



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

**JOSELITA OLIVIA DA SILVA MONTEIRO**

**A RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: entre a contradição e as  
possibilidades de efetivação da formação crítica**

**MACEIÓ  
2016**

**JOSELITA OLIVIA DA SILVA MONTEIRO**

**A RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: entre a contradição e as  
possibilidades de efetivação da formação crítica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Virginia Borges do Amaral

**MACEIÓ  
2016**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade**

M775r Monteiro, Joselita Olívia da Silva.  
A reconfiguração da educação superior no Brasil e a formação profissional em Serviços Social: entre a contradição e as possibilidades de efetivação da formação crítica / Joselita Olívia da Silva Monteiro. – 2016. 121 f. : il.

Orientadora: Maria Virginia Borges do Amaral.  
Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Maceió, 2014.

Bibliografia: f. 118-121.

1. Educação superior. 2. Formação profissional. 3. Serviço Social.  
4. Projeto ético-político. I. Título.

CDU: 364.02



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

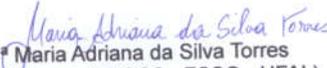
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL - MESTRADO

Membros da Comissão Julgadora de Defesa da Dissertação de Mestrado de **Joselita Olivia da Silva Monteiro**, intitulada **"A RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: entre a contradição e as possibilidades de efetivação da formação crítica"**, apresentada ao programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas em 27 de janeiro de 2016, às 16h, na Sala dos Conselhos da Faculdade de Serviço Social (FSSO).

Banca Examinadora

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Virginia Borges do Amaral  
Orientadora (PPGSS - FSSO - UFAL)

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Adriana da Silva Torres  
Examinadora interna (PPGSS - FSSO - UFAL)

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Edna de Lima Bertoldo  
Examinadora externa (UFAL)

*Ao José Antônio, meu pai, pela vida que se foi e pelo que me deixou. Ao Samuel Antônio, meu filho, pela vida que chegou e renovou em mim.*

## AGRADECIMENTOS

Gosto desta parte da produção porque ela é geralmente escrita com tranquilidade e leveza. Sobretudo, porque indica a finalização de uma etapa. Aqui, a possibilidade de escancarar os sujeitos “ocultos” que incidiram em alguns casos de maneira bastante determinante para a sua consolidação. Nesse caso, a estes sujeitos, minha gratidão.

Ao meu pai, que infelizmente não está mais aqui para me ajudar a contar essa história. Sem sua imprescindível ajuda eu não teria conseguido da maneira como consegui. Com a paciência que lhe era peculiar, me estimulou e não só, pois corrigiu todas as minhas produções, do projeto submetido na seleção aos trabalhos entregues nas disciplinas. A ele o meu amor e admiração eternos.

A minha saudosa “mãinha”, que com certeza foi uma mulher à frente de seu tempo e junto ao nosso pai estimulou a mim e as minhas irmãs a estudar, nos ensinando que talvez este fosse o melhor caminho para o melhoramento de nossa qualidade de vida.

Ao Edemerson, meu companheiro, pelos desafios que encaramos. Serei eternamente admiradora da coragem que o fez abrir mão, ainda que momentaneamente, de seu emprego para cuidar de nosso filho, e serei grata pelo apoio que incidiu diretamente na finalização desta produção. A ele, o meu amor.

Ao Samuel Antônio... que dispensaria qualquer expressão, porque meu melhor está em nosso dia a dia. Porém, a fisgada da saudade nos momentos da produção em que precisei me afastar me indicava como uma bússola a razão de porque continuar.

A minha irmã Márcia, que me ensina todos os dias que podemos amar mesmo quando as diferenças nos separam tanto. Entusiasta de minha vida profissional, jamais deixou de acreditar na capacidade que me levaria à conclusão deste trabalho.

À Olivia, por ser minha referência. Solidária, não fosse seu incentivo eu com certeza não teria passado pelo primeiro desafio. Como uma amiga, indicou-me com paciência a importância da conclusão deste trabalho, cedeu-me o apartamento, o gabinete, e assim, com silêncio e estrutura, pude desenhar mais linhas desta produção.

À Andréa Pacheco, pela força e por ser o exemplo claro de que diante de grandes transformações, o que é verdadeiro inevitavelmente permanece.

À Manu (Manuela Aragão), que me encorajou a ser aluna especial do mestrado da UFAL, acreditou em mim e me ensinou os pormenores da discussão sobre

trabalho. Sem isso eu não teria me submetido à última seleção com tanta segurança. Um carinho todo especial a essa amiga que indelevelmente marcou a minha história.

