seu trabalho, apresenta singularidades, comparando-se a outros trabalhadores. Para Gramsci, é a política que determina a educação. De acordo com Schlesener (2007, p. 69), a questão da educação é um desdobramento da teoria política e não uma simples teoria pedagógica; implica a compreensão da organização cultural de um determinado país em um específico momento histórico, a formação das concepções de mundo que orientam a vida dessa sociedade, a atividade das instituições culturais como a Igreja, os jornais e toda a estrutura editorial e, nesse contexto, a estrutura do sistema escolar, tanto público quanto privado.

Gramsci revela que o homem é um ser político e deve adquirir a consciência dessas relações sociais que estabelece; tal posição consiste em que o homem seja preparado prática e teoricamente.

Consideramos a especificidade do trabalho do docente, entendendo esse profissional como intelectual, mesmo com os limites e possibilidades de sua atuação na contemporaneidade. Para Gramsci (1999):

[...] o ponto de partida para alcançar uma visão organizada de mundo não se faz arbitrariamente em torno de uma ideologia qualquer, vontade de alguma personalidade. A não adesão ou adesão da massa a uma ideologia demonstra a crítica da racionalidade histórica dos modos de pensar. As construções arbitrárias são as primeiras a serem eliminadas na competição histórica. (GRAMSCI, 1999, p. 111).

Nesse contexto, a formação política é um constante desafio para os docentes e deve ser pautada em valores sociais do paradigma humanista, da produção do conhecimento e da produção da cultura, e não centrados na recompensa econômica.

Acredito ser bastante desafiador estar no confronto de uma educação baseada na teoria do capital humano e uma outra inspirada na teoria crítica que fortalece a emancipação humana. Vejo como bastante desafiador construir mediações o tempo todo no confronto entre uma educação baseada na teoria do capital humano e uma outra inspirada na teoria crítica que fortalece a emancipação humana. (DOCENTE 3).

Neste último caminho, tenho construído canais de interlocução sejam com a direção da faculdade, mas especialmente com os alunos, apostando numa relação horizontal, de troca de experiências, de participação, construção coletiva de conhecimentos e estímulo a buscarem mais – parafraseando a música de Titãs: “A

gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte". Acredito estar contribuindo com uma postura amadurecida de resistência ideopolítica, reforçando os aspectos que dão sustentação à minha profissão de assistente social e educadora rumo a uma formação integradora, respeitosa com a diversidade de ideias, mas firme, estimulada e movida por seus ideais. (DOCENTE 3).

O Estado capitalista em que vivemos não tem possibilitado a realização de uma educação comprometida com a transformação social, e nem poderíamos esperar isto, em se tratando de uma sociedade estruturalmente desigual; mas tem também produzido toda ordem de reducionismos e dificuldades no que se refere a dois aspectos, necessariamente interligados: a formação dos educadores (inicial e continuada) e a produção das condições objetivas em que se realiza o magistério.

Utiliza-se dessa forma da educação para a difusão da ideologia dominante. Desse modo, a real subordinação da educação à política, em seu sentido mais amplo, é colocada pelo(a) docente a partir da seguinte perspectiva,

A visão empresarial com a qual os gestores tratam a formação, ou seja, a visão da educação como negócio, ganha materialidade no acolhimento de alunos(as) com precária escolarização, fato que dificulta a ministração dos conteúdos; na proposição de disciplinas “online”; na baixa remuneração dos(as) docentes; no elevado número de alunos(as) por turma; na insuficiência de equipamentos (projetores/impressoras etc.) dentre outros exemplos. (DOCENTE 1).

Sem delegar mais responsabilidades aos educadores(as), expostos(as) a uma perversa organização do trabalho docente, é preciso acreditar, como diz Saviani (2003, p. 87) que, “ser idealista em educação significa justamente agir como se esse tipo de sociedade [igualitária] já fosse realidade. Ser realista, inversamente, significa reconhecê-la como um ideal que buscamos atingir”. Nesse contexto, o(a) docente aponta o maior desafio que, na sua perspectiva, é

A construção de mediações entre o projeto ético-político e o trabalho como docente em uma unidade de ensino privada é um desafio posto não apenas aos/às docentes, mas às entidades de representação política da categoria profissional. Particularmente, persigo uma postura política coerente com o que defendo e ensino. Conforme já informei, busco conferir materialidade aos princípios da interdisciplinaridade e da pluralidade (pluralidade não é sinônimo de ecletismo); estimular os alunos a ampliarem o universo informacional/cultural; defender a melhoria das condições de trabalho junto aos gestores; articular-me/participar das entidades da categoria profissional; pesquisar/estudar temas que contribuam para com o aperfeiçoamento/defesa da direção formativa defendida pela categoria profissional. (DOCENTE 1).

Nesse sentido, Saviani (2003) afirma que o trabalho educativo produz indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular apropria-se do conhecimento da humanidade produzido histórica e coletivamente, quando o indivíduo apropria-se dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização. O trabalho educativo, portanto, diferencia-se de outras formas de educação por produzir diretamente esse processo de educação e humanização. Ele é dirigido a este fim, diferentemente de outros tipos de educação considerados indiretas. Como estratégia, um(a) docente afirma realizar

Propostas de práticas pedagógicas que viabilizem experiências culturais aos estudantes; propostas didáticas de estímulo do debate e a construção coletiva do processo de apreensão do conteúdo, evitando reproduzir esquematismos e pragmatismos no ensino. (DOCENTE 8).

A perspectiva apresentada demonstra a contribuição de Gramsci de acentuar que o homem é o processo de seus atos, isto é, conhece-se à medida que interage com os outros e com o ambiente, de modo que todas as suas ações têm um significado político. Nesse contexto, é possível pensar na formação humana evitando duas concepções opostas, quais sejam: a redução do indivíduo como mero produto passivo do meio e a de um intelectual compreendido de maneira isolada.

A relação educativa explicada por Broccoli (1979) a considera não apenas como a transmissão de uma dada cultura, mas, sobretudo, como uma cultura que está imersa na historicidade e na consciência dessa historicidade pelo indivíduo, de forma a promover a união entre a teoria e a prática. Essas orientações visam a promover a formação de um intelectual diretamente ligado às massas. Formar dirigentes para dar a todos a possibilidade de serem dirigentes exige a mudança tanto da instituição formativa quanto da atitude do docente; para que ele possa despertar a consciência nestes indivíduos, é essencial conhecer seu universo, sua história, partir da realidade enfrentada por esses alunos, sem deixar de lado a autonomia e a liberdade de cada um. Gramsci (1968) destaca que, para a história viva, o julgamento é a ação. É nessa linha que um(a) docente apresenta suas estratégias:

Busco evidenciar os conteúdos das disciplinas nos fatos concretos da realidade nacional, proporcionando momentos de reflexão crítica dos temas contemporâneos, tento esclarecer os vínculos existentes

entre os conteúdos repassados a fim de evitar as compreensões fragmentadas dos processos sociais. Estimulo os alunos ao envolvimento nas experiências de formação acadêmica, participação em movimentos sociais e eventos da categoria e articulo os conteúdos trabalhados ao debate da profissão. (DOCENTES 8).

Nesse contexto, a formação deve ser observada para além do conhecimento livresco, estatístico, “erudição” mecânica – conhecimento histórico – intuição, contato real com a realidade viva e em movimento, capacidade de “simpatizar” psicologicamente até com o homem indivíduo. “Limites do conhecimento (não são coisas inúteis), isto é, conhecimento crítico, ou do ‘necessário’: portanto, uma ‘concepção geral’ crítica” (GRAMSCI, 1968, p. 187). Ou seja, é imprescindível que não se valorize um conhecimento apenas “livresco” ou “mecânico”, mas, também, um conhecimento histórico a partir de olhares e concepções críticas. Torna-se importante fazer a relação entre a teoria e a prática na aquisição desse conhecimento histórico, com vistas a trabalhar as contradições existentes e compreendê-las.

O acesso igualitário à educação enquanto formação política e cultural fortalece as classes populares, que angariam condições na luta pela conquista de seus direitos e interesses. Com isso, esse grupo compreende os mecanismos utilizados pelas classes dominantes como forma de manter seu domínio. O controle ou o conhecimento dos elementos culturais, ou seja, o domínio desses elementos é essencial para garantir a participação política das massas.

Nesse contexto, evidencia-se em Gramsci a função da educação para as classes subalternas: formar dirigentes e organizar sua cultura, retirando-os do senso comum e inserindo-os em uma visão de mundo dialética, filosófica, social, científica e histórica, para formar uma nova civilização, ou seja, proporcionar uma “reforma intelectual e moral”, relacionando teoria e prática. Portanto, um novo Estado que garantiria a igualdade a todos. Dessa forma, significa “[...] trabalhar pela elaboração de uma elite, mas este trabalho não pode ser apartado do trabalho de educar grandes massas, pelo contrário, as duas atividades são na realidade uma só [...] trata-se em síntese, de se produzir uma Reforma e um Renascimento contemporaneamente” (GRAMSCI, 2004, p. 247, 248).

5.3.4 Desafios das condições de trabalho docente: um quadro de crescente precarização

O Cadastro Nacional de Docentes das Instituições Privadas da Educação Superior (MEC/ INEP) apresenta um quadro do corpo docente destas Instituições no país. Verifica-se, assim, que aproximadamente 90% das Instituições de Ensino Superior (IES) e 70% das matrículas se encontram no setor privado, que absorve 67,1% das funções docentes.

O Ensino Superior tem assumido grande importância, devido a sua significativa contribuição na produção e difusão do conhecimento, e, por isso, tem vivenciado intenso processo de expansão e diversificação, para atender as exigências mundiais advindas da crescente globalização.

Nesse cenário, cresce a importância do professor, que tem buscado uma formação permanente na tentativa de adequar-se às exigências do mercado por profissionais altamente qualificados e constantemente atualizados.

O salário dos professores é a expressão, no âmbito do Ensino Superior Privado, da precarização do trabalho docente no Brasil, nas últimas décadas. Entretanto, desde a Constituição de 1980, foi consolidado o entendimento de que a valorização do magistério é condição necessária para garantir o padrão de qualidade da Educação Superior Brasileira. As discussões realizadas durante a tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sua aprovação em 1996 - Lei 9394/96 – exprimem esse entendimento.

No setor privado, o trabalho docente tem representado uma fonte de lucro para os empresários da educação, que buscam ampliar seus investimentos nesse mercado em expansão. Nesse setor, os baixos salários têm levado os professores a ampliar sua demanda por trabalho em várias instituições, já que o regime de contratação mais comum no Ensino Superior privado é o que gera menor custo: 90% dos professores das instituições privadas são contratados em regime de tempo parcial ou por hora de trabalho. Conforme vimos, nas IES privadas, apenas 24,4% dos professores trabalham em regime de tempo integral.

Na medida em que o ensino, a pesquisa e a extensão são destinados apenas às universidades, a maior parte das contratações no setor privado é, exclusivamente, para o desempenho da função docente. Dessa forma, o professor horista pode atender (e, na realidade, atende) a um número maior de turmas do que um professor em regime de tempo integral, já que, neste tipo de regime, o docente dedica, pelo menos, 20 horas semanais à instituição (formação) e as outras 20 horas à pesquisa ou a trabalhos fora da sala de aula (ANDES).

Uma visão de totalidade sobre o trabalho docente no atual momento do Ensino Superior Privado no país possibilita observar um processo de mercantilização da educação nesse nível de ensino e a desvalorização do trabalho do professor, levando-nos a concluir que, de fato, há uma tendência à simplificação do trabalho docente e à consequente precarização do salário e formação do professor.

Quando nos referimos aos recursos didáticos, diferenciamos aqui da estrutura física, mas, também, compreendidos como meios pelos quais se objetiva o trabalho docente, que, em sua especificidade, depende de tais recursos para sua efetivação, como outras profissões dependem de outros meios. Alguns docentes relatam a ampliação de atribuições como desafios para sua prática, quando afirmam que:

Responsabilidades de outros profissionais são direcionadas ao docente; um exemplo é a quantidade de projetores ser insuficiente e o docente ser responsável pela instalação e manuseio da máquina, sala de professores pequena para a quantidade de docentes, acesso à internet oscilar, pouca/nenhuma impressora para as demandas da coordenação, pouca/nenhuma acessibilidade em sala de aula, falta de manutenção nos ar-condicionado [sic], poucos funcionários para atendimento das demandas dos discentes e docentes, utilização do espaço físico sem planejamento para atendimento das coordenações. (DOCENTE 2).

Imaginava que as condições de trabalho no que remete à infraestrutura seriam melhores em relação às públicas. No entanto, percebo que ainda há muito no que avançar, principalmente para consolidar um ambiente mais propício para o processo ensino-aprendizagem e melhor satisfação do corpo docente e discente. Vejo desafiador o incentivo à pesquisa, extensão, orientação de monografia e supervisão de estágio, nos marcos de uma remuneração e condições de trabalho ainda muito aquém, correlacionando-se ao tamanho da dedicação necessária para um trabalho de qualidade. (DOCENTE 3).

Nesse contexto, apesar da exigência da prática docente polivalente¹⁰⁶, o trabalho docente tem sido privado dos recursos necessários; isso pode se justificar pela defesa de que a formação está centrada na figura do docente, visão esta influenciada por uma perspectiva tradicional do ensino, que prioriza a transmissão do conteúdo pelos docentes sem considerar as condições de trabalho. Tal situação

¹⁰⁶ O termo *polivalente*, segundo Houaiss (2001), significa assumir múltiplos valores ou oferecer várias possibilidades de emprego e de função, a saber: ser multifuncional; que executa diferentes tarefas; ser versátil, que envolve vários campos de atividade; plurivalente; multivalente. Seria polivalente, então, a pessoa com múltiplos saberes, capaz de transitar com propriedade em diferentes áreas (LIMA, 2007).

tem efeito perverso sobre os profissionais, privando-os de melhores condições de trabalho. O relato abaixo descreve o pouco investimento em estrutura física da instituição, quando o(a) docente afirma que:

Em faculdades de natureza privada, tende a prevalecer o entendimento de que a oferta de infraestrutura e equipamentos de qualidade – sala de aulas mais confortáveis e com estrutura acessível para alunos com ou sem deficiência; equipamentos (impressoras/projetores/computadores etc.); remuneração justa etc. – *são computadas como despesa e não como investimento.* (DOCENTE 1).

Nesse sentido, as condições objetivas relatadas pelos(as) docentes refletem os desafios frente às condições materiais da formação. Na estrutura física, incluem-se: a adequação do espaço para a atividade docente; espaço da sala de aula e salas de apoio; salas de professores/as e de produção de material pedagógico; laboratórios; limpeza, higiene e conservação. Além dessas dificuldades, o Docente 8 relata que “existe uma grande rotatividade dos alunos nas disciplinas pela prorrogação dos prazos de matrículas, o que compromete a apreensão coletiva dos conteúdos”.