Ao Osvaldo, amigo que de maneira indistinta me ajudou na fundamentação do projeto para a seleção. Tudo teria sido muito mais difícil sem suas indicações minuciosas.

À Clarisse, amiga conhecida no meio dessa caminhada por vezes egoísta. Preocupou-se com os momentos de sensibilidade que me acometeram e em momento algum deixou de acreditar, estimular e ainda me ajudar de todas as maneiras, sobretudo junto ao colegiado do curso.

À amiga Polyana Palhares, que desde a seleção contribuiu para a consolidação desta produção. Sempre vibrante, junto a Clarisse me ensinou que essa caminhada pode mesmo não ser egoísta. Minha gratidão pela amizade e companheirismo presentes nas aulas e depois delas.

À Dona Branca e meu amor, meus sogros que, carinhosos, entenderam minha ausência durante esta produção.

Ao Emerson, Leila, Matheus e Emily, cunhados e sobrinhos, pelo amor direcionado ao Samuel, por dividirem conosco os cuidados e a educação deste pequeno e pela amizade tão cuidadosa.

À Bel, vizinha querida que por vezes me socorreu quando necessitei de cuidados momentâneos com Samuel; mesmo sem entender do que se tratava esta produção, sempre se dispôs a me ajudar.

Ao Fausto, referência profissional, sua influência não me deixa dúvidas sobre o quanto cresci profissionalmente. Só tenho a agradecer por tudo, inclusive pela compreensão de minha ausência no trabalho, ausência esta fundamental para a escrita desta produção.

À Simone Oliveira, cuja simplicidade, competência profissional, companheirismo e senso de humanidade me servem de parâmetro. Liderar várias equipes com profissionais competentes, com variadas formações e concepções, não é tarefa fácil. Ter o respeito deles, só para quem tem sua rara personalidade.

Aos companheiros do trabalho, sobretudo os da Gestão Ambiental, que me acompanharam nessa jornada desde o início, entenderam minha necessidade de capacitação teórica e de diversas maneiras me possibilitaram momentos leves e de descontração diante da responsabilidade da produção de teoria.

Aos companheiros do Componente Indígena que me ensinaram a conviver diariamente com as diferenças, respeitá-las e acreditar no trabalho coletivo que possa vislumbrar a consolidação de direitos das comunidades indígenas de Alagoas historicamente colocadas à margem da história.

Ao amigo Robson Batista, cuja vida profissional me deu o prazer da convivência, pela contribuição no melhoramento desta produção.

À família Buscapé, que me oferta diversas razões para acreditar que tenho a melhor família deste mundo, por entender minha ausência e me apoiar diante dos desafios que se apresentaram ao longo deste caminho.

Às crianças de nossa família: Milena, Isadora, Anne, Sara e Samuel. Desejo que cresçam e possam vivenciar uma educação verdadeiramente libertadora. Que as cercas que nos cercam não limitem seus pensamentos.

À Professora Virgínia, que na condição de orientadora me possibilitou a liberdade de trilhar pelos caminhos que considero pertinentes para a temática. Meu respeito e admiração à postura profissional diante da orientação desta dissertação.

Ao professor Ivo Tonet, pois foi a partir dele que tudo começou. Ensinou-me a olhar para os fundamentos para entender as consequências e me fez enxergar a educação tendo como ponto de partida o trabalho. Não fosse isso, esta dissertação se constituiria basicamente como uma cartilha contra o neoliberalismo e, no máximo, contra o capital. Digo, sem localizar os fundamentos.

Ao professor Artur Bispo Neto, pelas indistintas contribuições dadas para o novo direcionamento deste trabalho. Não tenho dúvida que há muito de sua concepção nesta produção.

À professora Edna Bertoldo, por se constituir em referência para a minha formação profissional e me possibilitar, com seu entendimento, compreender os fundamentos da educação.

À Adriana Torres, por junto a Edna Bertoldo ter aceitado participar da banca e pelas contribuições certamente dadas a esta produção.

Às companheiras de turma do mestrado, pelas discussões estabelecidas e pelo prazer de dividir momentos de alegria em meio à construção do conhecimento.

Aos professores do programa, pelas diversas contribuições que consolidaram uma parte do conhecimento... A outra parte segue inacabada porque a conclusão de uma etapa decerto me motivará à seguinte.

Ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social, que representado por seus professores e representantes discentes, entendeu as determinações por que passei. Tal feito me permitiu continuar a fundamentação teórica com vistas ao melhoramento de minha formação profissional, bem como contribuir com a produção acadêmica.

Aos alunos das faculdades privadas nas quais lecionei em Alagoas, por me ajudarem a compreender que o problema da educação não se localiza meramente no seu formato. Podemos ser críticos mesmo sem romper com o ponto de vista do capital.

Por último, e não menos importante, meu profundo respeito e agradecimento aos indígenas de Alagoas, com os quais convivino âmbito da implementação do Plano Básico Ambiental Indígena, em virtude de suas terras serem impactadas pelas obras de adequação da capacidade da rodovia BR 101/NE.

“Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição *em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.”

**István Mészáros**

## RESUMO

Esta dissertação tem como objeto a reconfiguração da educação superior no Brasil e a sua relação com a formação profissional em Serviço Social. A vertente teórica é pautada pelo marxismo. Por assim dizer, situa a educação a partir do caráter ontológico, e como tal, advinda de posições teleológicas derivadas do trabalho, este compreendido como categoria que funda o ser social. Para o aprofundamento do estudo recorreu-se à pesquisa bibliográfica e documental, de modo a entender as transformações ocorridas na educação superior a partir da crise estrutural do capital e a formação profissional do assistente social diante deste contexto. O estudo demonstra que a partir da reforma do Estado brasileiro iniciada na década de 1990, a ampliação da privatização da educação é enfatizada com base na política de ajuste neoliberal, que tende a colocá-la a serviço da manutenção das taxas de lucro, própria desta sociabilidade. Constata-se que a maneira como acontece com a educação em nível nacional a partir de sua reconfiguração, efetiva-se o crescimento da oferta de cursos de Serviço Social nas Instituições de Ensino Superior privadas. Assim, na tentativa de confrontar a desregulamentação da educação, expressa, sobretudo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, é fundamentado por parte do Serviço Social o documento das Diretrizes Curriculares. Neste entendimento, esta pesquisa situa os elementos que tipificam as contradições deste confronto, e ainda constata que as transformações ocorridas na educação efetivam cada vez mais a sua subsunção ao capital, seja pela via de sua privatização, seja pela via da desregulamentação do ensino público. Portanto, afirma-se que o problema central a ser enfrentado pela educação reside nas condições que pautam a existência da sociedade de classes, dada a partir da apropriação privada dos meios de produção. Ou seja, que em virtude da posição que ocupa ante o processo de produção, é a classe operária essencialmente antagonista ao capital, e, portanto, capaz de confrontar a sociabilidade capitalista com vistas a efetivar uma sociedade humanamente emancipada. Nessa direção, identifica-se que a defesa posta no âmbito desta profissão, a partir do projeto ético-político, embora importante, situa-se nos limites próprios da emancipação política informada por Marx.

**Palavras-Chave:** Educação Superior. Formação profissional. Serviço Social. Projeto ético-político.

## ABSTRACT

This work discusses the reconfiguration of higher education in Brazil and its relationship with professional training in social work. The theoretical approach is guided by Marxism. So to speak, affirms the education from the ontological character, and as such, arising from teleological positions derived from work, this understood as a category that founds the social being. For this study we used the bibliographical and documentary research in order to understand the changes occurring in higher education from the structural crisis of capital and training of social workers on this context. The study shows that from the reform of the Brazilian State started in the 1990s, the expansion of privatization of education is emphasized based on neoliberal adjustment policy, which tends to put it in the service of maintenance of profit rates, own this sociability. It appears that the way with education at the national level from its reconfiguration, effective the growth in the supply of social work courses in private higher education institutions. So, in an attempt to confront the deregulation of education, expressed mainly in the Law of Guidelines and Bases of Education - LDB, is founded by the Social Service the document: Guidelines Curriculum. In this understanding, this research lies the elements that typify the contradictions of this confrontation, and also notes that the changes occurring in education increasingly affect their subsumption to capital, either via its privatization, either by way of deregulation of public education. Therefore, it is stated that the main problem to be faced by education lies in the conditions that govern the existence of class society, given from the private ownership of the means of production. That is, that because of the position it occupies before the production process is the working class essentially antagonistic to capital, and therefore able to confront the capitalist sociability in order to effect a humanly emancipated society. In this sense, it is identified that the defense put under this profession, from the ethical-political project, although important, is situated on the very limits of political emancipation informed by Marx.