Tal interferência tem relação direta com a formação privada, devido às impossibilidades de os discentes renovarem a matrícula (por questões de ordem financeira). Nesse contexto, as “oportunidades” de negociações com a faculdade, bem como a adesão em programas governamentais, a exemplo do Fies, interferem no retorno ou inserção do(a) aluno(a) nas atividades da formação. Notadamente, essas oportunidades interferem na rotina docente, já que os discentes aguardam regularizar a situação financeira para retornar às atividades da formação.

Acrescenta-se a isso que na organização do trabalho docente (tempos e espaços) incluem-se: carga horária; tempo de planejamento coletivo e individual; grupos de estudo; formação continuada; pessoal de apoio; acompanhamento pedagógico. Nos recursos didáticos, incluem-se: material de consumo (papel, tinta, tesoura, lápis, borracha, caderno, fotocópia, material impresso, etc.); material didático (livros de apoio, livros de literatura, retroprojektor, data show, computador, etc.). No que se refere às condições de trabalhador, um(a) docente a esse respeito relata:

A relação precarizada que se estabelece na docência do ensino privado *tendo em vista que o docente não tem dedicação exclusiva com a instituição*; O aluno trabalhador que ao optar pelo ensino

privado devido ao processo de formação precarizada, não corresponde em sua maioria ao processo exigido na formação profissional. (DOCENTE 4).

A condição de trabalho como horista, por exemplo, nos leva a uma posição de ganho por produção, o que pode comprometer o processo ensino-aprendizagem. Temos feito um grande esforço para garantir o compromisso com uma formação qualificada apesar da realidade de trabalho que enfrentamos numa instituição privada. A natureza privada coloca dificuldades no sentido de exigir produção traduzida em horas-aula e que leva o docente a um excesso de disciplinas a ser ministradas para se atingir um salário razoável; (DOCENTE 6)

Nesse sentido, numa concepção marxista, o trabalho precisa ser compreendido nas condições históricas em que se produz, as quais condicionam a forma como é realizado. Constitui-se naquilo que a humanidade consegue produzir, diferenciando-se da natureza, aquilo que num sentido amplo constitui-se em cultura humana, realizada com uma intencionalidade e planejamento. É a racionalidade humana que permite esta atividade intencional, o trabalho. No entanto, as condições ditas objetivas refletidas tanto nas condições do trabalho docente, quanto na necessidade de acumular vínculos de trabalho são relatadas como elemento dificultador:

As limitações de carga horária e suas respectivas remunerações. Hoje há a necessidade de o docente possuir mais de um vínculo empregatício, o que reduz a possibilidade de “estretar” os vínculos com a vivência com os discentes. Isso atrapalha/limita o processo de ensino-aprendizagem. (DOCENTE 5).

No que se refere às condições subjetivas, partimos da compreensão de uma concepção de educação e de classe. Nesse contexto, um(a) docente relata que:

Parto do princípio que mesmo estando em uma instituição privada, com todos os seus dilemas e complicadores é como escrever uma nova página. Enquanto docente busco consolidar o projeto profissional que é hegemônico apresentando aos discentes todo um arcabouço teórico que os alimente intelectualmente e principalmente que os faça entender a realidade social a partir da totalidade. (DOCENTE 5).

Consideramos as condições subjetivas como o sentido da ação docente a partir da compreensão do trabalho como função estritamente humana e sua função específica na estrutura social, na sociedade capitalista. Observamos que o contexto social, econômico e político é relatado pelos(as) docentes da seguinte forma:

A educação como mercadoria, que gera lucro, rendimentos; as ameaças de transformar disciplinas presenciais em formação a distância; as relações com base em constantes negociações, ranking com os melhores professores, perfil de aluno com frágil formação e péssimo aprimoramento da escrita, leitura e linguagem; turmas com muitos alunos; baixa remuneração dos docentes; condições de trabalho precarizadas; etc. (DOCENTE 3).

A Faculdade por ser uma instituição privada possui uma visão um tanto quanto equivocada da educação, onde os propósitos são focados em resultados mais quantitativos do que qualitativos, fato esse que fragiliza a formação dos estudantes, as situações que decorrem dessa visão: estrutura física inadequada à quantidade de alunos, incipiente valorização dos docentes, processo seletivo para estudantes com critérios mínimos de averiguação de aprendizagem, dentre outros. (DOCENTE 2).

Nesse sentido, os docentes refletem sobre a atividade docente, compreendida a partir do significado do trabalho pedagógico na IES privada em uma sociedade capitalista. Tal visão evidência que os desafios são inúmeros pela perspectiva contraditória fundante do Serviço Social, qual seja crítica, um projeto ético-político contrário ao sistema capitalista e aos espaços sócio-ocupacionais¹⁰⁷ de extremo apelo ao lucro e à competitividade.

Acirra a relativa autonomia como profissional, exigindo uma paciência político-pedagógica muito desgastante e habilidade técnica em ter que recuar em determinadas situações, resistir em outras e tensionar sempre. É um espaço de muita competitividade. Muitas vezes, sentimos na pele algumas indignações dos alunos. (DOCENTE 3).

Acrescenta-se como desafio para a prática docente a autonomia¹⁰⁸, denominada por um(a) docente como relativa:

Há uma autonomia relativa – há uma proposta de trabalho nacionalizada, mas não há interferência no espaço da sala de aula e nem ingerência quanto à literatura adotada. O docente sempre pode utilizar o material que achar mais adequado. (DOCENTE 7).

O presente relato descreve como desafios a “nacionalização” do curso, que é refletida com uma grade curricular nacional, que se consubstancia como padrão para que todos os cursos de Serviço Social da Estácio no Brasil sejam estruturados da mesma forma. Como consequência, existe uma prova (avaliação) nacionalizada,

¹⁰⁷ Considerando aqui a prática docente de Assistentes Sociais em IES privadas como espaço sócio ocupacional.

¹⁰⁸ Para Gramsci, a autonomia intelectual não é tão fácil diante da classe dominante. Isso porque esta imprime no intelectual o papel de representante de sua classe, que faria a ligação entre a superestrutura e a infraestrutura, utilizando o mecanismo persuasivo como estratégia dominante.

que, na opinião de um(a) docente tem refletido na sua autonomia, visto que é montada a partir de questões enviadas para um Banco de Questões por docentes da disciplina de todo o Brasil.

Observa-se, então, que a autonomia docente e a exigência de polivalência são apresentadas pelos(as) docentes como desafios fundamentais para sua prática, bem como para uma formação de qualidade. No entanto, os relatos permitem-nos afirmar que tais profissionais têm tensionado mais esse espaço sócio-ocupacional como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, considerando-se inteiramente vinculados a essa classe e aos seus interesses.

Na medida em que, sem conhecimento objetivo da realidade, não se pode vê-la criticamente, o desenvolvimento de uma consciência crítica [...] deve levar em conta, preliminarmente, a própria valorização dos conhecimentos objetivos que se façam presentes mesmo no currículo da escola capitalista. (PARO, 1991, p. 119).

Nota-se que a prática docente tem sido apreendida e realizada a partir da perspectiva gramsciana de formar os indivíduos das classes subalternas para lutar contra as relações de poder vigentes, visando superar a situação de diligência e dominação (situação hegemônica) a que estão submetidos. Nesse contexto, a educação ganha valor ético-político capaz de torná-la uma força material, um efetivo instrumento teórico-prático para que as classes subalternas possam concretamente disputar a hegemonia e promover a reforma moral e intelectual de que necessitam para serem sujeitos de seu próprio destino (GRAMSCI apud GRUPPI, 1980).

A investigação nos apresentou, com clareza, os caminhos trilhados, as estratégias possíveis; nas afirmações abaixo isso se evidencia:

A estratégia é coletiva, o esforço e o apoio mútuo na defesa da pesquisa e extensão, a interação entre os professores e as disciplinas. Individualmente se dá em sala de aula priorizando uma literatura crítica, incentivando a reflexão e análise crítica. (DOCENTE 7).

O estímulo à pesquisa e à extensão constitui um esforço concreto de ir contra a tendência de se reduzir a formação à comunicação de conteúdos aligeirados, em sala de aula. (DOCENTE 1).

5.3.5 O perfil do aluno: conflitos entre os valores da proposta curricular e a ideia de educação como mercadoria

A realidade de ensino superior no Brasil nos últimos anos vem sofrendo significativas transformações. Entre as múltiplas mudanças é visível que o público que atualmente encontramos dentro das salas de aula das universidades brasileiras não se restringe mais àquele perfil de classe média advindo em sua maioria de escolas particulares.

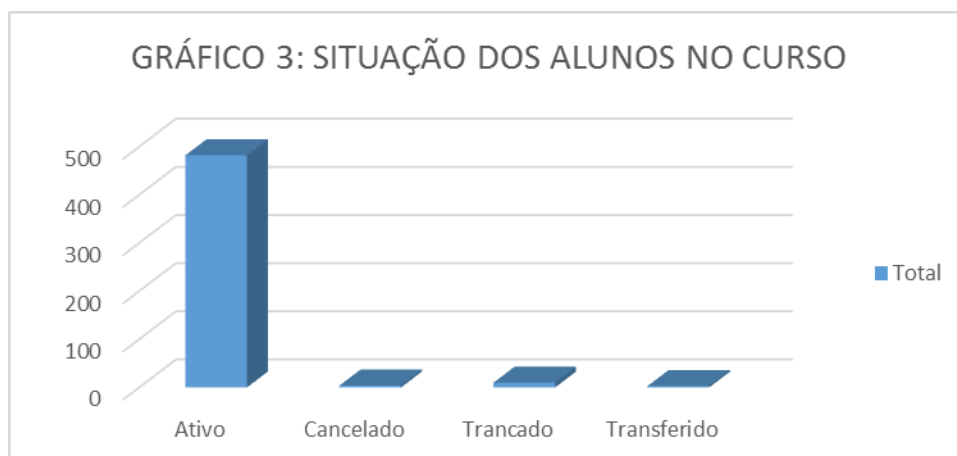
De acordo com o perfil de entrada dos alunos do curso de Serviço Social da Faculdade Estácio FIR, trata-se de alunos oriundos de escola pública que visualizam, através dos principais programas de governo¹⁰⁹, a oportunidade de inserção no ensino superior. Trata-se de alunos que ingressam no ensino superior tardiamente, a grande maioria apresenta um intervalo de mais de dez anos sem estudar. Atualmente, o curso tem um quantitativo de 499 alunos na seguinte situação:

TABELA 7 - QUANTITATIVO DE ALUNOS DE SERVIÇO SOCIAL 2014.1¹¹⁰	
SITUAÇÃO	NÚMERO DE ALUNO
Ativo	482
Cancelado	4
Trancado	10
Transferido	3
Total Geral	499

O gráfico abaixo ilustra o quantitativo de alunos cancelados, trancados e transferidos no período de 2014.1 que totalizam 17 alunos. Vale considerar que os alunos que solicitam cancelamento, trancamento ou transferência passam por uma entrevista que objetiva identificar as razões da solicitação. O que se observa como motivo fundamental dos trancamentos são reprovações (mais de 2), que impactam na perda do Fies.

¹⁰⁹ A maioria dos alunos são adeptos do Fies.

¹¹⁰ Tabela organizada a partir de informações do sistema institucional, colhidas em 27 de junho de 2014.



Nesse sentido, o que temos observado é um grande impacto no cotidiano docente e discente, no que se refere à perda do Fies por reprovação. Os alunos(as) têm ao final de cada semestre argumentado que não podem reprovar por razão da perda do Fies e vêm, sobremaneira, apresentando essas justificativas, tanto para o docente quanto para as coordenações. Fato que cria inconveniências na relação docente-discente, a exemplo das reclamações e exigências baseadas nesse argumento.

É nesse contexto que a ampliação de vagas que teve seu início no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, nos anos 90, com reforço e ampliação nos Governos Lula e Dilma, fez com que o número de vagas sofresse considerável mudança, bem como alterou o perfil do aluno universitário, em especial, o das faculdades privadas. Como consequência, houve:

Massificação da educação superior. O aumento expressivo da relação professor x aluno inviabiliza o desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantam uma maior proximidade na relação dos docentes com os alunos e diferenciação de suas [dos alunos] potencialidades e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. (DOCENTE 8).

Já no que se refere ao perfil social, o corpo discente da Estácio FIR é formado em sua maioria por um público que trabalha e que busca no ensino superior uma forma de competir no mercado de trabalho, ampliando as possibilidades de retorno financeiro e cultural.

Vejo um perfil de aluno com frágil formação e péssimo aprimoramento da escrita, leitura e linguagem; que tem pouco acesso à cultura e lazer; alunos trabalhadores; alunos que moram em cidades do interior e levam mais de 2 horas para chegar na faculdade. (DOCENTE 3).

Nesse aspecto, encontro as maiores dificuldades dessa faculdade, pois considero que o alunado apresenta sérias lacunas na formação básica e grandes dificuldades em articular o pensamento. (DOCENTE 6).

No que se refere ao perfil de sexo do alunado do Curso de Serviço Social, observa-se que em sua maioria são mulheres, conforme tabela e ilustração abaixo:

TABELA 8: PERFIL POR SEXO		
TIPO	DIVISÃO POR SEXO	% SEXO
FEMININO	449	89,98%
MASCULINO	50	10,02%
Total Geral	499	



A situação Estácio FIR é reflexo da opção feminina que já vem sendo colocada nos mais de 70 anos da profissão. No entanto, no caso da Estácio, o perfil dessa mulher é de mães, trabalhadoras que se inserem tardiamente no ensino superior.

Uma das explicações é a forma de ingresso deste aluno “captado” a qualquer custo, que passa a se comportar, em alguns casos, mais como cliente do que como aluno em processo de formação. E, nesse contexto, o desafio está em quebrar as relações que se baseiam na educação como mercadoria, que perpassam o cotidiano do discente, docente e coordenação e que interferem numa formação crítica e comprometida com uma sociedade emancipada. Os argumentos perpassam a frase “eu estou pagando”.

Tentando garantir resultados financeiros e lucratividade, o setor privado de ensino superior se depara com duas faces de uma mesma moeda. De um lado, a necessidade de garantir continuidade e lucratividade em um segmento cada vez mais competitivo; por outro, o perfil de um aluno cada vez mais inapto para as

exigências do universo acadêmico. Segundo os docentes entrevistados, nessa visão, “há uma postura clientelista por parte do alunado” (DOCENTE 5) e essa perspectiva é imposta em diversas ocasiões. “Consideram-se na posição de determinar horários, conteúdos e rotina do docente” (DOCENTE 5).

Diante do exposto, faz-se cada vez mais necessário entender as diversas variáveis que compõem este contexto. Observa-se que surge como um “novo” ator neste cenário de disputa, com deficiências e entraves encontrados por este grupo para se adaptar na cultura universitária que tradicionalmente esteve associada a camadas economicamente superiores.