**Keywords:** Higher Education. Professional Formation. Social Work. Ethical-political Project.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos de Serviço Social distribuídos segundo período de autorização e natureza jurídica. ....	86
Tabela 2 – Dados sobre a inserção dos cursos de Serviço Social nas IESs privadas na modalidade presencial e a distância durante o ano de 2015.....	86

## LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CF	Constituição Federal
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
EAD	Ensino a Distância
e-MEC	Ministério da Educação Eletrônico
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
PADRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PEPSS	Projeto Ético-Político do Serviço Social
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Política Nacional de Estágio
PPP	Parceria Público-Privada
PRE	Programa de Reestruturação e Expansão
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>TRABALHO E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>22</b>
2.1	Os fundamentos da categoria trabalho a partir de Marx .....	23
2.2	Breves considerações acerca da apreensão da emancipação política e da emancipação humana a partir da teoria marxista .....	29
2.3	O problema da educação na atualidade: soluções formais em detrimento das essenciais. ....	33
<b>3</b>	<b>A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL .....</b>	<b>42</b>
3.1	As estratégias governamentais para a reconfiguração do Estado brasileiro e da educação superior no âmbito do MARE .....	43
3.2	A reestruturação da educação superior no âmbito do MEC.....	55
3.3	A educação superior brasileira nos marcos da crise estrutural do capital: tendência à ampliação da esfera privada e estagnação da pública como problema central?.....	67
<b>4</b>	<b>A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DA RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>76</b>
4.1	A expansão dos cursos de Serviço Social nas IESs privadas a partir da reconfiguração da educação. ....	77
4.2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a efetivação das novas diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social: acentuação da contradição a partir do contexto dos anos 1990. ....	89
4.3	A crítica radical da sociabilidade capitalista e o projeto ético-político do Serviço Social. ....	102
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objeto a reconfiguração da política da educação superior do Brasil e a formação profissional em Serviço Social sob as determinações de tal reconfiguração. Fundamentada na perspectiva marxista, no que tange ao entendimento das relações sociais que tipificam a sociabilidade capitalista, parte do pressuposto do trabalho compreendido em seu sentido ontológico.

O interesse por este tema se colocou desde a graduação em Serviço Social<sup>1</sup>, quando das discussões no movimento estudantil sobre a formação profissional, aprofundado especialmente durante a militância como representante regional da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social – ENESSO. É importante mencionar ainda que a discussão sobre a relação entre a privatização da educação e o Serviço Social se efetivou também nos estudos da especialização em Serviço Social, Direitos Sociais e Políticas Públicas<sup>2</sup>, e ainda durante a experiência como docente do curso de Serviço Social em duas faculdades privadas no Estado de Alagoas.

O amplo processo de privatização da educação efetivado, sobretudo, entre o final dos anos 1990 e o início dos anos 2000, foi enfatizado a partir da política econômica de ajuste neoliberal, levada a efeito pelo Estado e orquestrada por organismos internacionais.

Esta pesquisa se deu a partir de estudos da produção de autores como Marx, Lukács, Mészáros, Tonet, Bertoldo, Santos Neto, Boaventura de Souza Santos, Netto, Dahmer, Vasconcelos etc., em concomitância com a análise de dados e documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC, a saber, censo da educação referente ao ano de 2013 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Em virtude de se desenvolver uma análise do Plano Diretor do Aparelho da Reforma do Estado – PDRAE fundamentado em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, visa-se situar a reforma do Estado e sua relação com o princípio da ampla privatização do acesso aos serviços.

Deste modo, este estudo objetiva compreender os aspectos da reconfiguração da educação superior, sobretudo a partir de sua privatização, e o modo como se relaciona com a formação profissional do assistente social. Assim, além dos documentos acima referidos, faz-se uma leitura das Diretrizes Curriculares para os

---

<sup>1</sup> Concluída em 2006 na Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas.

<sup>2</sup> Curso de especialização desenvolvido também na Universidade Federal de Alagoas no período de 24 de setembro de 2007 a 22 de junho de 2009.

cursos de Serviço Social, buscando-se estabelecer, a partir desta, a análise sobre a maneira como a profissão confronta os impactos de tal privatização neste curso.

Vale salientar que são muitas as produções que no âmbito do Serviço Social condicionam a crítica por parte da profissão aos efeitos da sociabilidade capitalista para a humanidade<sup>3</sup>. No entanto, elegeu-se como fundamento da análise o documento das Diretrizes Curriculares, pois através de seu conteúdo é feita uma evidente contraposição à investida da política econômica neoliberal para a educação.

Ainda tais Diretrizes se constituem num amplo e sistemático debate estabelecido pelas unidades de ensino a partir de 1994. Entende-se que a sua consolidação se deu como uma estratégia posta no âmbito da profissão, em face da flexibilização do ensino, iniciada a partir do contexto que efetiva a regulamentação da LDB.