Entre as múltiplas dificuldades relatadas pelos docentes estão desde defasagem de aprendizado até a evasão de alunos, além de outras vivenciadas dentro da instituição. Nesse sentido, identificar as raízes destas dificuldades para entender de forma mais aprofundada a realidade social e econômica do corpo discente do curso tem sido uma estratégia de ação. Trata-se de um “aluno trabalhador sem tempo de estudar, ler e sem iniciativa de pesquisar outras fontes” (DOCENTE 7).

Dentre os(as) alunos(as), predomina a presença de precária escolarização; insuficiência de tempo para estudo e execução de atividades como estágio/pesquisa/extensão; baixo acesso a eventos culturais (cinema/teatro/frequência a livrarias...). Cabe destacar o visível esforço empreendido pelos(as) alunos(as) no sentido de minimizar essas questões. (DOCENTE 1).

Tomando como premissa o fato de que a educação deve ser encarada como um direito fundamental de todos, acredita-se que, a partir destes dados, poder-se-á gerar, futuramente, mecanismos institucionais para superar/minimizar os entraves – que são consequência das desigualdades sociais econômicas – que recaem sobre a realidade deste público ao longo de sua formação acadêmica, gerando, frequentemente, a desistência e o abandono do curso.

Nesse contexto, é evidente a dificuldade da formação, considerando as deficiências “de base” educacional dos discentes¹¹¹. Esse perfil, além de propiciar embates com a proposta curricular, nas ocasiões em que o aluno se coloca como

¹¹¹ A grande maioria dos alunos é oriunda de Escola Pública e aqui vale ressaltar o descaso com o ensino público no Brasil, de forma particular, com o ensino fundamental e médio, cuja formação é incipiente, desqualificada e não prepara o alunado e o jovem brasileiro para a vida, nem para o ensino superior. A estes é delegada a atividade de trabalho manual ou técnico que atende as exigências de um mundo demarcado pela divisão internacional do trabalho, que destina o ensino superior e a pesquisa a uma elite intelectual, vinda da classe dirigente e economicamente detentora dos meios de produção.

“cliente”, também vai contra a direção ético-política assumida na formação em Serviço Social. Outro elemento dificultador está na compreensão crítica da realidade a partir de uma formação que se constitui generalista e de base teórica que exige leitura da realidade a partir dos clássicos da política e da economia.

O desafio para os docentes e coordenações é, mesmo diante dos problemas advindos do perfil dos alunos, formar profissionais críticos, propositivos e que possam na sua prática profissional atuar em consonância com o projeto de sociedade comprometido com a classe trabalhadora.

5.3.6 O que se espera da formação em Serviço Social em uma Instituição Privada

As reflexões e análises trazidas pelas docentes e direção acadêmica expressam a complexidade do objeto investigado, apresentando muitos questionamentos importantes para pensarmos quais são as possibilidades de enfrentamento das questões postas pela realidade. A opção de apresentação dos resultados, nessas últimas considerações, será feita a partir dos desafios e perspectivas que orientaram essa investigação. Quais sejam, a contradição que consideramos fundamental – a formação crítica numa instituição privada; rebatimentos das imposições do mercado no trabalho docente; o perfil do alunado.

A primeira questão a ser discutida na perspectiva da contradição que aqui consideramos fundamental é o da formação crítica em uma instituição privada. A investigação demonstrou que existe total autonomia em relação aos conteúdos ministrados, bem como, à direção dada na formação (seja ela crítica ou não). Isso fica evidente na entrevista realizada com a Direção Acadêmica, quando questionado que, sendo o curso de Serviço Social fundamentado na teoria crítica, contra a educação como meio de lucro, como analisa essa contradição e se interfere na sua atividade de gestor.

Para você deve ser terrível. Não interfere muito porque é possível ter a formação com qualidade mínima e obter lucro. Qualidade mínima o aluno está com uma formação adequada para o mercado de trabalho. No curso de Serviço Social estamos conseguindo dar essa condição. E a prova disso é o relatório do MEC. O curso de Serviço Social tem padrão AA e a matriz curricular consegue formar um bom assistente social. (DIRETOR ACADÊMICO).

Diante do afirmado pelo entrevistado, evidencia-se que nós, profissionais de Serviço Social, é quem temos o desafio fundamental de tensionar para uma

formação que vá além da qualidade mínima. Ressalta-se no contexto institucional que as visões de mundo são diversas e os docentes têm apresentado a profissão de forma “orgulhosa”, no sentido de defesa intransigente da perspectiva marxista com respeito ao pluralismo de ideias. No entanto, a direção que assumimos causa também no espaço da prática acadêmica “a velha crítica” do idealismo, conforme afirmação abaixo,

A crítica ao curso é a questão relacionada ao mundo real. O mundo tem mudado. Marx, o sujeito mais inteligente, escreveu sobre o mundo, relações de trabalho, poder. Mas tentar explicar a realidade atual somente fundamentada em Marx é um *reducionismo absurdo*. Essa é minha crítica, vocês pegam uma obra e tentam explicar tudo, a partir dessa obra. É reduzir demais o mundo contemporâneo. Acho lindo, aprendi a gostar...O curso, os conselhos, os pensadores etc. Acho que vocês devem debater com os capitalistas, a tecnologia mudou, a moeda mudou, bem de consumo mudou. Será que a gente vai conseguir que isso vai ser perfeito para todo mundo? Sempre vai haver contradições vai ter alguém de fora. Se sair de 30 para 60 avançamos. Mas não dá para esquecer o mundo real.

A formação está no abstrato e no imaginário. Faltando o mundo real. Isso necessita de prática. Exemplo foi o reconhecimento do curso – os alunos, falaram com o MEC – consequências. A formação do aluno fica na teoria na ideologia faltando uma visão de mundo real. Serão pais de famílias que precisam pagar contas, educação para os filhos e aí? (DIREÇÃO ACADÊMICA).

Nesse contexto, observa-se a defesa do pragmatismo, como se ter um projeto de sociedade contrário à ordem capitalista vigente fosse uma impossibilidade teórica, um sonho impossível. Isso tem refletido na formação, principalmente, quando nos é exigido, especialmente pelos alunos, disciplinas mais práticas e menos teoria e a antecipação do período de estágio, por exemplo. Na perspectiva da autonomia docente, o reflexo está na nacionalização dos conteúdos através das provas nacionais que direcionam a prática docente, que perde possibilidades criativas e diversidade nas formas de avaliação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção desta tese permitiu identificar possibilidades, tensões e desafios para a garantia da direção ético-política do serviço social nas faculdades privadas, apresentando a especificidade da Faculdade Estácio FIR.

Nesse sentido, objetivando demonstrar as determinações do objeto de estudo, iniciou-se uma discussão sobre os fundamentos da educação, realizada no debate empreendido por Antônio Gramsci, que alicerça os rumos da educação superior em tempos de crise do capital, bem como os impactos da globalização nessa formação. Em seguida, buscamos realizar uma recuperação histórica da construção do debate sobre educação (Formação Profissional), concretizada tanto no contexto das entidades representativas do serviço social (CFESS, ABEPSS e ENESSO), desde os direcionamentos para a construção das diretrizes curriculares, como na análise dos instrumentos legais que a fundamentam.

No decorrer do processo de investigação teórica, nos subsidiamos no ponto de vista dos oprimidos, no embate ideológico contra a hegemonia burguesa que se dá em todos os espaços em que esta se reproduz. A educação, portanto, foi considerada como um espaço social de disputa da hegemonia e que, sendo uma prática social inclusa nas relações sociais que vão sendo estabelecidas, possibilita a “contraideologia”.

Contudo, evidenciou-se que a educação, como política social pública, também transita para o processo de incorporação dos pressupostos neoliberais, a exemplo, do debate empreendido pelas agências multilaterais (FMI, BM, OMC), que têm dedicado ampla discussão sobre o tema. Essa interferência na educação se justificada pelo seu potencial em movimentar o progresso científico e tecnológico, bem como por sua influência na regulação do mercado. Nesse contexto, ratifica-se que a educação acaba sendo fundamental ao neoliberalismo, visto que, como ação política, mobiliza valores imprescindíveis tanto à formação de trabalhadores como à de cidadãos adeptos aos ideais mercadológicos.

Nesse contexto, a participação das Instituições Privadas no Ensino Superior do Brasil está crescendo em processo acelerado, e é combinada com a internacionalização de ações das empresas. Predomina a liberdade de

investimentos em um enorme espaço aberto a novos e lucrativos empreendimentos, tanto na educação presencial como a distância.

Os principais motivos apontados pelos analistas foram o aumento no número de alunos e o financiamento estudantil. O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) ganhou condições mais atrativas a partir de 2010. Aliado a isso, a exigência cada vez maior de mão de obra qualificada no país e o aumento salarial da classe média brasileira incentivam os estudantes a buscarem o ensino superior.

As transferências de recursos públicos para as IES privadas, através do Fies e do Prouni, garantem a rentabilidade desse mercado educacional, que já se coloca entre os dez maiores do mundo. A partir destes programas, a expectativa de inadimplência das mensalidades discentes em diversas Instituições Privadas de Ensino Superior passa a ser irrisória, praticamente a que se observa para as instituições financeiras.

Como ficou evidenciado, a educação superior brasileira na contemporaneidade tem a marca da precarização, que é legitimada pela perspectiva mercantil que as agências multilaterais e o Estado promovem, permitindo que o direito à educação pública seja negado e possibilitando o crescimento do ensino privado presencial e a distância.

Nesse contexto, a compreensão das relações entre a expansão do ensino superior privado no Brasil com as políticas públicas efetivamente concretizadas foi buscada no conjunto de mediações que as conectam às transformações por que passam as sociedades capitalistas na contemporaneidade.

Situados na atual configuração do regime de acumulação capitalista e na tentativa de reconstituir os caminhos pelos quais se desenrola a contrarreforma da educação superior no Brasil, na especificidade da formação profissional em Serviço Social, os desafios contemporâneos são refletidos sobre as formas reificadas que transformam o processo educacional em mera mercadoria. O debate das entidades representativas da categoria têm direcionado à percepção de que Educação não é mercadoria, à salvaguarda da Política Nacional de Estágio da ABEPSS e das Estratégias Conjuntas de Luta em Defesa da Formação e Trabalho com Qualidade e à constatação das Incompatibilidades entre graduação a distância e Serviço Social.

Nessa perspectiva, assumimos o debate sobre as Diretrizes Curriculares a partir da compreensão das tendências do Ensino Superior no Brasil, visto que as condições nas quais a Educação Superior se materializa hoje têm um papel

determinante no tipo de currículo implementado nas instituições de Ensino Superior e têm impacto importante na implementação dos currículos, em geral e do Serviço Social em particular (FERREIRA, 2004).

Vale considerar que a expansão da formação profissional em Serviço Social no Brasil tem se dado via ensino mercantil, e se constitui um espaço de atuação sócio-ocupacional de muitos assistentes sociais docentes que, na sua prática cotidiana, buscam uma formação profissional crítica, comprometida com valores e princípios expressos no código de ética profissional, o qual se confronta com esse modelo de educação superior em que prevalece a privatização e a mercantilização da educação, que respalda as formações aligeiradas, prioriza o quantitativo em detrimento da qualidade.

Como ficou demonstrado, por razão da minha hipótese central, diante da crise do Capital, das recomendações das agências multilaterais internacionais e dos rumos da contrarreforma do ensino superior no Brasil, os cursos de Serviço Social instituídos nas faculdades privadas se constituem instrumento de mercantilização do ensino, mas, a depender do quadro de docentes (professores e coordenadores), cuja formação se pauta na teoria crítica, também podem se constituir como espaço contra-hegemônico ao Capital e de fortalecimento do projeto ético-político do Serviço Social. Neste caso, a formação do corpo docente se articula com as diretrizes curriculares da ABEPSS, que dá direção ético-política e pedagógica comprometida com a qualidade do ensino e com o projeto ético-político da profissão.

Nessa perspectiva, na tentativa de retratar a realidade da formação, empreendemos uma análise: da concepção do corpo docente sobre a direção ético-política na formação crítica em Serviço Social; das estratégias de fortalecimento da direção ético-política do Serviço Social na Faculdade Estácio do Recife – Estácio FIR; do entendimento do corpo docente sobre a conjuntura da crise do Capital e os rebatimentos no processo de ensino, aprendizagem, bem como consideramos as facilidades e dificuldades advindas tanto da natureza privada da faculdade, como das condições de trabalho e do perfil do alunado.

No que se refere aos rebatimentos das imposições do mercado no trabalho docente, é preciso colocar em evidência que as condições de trabalho determinam uma série de implicações à efetivação do projeto de formação profissional do Serviço Social e pensarmos – diante destes elementos, que são indissociáveis do

exercício da docência – como criar alternativas às imposições do mercado de trabalho, com as quais nos deparamos tanto na inserção dos profissionais deste mercado, em especial – na docência, quanto nas exigências postas pela “indústria” da educação.

Dessa forma, observa-se que o caminho assumido é no tensionamento para garantia da tríade **Ensino, Pesquisa e Extensão**. Nas entrevistas os(as) docentes afirmaram que, mesmo não sendo conquista fácil e definitiva, a formação empreendida pela Faculdade Estácio FIR tem buscado uma postura coerente com as diretrizes curriculares que se materializam através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão; na existência de estágio supervisionado de acordo com a Política Nacional de Estágio em Serviço Social; na elaboração de uma monografia de acordo com critérios de avaliação de qualidade e de autoria dos alunos, assegurada pelo acompanhamento e avaliação do corpo docente do curso.

A perspectiva do perfil do discente é reflexo da educação básica de péssima qualidade, que forma a classe trabalhadora como “técnica” e não intelectual – estratégia fundamental do próprio mercado. No entanto, com a massificação do ensino superior, essa classe, antes excluída da educação superior, ganha espaço na tentativa de ascensão social. Os rebatimentos de formação básica sem qualidade refletem no grande número de reprovações e até de desistências. Na perspectiva do docente, acrescenta-se a dificuldade de apreensão dos alunos, tendo o(a) professor(a) que se utilizar de metodologias diversas para ser compreendido(a).

A pesquisa demonstrou que o trabalho realizado na Faculdade Estácio FIR está em consonância com as diretrizes curriculares e não vai na direção de fortalecer o processo de mercantilização do ensino superior, mas aponta para a necessidade de demonstrar as possibilidades, face aos desafios postos para docentes e discentes que estão inseridos neste processo, ressaltando o Serviço Social como profissão contraditória na dinâmica do capital e trabalho e destacando a formação em Serviço Social nas Faculdades Privadas como espaço de trabalho dos(as) Assistentes Sociais (docentes) que têm tensionado na garantia de formação em total consonância com as diretrizes curriculares da profissão.