Acerca da compreensão sobre a educação, em seu sentido ontológico, este estudo a situa na perspectiva da totalidade social, como um complexo que advém do trabalho, estabelecendo com este uma relação de dependência ontológica.

Para tanto, realizou-se o estudo bibliográfico com base na análise imanente de texto<sup>4</sup>, esta entendida como um procedimento através do qual o texto se caracteriza enquanto espaço de investigação do pesquisador, tornando-se assim o momento que permite a explanação e a demonstração dos conceitos e suas inter-relações teóricas.

A partir deste procedimento, busca-se identificar as dimensões dos textos analisados com base nas afirmativas dos autores sobre a realidade investigada por estes e, posteriormente, problematiza-se o conteúdo apreendido.

Esta apreensão metodológica norteou o estudo no tocante ao procedimento de pesquisa, condicionando o entendimento do pensamento dos autores sobre a realidade estudada.

Assim, busca-se situar as determinações históricas e suas razões contextuais, para com base nas ideias dos autores abordados recompor o texto baseado nos originais. Porém, não se limitando a eles, porquanto resulta na construção de um novo

---

<sup>3</sup> Dentre outras importantes leis e mesmo resoluções que informam o exercício profissional do assistente social encontra-se o Código de Ética do Assistente Social, de 13 de março de 1993, bem como a lei de regulamentação da profissão, nº 8.662, aprovada em 7 de junho de 1993. Vale dizer que embora se situe aqui a importância de tais leis, não serão discutidas neste estudo, até porque a discussão se centrará nas Diretrizes para os cursos de Serviço Social que informam especificamente a formação profissional do assistente social nas instituições de ensino.

<sup>4</sup> Sobre a análise imanente, toma-se como referência a afirmativa de Lessa, que a define da seguinte maneira: "A abordagem imanente do texto é resultante deste movimento de evolução nos procedimentos investigativos do texto. E, dentro de limites bem precisos, possibilita articular a dimensão histórica de cada leitura com a autonomia ontológica de cada texto enquanto dimensão da causalidade posta, abrindo assim espaço para a exploração articulada de todas as dimensões do texto" (LESSA, s/n, p. 6). Com base nisso, foram utilizados textos de autores clássicos, situados a partir da teoria social crítica, bem como de autores contemporâneos que debatem o tema da educação e da formação profissional em Serviço Social. No caso dos dados apresentados referentes ao impacto da privatização da educação, foram extraídos de sites oficiais do Ministério da Educação, bem como de dados oficiais obtidos a partir do censo da educação referente ao ano de 2013.

texto, refletindo a explicitação da interpretação sobre o objeto de estudo. No caso, a reconfiguração da educação superior e os aspectos desta na formação profissional do assistente social.

A exposição constitui-se de três momentos distintos, porém correlacionados à dinâmica de seu espaço e tempo. No primeiro capítulo busca-se refletir sobre o trabalho e a educação, sendo esta última situada numa perspectiva ontológica como complexo social advindo do trabalho, e este como categoria que funda o ser social.

Identifica-se neste capítulo o fundamento da sociabilidade capitalista, e ao situar o trabalho como fundante do ser social, contrapõe a defesa da naturalização da existência da sociedade de classes e, por conseguinte, afirma que tanto a educação como o processo de produção são subordinados ao capital.

As consequências colocadas para a educação a partir de sua privatização bem como o crescimento indiscriminado da oferta de Serviço Social em instituições privadas correspondem à lógica de acumulação própria da sociabilidade capitalista, que tem entre seus propósitos preparar e adequar os indivíduos para o mercado de trabalho.

Ainda se situa o modo como nesta sociabilidade se efetiva a regência do capital sobre o trabalho, dada sobretudo pela apropriação privada da riqueza socialmente construída.

Com base em Marx e em autores marxistas, é discutida a concepção de emancipação política e emancipação humana, evidenciando-se os limites da primeira em relação à segunda. Afirma-se que essa primeira, apesar de constituir um avanço, não é a forma mais elevada da emancipação humana em geral. Com esta apreensão, estabelece-se que as novas determinações postas para a educação a partir de sua reconfiguração não modificam essencialmente sua subordinação ao capital.

Assim, sobre o problema colocado para a educação na atualidade, defende-se que a sua reforma dada a partir do contexto da crise estrutural do capital a coloca cada vez mais a serviço da manutenção das taxas de lucro, fundamentalmente a partir de sua privatização, bem como da desregulamentação do ensino público. Portanto, identifica neste fundamento que as alterações, em virtude de não se contraporem à educação formal, tendem a afirmar como natural a existência da sociedade de classes.

No segundo capítulo são analisados os fundamentos da reconfiguração do Estado e os impactos na educação superior do Brasil, situando-os no âmbito da crise estrutural da sociabilidade capitalista a partir da década de 1970.

Com base nessa lógica, são analisadas as estratégias governamentais para a reconfiguração do Estado brasileiro a partir da década de 1990, tendo como ponto de análise o documento fundamentado no âmbito do Ministério da Administração da

Reforma do Estado – MARE, a saber, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e suas consequências para a educação superior.

Ainda no entendimento desta produção, embora o referido Ministério tenha sido extinto<sup>5</sup>, nele se encontram os fundamentos que condicionaram a Reforma do Estado, e por assim dizer, a reconfiguração da educação e de outros serviços.

O conjunto das modificações propugnado por este Ministério tem seu fundamento no neodesenvolvimentismo, que tece críticas à política de ajuste neoliberal, sem sair, no entanto, do marco que norteia esta política, como a privatização do acesso aos serviços a partir do enxugamento das atividades do Estado.

Com este entendimento, é discutida a complementaridade por parte do MEC às intenções do MARE, no que concerne à reconfiguração da educação superior, uma vez que na mesma perspectiva da reforma do Estado, identificam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB traços da expressão que legitimam as modificações ocorridas na educação, principalmente no que tange à sua privatização.

Seguidamente, situa-se na discussão a educação superior brasileira nos marcos da crise estrutural do capital, tendo como pressuposto que a tendência da ampliação da esfera privada e a estagnação da pública, embora seja um problema a ser enfrentado, não constitui o problema central.

Do ponto de vista das modificações pretendidas para as universidades públicas, demonstra-se, através da análise do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o qual regulamenta o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, que tais investidas não caracterizam uma mudança estrutural, tampouco ideológica do modelo de universidade pautada pelo mercado.

Assim, compreende-se que a lógica da sociabilidade capitalista, dada sob a forma da propriedade privada dos meios de produção, é o problema que condiciona a contradição entre o capital e o trabalho, efetivando as demais contradições e, portanto, a questão a ser centralmente enfrentada.

O terceiro capítulo aborda a formação profissional do Serviço Social situada especificamente no contexto da privatização da educação. Pelo viés discutido neste estudo, afirma-se que a principal expressão deste processo é a expansão dos cursos de Serviço Social nas IESs privadas.

Contudo, primeiramente faz-se uma reflexão histórica sobre a formação profissional em Serviço Social e sua relação com a questão social, pautada especialmente pelo contexto da sociabilidade capitalista em sua fase monopolista.

---

<sup>5</sup> O contexto que levou a essa extinção e a permanência ideológica defendida por este Ministério serão abordados ao longo do referido capítulo.

A inserção desta profissão no circuito acadêmico brasileiro, embora contraditória em virtude da ditadura militar que se abateu sobre o país, viabilizou o contato com as ciências sociais, e a partir da aproximação com o marxismo, bem como devido a experiências vinculadas aos movimentos sociais, lhe foi dada a possibilidade de romper com as bases conservadoras efetivadas no projeto social da Igreja Católica e do neotomismo, próprias de sua origem, situando a sua intervenção não mais no horizonte da ajuda e caridade, mas na perspectiva do direito.

Seguidamente, demonstra-se que na direção do que ocorre com a educação no contexto de crise estrutural do capital, a exemplo da privatização, há uma forte intensificação da oferta dos cursos de Serviço Social nas Instituições de Ensino Superior privadas. Os dados demonstrados são baseados no *site* do e-MEC, o qual disponibiliza informações atualizadas sobre o credenciamento dos cursos privados em âmbito nacional.

Compreende-se que tal oferta é típica da lógica colocada à educação, que de modo geral se dá pela via da privatização como alternativa à crise capitalista; esta, sobretudo em meio à intensificação da exploração da força de trabalho, visa atender à necessidade de ampliação e manutenção das taxas de lucro por parte do capital.

Portanto, com base nos dados e documentos analisados, afirma-se que o final dos anos 1990 e o início dos anos 2000 compreendem o cenário que marca a expansão dos cursos de Serviço Social nas IESs privadas. Neste contexto, são fundamentados no âmbito da profissão, documentos, livros, e até mesmo a realização de encontros regionais e nacionais que pautaram a discussão da privatização do ensino e seus impactos no Serviço Social. Isso demonstra o interesse e o esforço por parte da categoria formada por professores e estudantes em desenvolver estratégias que possam amenizar os impactos de tal privatização na formação profissional.