Em suma, o percurso aqui materializado foi imprescindível para esta construção, desde a abordagem inicial, discutindo a educação e o ensino superior em tempos neoliberais no Brasil, passando pelas particularidades da expansão do

ensino de Serviço Social, pelo debate do projeto de formação profissional e, finalmente, fundamentando a análise sobre as condições da formação dos(as) assistentes sociais em uma Faculdade Privada na especificidade da Estácio FIR.

Os maiores desafios do seu corpo docente estão em tensionar para que não ocorram práticas que, na defesa do lucro fácil, inviabilizem a formação em Serviço Social, a exemplo da redução de carga horária dos professores, do esvaziamento de carga horária das disciplinas; da otimização das turmas; da flexibilização da estrutura curricular; do oferecimento de disciplinas *online* em substituição às presenciais.

Para tanto, a mensagem que se pretende deixar após a produção da presente tese, resume-se nas palavras de Mészáros, que afirma:

Não basta só saber, é preciso agir, todos sabem que a educação rompe barreiras e muda o mundo e as pessoas, mudar o mundo e mudar as pessoas são processos interligados, no Século XXI, numa sociedade que utiliza cada vez mais as tecnologias da informação, a educação tem um papel decisivo na criação de outros mundos possíveis, mais justos, produtivos e sustentáveis para todos e todas. Uma educação emancipadora se faz através da formação para a consciência crítica e para a desalienação. "Educar para um outro mundo possível é educar para a qualidade humana para além do capital".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.
Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social: Formação do Assistente Social e a consolidação ético-política. Rio de Janeiro, 1996.

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.
Formação do Assistente Social e a consolidação ético-política. **Serviço Social & Sociedade**, n. 79, 2004.

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social; CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. As entidades do Serviço Social brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político. **Serviço Social & sociedade**, São Paulo, n. 108, out./dez. 2011.

ABESS – Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social; CEDEPSS – Centro de Documentação e Pesquisa em Política Social e Serviço Social. Proposta Básica Para o Projeto de Formação: Novos Subsídios Para o Debate. **Cadernos ABESS**, n. 7, Formação Profissional: Trajetória e Desafios. São Paulo, Cortez, 1997.

ABESS – Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social; CEDEPSS – Centro de Documentação e Pesquisa em Política Social e Serviço Social. Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social. **Cadernos ABESS**, n. 7, Formação Profissional – trajetórias e desafios. Edição Especial. São Paulo: Cortez Editora, ABESS/CEDEPSS, 1997.

ACANDA, Jorge Luís. **Sociedade Civil e Hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

ALTMAN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002.

AMARAL, Nelson C. **Financiamento da educação superior:** Estado x mercado. São Paulo: Cortez, 2003.

AMARAL, Nelson C. O eixo autonomia-avaliação-financiamento em FHC e Lula. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil:** novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 169-182.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-Neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a

centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

BACKES, Andressa; SILVA, Rosiele Pinho Gonzaga da; RODRIGUES, Rosa Maria. Reformas curriculares no ensino de graduação em enfermagem: processos, tendências e desafios. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 6, p. 223-230, 2007.

BANCO MUNDIAL . **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, D.C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, 1996.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior**: Las Lecciones derivadas de La Experiencia. Washington, 1994. Disponível em: <www.bancomundial.org.br>. Acesso em: 12 maio 2009.

BANCO MUNDIAL. **Construir Sociedades de Conocimiento**: Nuevos Desafios para La Educación Terciaria. Washington D.C.: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial, 2003.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia para o Setor Educacional**. Washington D.C.: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial, 1999.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**: O Estado num mundo em transformações. Washington D.C.: Banco Mundial, 1997.

BARROCO, Maria Lúcia. **Ética e Serviço social**: fundamentos ontológicos. São Paulo: Cortez, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética Pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Le sfide dell'etica**. Milano: Feltrinelli, 2012.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007 [Biblioteca básica de serviço social]

BENDRATH, Eduardo Ângelo; GOMES, Alberto Albuquerque. Educação e Economia: a (Re)Construção Histórica a partir do Pós-guerra. **Revista HISTEDBR** [on-line], Campinas, n. 44, dez. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/44/art07_44.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2013.

BOSCHETTI, I. Previdência e Assistência: uma unidade de contrários na seguridade social. **Universidade e Sociedade**, Revista da ANDES-SN, Brasília, DF, n. 22, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

Brasília: Senado Federal, 2002.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2004.

BRASIL. **Lei Federal n 11.788/2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei Federal n 6.494/77**. Dispõe sobre regulamentação de estágio de estudantes em estabelecimento de ensino. (revogada pela lei 11.788/08) Brasília, DF, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Gerais do REUNI – Agosto de 2007**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Haddad apresenta parcerias público-privadas para delegação americana**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/salaimprensa/noticias/noticia_0763.html>. Acesso em: 23 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Cadastro Nacional das Instituições de Educação Superior**. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>>. Acesso em: junho de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2012: Resumo Técnico**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: junho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes gerais do Decreto 6096: REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 6096 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/_ato20072010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 22 ago. 2013.

CASTELO, Rodrigo Branco. A “questão social” e o social-liberalismo brasileiro: contribuição à crítica da noção do desenvolvimento econômico com equidade. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 21-35, 2008. Disponível em

<<http://www.uepg.br/emancipacao>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social; CRESS – Conselhos Regionais de Serviço Social; ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social; ENESSO – Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social. Carta Aberta aos Estudantes e Trabalhadores dos Cursos de educação a Distância em Serviço Social no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL CFESS/CRESS, 38, set. 2009. Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, MS, 2009.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social; CRESS – Conselhos Regionais de Serviço Social; ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social; ENESSO – Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social. **Sobre a Incompatibilidade entre Graduação a Distância e Serviço Social**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidade_ead_e_ss_cfesscress.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2013.

CHOMSKY, Noam. **Neoliberalismo e Ordem Global**: Crítica do Lucro. Profit over People. 1999.

CHOSSUDVSKY, Michel. **A globalização da pobreza**: impactos da reforma do FMI e do Banco Mundial. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Bando Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE M. J. ; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-124.

COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. de P. (Org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DEBRUN, M. **Gramsci**: filosofia, política e bom senso. Campinas : Unicamp, 2001.

DUSSEL, E. **La producción teórica de Marx**: Um comentário a los Grundrisse. México: Siglo XXI, 1985.

DOURADO, Luiz F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 especial, p. 891-917, out. 2008.

FERNANDES, F. **O que é revolução**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

FERREIRA, S. The places of the third sector in the Portuguese welfare regime: the case of social and family services. PRIMEIRA CONFERÊNCIA EUROPEIA EMES/ISTR, Concepts of the Third Sector, The European debate: Civil Society, Voluntary Organizations, Social and Solidarity Based Economy, Paris, 27 a 29 de

abril 2004.

FIORI, Jose. L. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira : vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, L; WARDE M. J. ; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 229- 251.

FRIGOTTO, G. **“O Brasil nos condena”, diz o educador**. Disponível em: <<http://www.lugardasideias.com.br/paulo/entreveista.htm> >. Acesso em: 16 jul. 2013.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Educação crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação). p. 25-54.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SIMPÓSIO SOBRE A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR FRENTE AOS NOVOS DESAFIOS, 8, 1996, Florianópolis, **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.visionvox.com.br/biblioteca/t/TEXT0-13---A-formacao-e-a-profissionalizacao-do-educador---novos-desafios.doc>>. Acesso em: 2 dez. 2012.