Com base nisso são analisadas as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, demonstrando a contraposição desta lei à LDB e, conseqüentemente, à privatização da educação e à pulverização do ensino.

Sendo a LDB direcionada à educação em nível nacional, cujo teor afirma a demanda da educação como livre à iniciativa privada, e as novas Diretrizes Curriculares como expressão da contraposição da categoria aos efeitos da privatização, demonstra-se que a existência de tais Diretrizes Curriculares não é capaz, por si só, de diminuir tais efeitos da educação privatizada sobre a formação profissional do Serviço Social.

Conforme será mencionado, não é papel do Serviço Social, muito em virtude da posição que ocupa diante da produção da riqueza material, superar a sociedade de classes. No entanto, chama-se a atenção para a importância da defesa de uma

formação que corroborem a defesa da superação da sociedade de classes, efetivada pela exploração da classe trabalhadora, mas sem esquecer o crucial: que a vanguarda desta superação está centrada numa das classes fundamentais do capitalismo, a classe operária.

Ainda se constata neste estudo que do ponto de vista do capital, a partir da reconfiguração da educação, além do aumento indiscriminado da educação privada e do parvo investimento no desenvolvimento das universidades públicas, o que se requisita são profissionais técnicos capazes de executar políticas sociais, no caso de Serviço Social.

Comumente são realizadas críticas aos efeitos da privatização da educação na formação profissional em Serviço Social, mediante análises de autores que concluem que os efeitos da privatização na educação tem seu problema central na política econômica de ajuste neoliberal.

Diferentemente de tais afirmações, defende-se que a privatização da educação deve ser enfrentada em concomitância com a defesa da universidade pública, gratuita, de qualidade e socialmente referendada. No entanto, considera-se que o problema central a ser confrontado é a sociedade de classes, em que se estabelecem relações desiguais na produção, determinada pela apropriação privada dos meios de produção.

Em virtude da posição que ocupa nesta produção, é a classe operária essencialmente antagonista ao capital, a classe revolucionária e, portanto, capaz de confrontar a sociabilidade capitalista com vistas a desembocar numa sociedade humanamente emancipada.

A presente produção objetiva, além de contribuir com a discussão da educação no contexto de crise estrutural do capital, problematizar o debate efetivado no âmbito do Serviço Social, que condiciona o confronto e a disputa por parte da profissão às consequências da educação em sua forma privatizada e à desregulamentação do ensino público.

Faz-se necessário afirmar que a precarização da educação a partir de sua configuração não se expressa apenas no Serviço Social, mas em outras profissões. No entanto, em virtude do confronto aos efeitos de tal privatização, realizado do ponto de vista da formação profissional em Serviço Social, ressalta-se que experiências históricas demonstram a sua insuficiência para reverter o problema colocado à educação própria da sociabilidade capitalista e as demais contradições que dela advêm.

Para finalizar, discute-se a formação profissional do Serviço Social que, pautada pelo projeto ético-político, condiciona o posicionamento crítico de enfrentamento da

lógica da sociabilidade capitalista, ao passo que contraditoriamente defende a ampliação de direitos no âmbito desta sociabilidade.

Com base neste entendimento, afirma-se que o problema colocado à educação não está em seu caráter público ou privado, mas nos fundamentos que condicionam a educação formal a colocar como natural a existência da sociedade de classes, um grave problema que urge ser enfrentado.

## 2 TRABALHO E EDUCAÇÃO

Neste capítulo busca-se situar o trabalho enquanto categoria fundante do ser social, bem como a maneira como a educação se relaciona com ele. Sobre a definição do ser social, parte-se da concepção informada por Tonet, que esclarece que ao buscar a resposta na realidade objetiva e não em alguma definição objetiva, Marx conferiu ao seu pensamento:

Um caráter ontológico, pois concedia o primado à objetividade, ao ser e não a alguma elaboração meramente racional. Por sua vez, o caráter da resposta deixava claro que não se tratava de uma ontologia de corte metafísico, mas de talhe inteiramente histórico e radical (TONET, 2009, p. 9).

Tal entendimento possibilitou a Marx imprimir um caráter radicalmente novo à compreensão da história e à maneira como o homem se relaciona com esta. Ao constatar a relação do homem com a natureza, identificou que a partir do trabalho é possível ao homem existir e continuar a sua existência na medida em que transforma a natureza para a construção da riqueza e também transforma a si mesmo.