FRIGOTTO , G.; CIAVATTA , M.; RAMOS , M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas “novas” formas de exclusão educacional? Neoliberalismo, trabalho e educação. In: _____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.101-116.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coord. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, A. **Scritti giovanili (1914-1918)**. Torino: Einaudi Editore, 1975.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v.1.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Edição de Carlos Nelson Coutinho com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, 2000, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo).

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GREEN, Anita N. **O Sistema Financeiro Global**. Departamento de Estado dos EUA, v. 14, n. 5, maio de 2009 Disponível em: <<http://www.america.gov/publications/ejournalusa.html>>. Acesso em: 16 jul. 2013.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1980

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUERRA, Yolanda. O projeto profissional crítico: estratégias de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 5, ano 28, 2007.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Em busca dos pobres de Jesus Cristo**. São Paulo: Paulus, 2000.

HADDAD, Sérgio (Org.) **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela; Educação: Direito Universal ou Mercado em Expansão. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, mar. 2004.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. Educação: direito universal ou mercado em expansão? **São Paulo em Perspectiva** , São Paulo, v. 18, n. 3, jul./set. 2004.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Vilella. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998.

IAMAMOTO, Marilda Vilella. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Org.). Atribuições privativas do(a) assistente social em questão. Brasília, DF: CFESS, 2002.

IAMAMOTO, Marilda Vilella. As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social Contemporâneo. In: MOTA, Ana E. et al. (Org.). **Serviço social e saúde** : formação e trabalho profissional. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. De. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico- metodológica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na cena contemporânea**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007, 2011.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi. **Neoliberalismo e docência no ensino superior: implicações para as atividades de extensão**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Mari>>. Acesso em: 2 jul. 2012.

KOIKE, Marieta. As novas exigências teóricas, metodológicas e operacionais da formação profissional na contemporaneidade. In: **Reprodução social, trabalho e Serviço Social: Capacitação em Serviço Social e política social**. Brasília, DF: FESS; ABEPSS; CEAD/UnB, 1999.

KOIKE, Marieta. Formação Profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: CONSELHO FEDERAL DO SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF: CFESS; ABEPSS, 2009. p. 201-219.

LEGIÃO URBANA. Química. In: **Que País É Este 1978/1987**. São Paulo: EMI, 1987. 1 disco sonoro. Faixa 5.

LIBANEO, Joao C. **Democratização da escola: a pedagogia critico-social dos conteúdos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

LIMA, Kátia. Educação a distância na reformulação da educação superior brasileira. In: SIQUEIRA, Angela C. de; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006.

LIMA, Kátia. Ensino a distância, organismos internacionais e mercantilização da educação superior. **PucViva, Mercantilização do ensino a distância**, ano 10, n. 35, São Paulo: maio a agosto de 2009.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e Ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011.

MARTINS, André. A mercadoria Ensino Superior. **Saberes, Revista do Observatório dos Movimentos Sociais**, Caruaru, ano 1, n. 1, p.105-113, jul./out. de 2008.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas, SP: Unisal, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e outros textos escolhidos**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. 2 vol.

Marx, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

Livro primeiro, Tomo 2.

MARX, Karl. **Posfácio à Segunda Edição Alemã do Primeiro Volume de “O Capital”**. Editorial Avante, 1873.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MÉSZÁROS, István. A Crise Estrutural do Capital. **Revista Outubro**, n. 4. São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, 2000.

MESZÁROS, István. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico: O Socialismo no Século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: reformar a reforma reforça o pensamento**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

MOTA, A. E. (Org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2012.

MOTA, A. E. **Cultura da Crise e seguridade social: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Ângela Santana do. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). **A nova fábrica de consensos: ensaio sobre a reestruturação empresarial, o trabalho e as demandas ao Serviço Social**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MUSTAFÁ, M. A. S. M. (Org.). **O Ser Social: ética, pesquisa social e direitos humanos**. Recife: Editora UFPE, 2012.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político contemporâneo. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 1. Brasília, DF: CEAD; ABEPSS; CFESS, 1999.

NETTO, José Paulo. **Crise do Socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo, Cortez; 2001. Coleção Questões de nossa época.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. Reforma do ensino Superior e Serviço Social. Revista Serviço Social & Realidade (Reforma do Estado e Impactos no Ensino Superior), Franca, ABEPSS, ano 1, Brasília, DF: Vaalci, 2000.

NETTO, José Paulo. Transformações Societárias e Serviço Social. Notas para uma análise da profissão no Brasil **Serviço Social e Sociedade**, n. 50. São Paulo: Cortez, 1996.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, Lucia (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, F. **Os direitos do anti-valor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Roberto; MOREIRA, Eliana (Org.). **O fenômeno da globalização em perspectiva local e multidimensional**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

ORSO, José Paulino (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007.

PARO, Vitor. **Administração escolar**: introdução crítica. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

PEROCCO, Fabio. **Trasformazioni globali e nuove disuguaglianze**: Il caso italiano. Itália: F. Angeli Editore, 2012.

PIMENTA, Ana Cristina Borges. Serviço Social e Ensino a distância (EaD): análise da expansão. **PucViva, Mercantilização do ensino a distância**, ano 10. n. 35, São Paulo, maio/ago. 2009.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1995.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução: Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RICHARDSON, Robert Jarry et al. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RITZER, George. **Teoria sociológica**: Radici classiche e sfide contemporanee. Milano: Apogeo, 2012.

SANTOS, Cláudia Mônica. Entrevista com a presidente da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss). **Serviço Social e Educação, SER Social**, Brasília, DF, v. 14. n. 30, jan./jun. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: Estrutura e sistema. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHLESENER, A. H. Esboço de uma filosofia da educação no pensamento de Antonio Gramsci. In: ROCHA, D. (Org.). **Filosofia da educação**: diferentes abordagens. Campinas: Papirus, 2004.

SCHLESENER, A. **Hegemonia e cultura em Gramsci**. 3. ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

SERRA, Rose. **Crise de Materialidade no Serviço Social**: repercussão no mercado profissional. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 3. ed. Florianópolis: UFSC, São Paulo: Cortez, 2004.

SIMIONATTO, Ivete. O Social e o político no pensamento de Gramsci. In: AGGIO, Alberto (Org.). **Gramsci**: a vitalidade de um pensamento. Apresentação Leandro Konder. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

SIMÕES, C. **Curso de direito do serviço social**. São Paulo, Cortez, 2008.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo : Cortez, 2000. Coleção Questões da Nossa Época.

SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TECEDOR, Talita. Ensino a distância: um desafio à formação de assistentes sociais. **PUC Viva**, PUC-SP, ano 10, n. 35, maio-agosto 2009.

THIELEN, H. **Além da modernidade?** Para a globalização de uma esperança

conscientizada. Petrópolis: Vozes, 1994.

TOMASEVSKI, K. Free and compulsory education for all children: the gap between promise and performance. **Right to Education Primers**, n. 2, Gothenburg, Novum Grafiska AB, 2001.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TONET, Ivo. O pluralismo metodológico: um falso caminho. **Serviço Social e Sociedade**, n. 48. São Paulo: Cortez, 1995.

TONET. Ivo, **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal: 2007.

YASBEK, Maria Carmelita. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social. In: Conselho Federal do Serviço Social (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF: CFESS; ABEPSS, 2009. p. 144-163.

YASBEK, Maria Carmelita. **Os fundamentos do Serviço Social na em Serviço Social**. Disponível em:
<<http://www.puc/sp.br/pos/ssocial/professor/yasbekfundamentos.doc>>. Acesso em: 11 nov. 2011.