Tal afirmativa permite ressaltar que Marx inaugurou o pensamento de que o ser social é radicalmente histórico e radicalmente social, e que a práxis, como resultado da articulação entre subjetividade e objetividade, é a categoria que o define.

Assim, a concepção que norteia a fundamentação sobre a questão da educação numa perspectiva ontológica está baseada na afirmativa de que o ser social e seu processo de reprodução se dão a partir do trabalho.

Neste viés, a exposição apresenta o trabalho como o momento central da gênese ontológica do ser social. Portanto, afirma que este como posição teleológica primária funda as demais posições teleológicas, entre as quais está a educação.

Para Santos Neto, a educação, como as demais categorias sociais, possui em sua estrutura fundamental uma relação com o trabalho. Afirma o autor:

Por isso pode ser observado no movimento de interiorização e exteriorização que os indivíduos operam no processo de aprendizado e no movimento dialético entre teleologia e causalidade. No entanto, subsiste uma autonomia relativa da educação em relação ao trabalho. Embora o trabalho seja o elemento fundante do ser social, ele não explica a peculiaridade do complexo educativo, porque o processo de formação do homem envolve outras questões além das relacionadas diretamente ao processo de transformação da natureza. A educação configura-se como um conjunto de preceitos que vão paulatinamente se afastando diretamente da relação metabólica do homem com a natureza. Embora tenha seu ponto de partida no trabalho, a educação

é uma atividade que extrapola a esfera do reino da produção, porquanto relacionada àquele conjunto de preceitos teleológicos que Lukács denomina de atos teleológicos secundários (SANTOS NETO, 2014, p. 25).

Parte-se do pressuposto de que no contexto da sociedade de classes, a educação é colocada a serviço da preservação das taxas de lucro, sobretudo a partir de sua privatização.

No entanto, é preciso esclarecer que este não é o problema central a ser enfrentado do ponto de vista da educação. Uma vez inscrita no contexto da sociabilidade capitalista, esta é colocada a serviço da reprodução e da internalização da lógica dominante, que defende ser natural a existência da sociedade de classes.

Levando em consideração o papel histórico e social desenvolvido pelos próprios homens, é dado a estes a possibilidade da revolução e da superação do capitalismo, “pois se a história é feita pelos próprios homens, nada há, em princípio, que os impeça de suprimir esta forma de sociabilidade e construir outra” (TONET, 2009, p. 10).  
Prossegue o autor:

Qualquer forma de sociabilidade é sempre o resultado da inter-relação entre subjetividade e objetividade e, portanto, uma sociedade comunista pressupõe, necessariamente, uma base material, objetiva e adequada (IDEM, 2009, p. 10).

Porém, o modo dominante de pensar, por intenção ou por desconhecimento da impositação ontológica, efetiva a perda do caráter radicalmente crítico e revolucionário do pensamento de Marx. Disso resulta a defesa da sociedade capitalista como última instância de sociabilidade possível.

Assim, o problema a ser enfrentado na atualidade exige o confronto com esta sociabilidade, cuja lógica se dá a partir da exploração da força de trabalho pelo capital. Ainda, a referência à alienação e as suas bases, como a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais, é necessária, porquanto constituem os eixos centrais a ser confrontados.

## **2.1 Os fundamentos da categoria trabalho a partir de Marx**

De acordo com Marx, o trabalho é a atividade humana singular que medeia a relação dos homens com a natureza, convertendo objetos naturais em objetos sociais:

Um processo em que o homem por sua própria ação medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma material; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural o seu objetivo. [...] os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios. [...] O processo de trabalho [...] é uma atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, comum a todas as formas sociais (MARX, 1983, p. 149-150).

Esta citação evidencia a relação apontada por Marx entre teleologia e causalidade, que dá origem ao ser social, onde este é a síntese das determinações estruturais e apenas ele é capaz de agir teleologicamente, ou seja, apenas ele propõe finalidades e dispõe da capacidade de projetar. Assim, o trabalho é, sobretudo, uma atividade em que o homem age sobre a natureza com a finalidade de produzir valores de uso necessários à sua existência. Conforme salienta Lessa:

Além de transformar o mundo objetivo, o trabalho tem, também, outra consequência necessária e fundamental: ao seu término, o indivíduo já não é mais o mesmo, ele se transforma ao operar a objetivação. Isto significa que, ao construir o mundo objetivo, o indivíduo também se constrói. Ao transformar a natureza, os homens também se transformam – pois, imediatamente, adquirem novos conhecimentos e habilidades (LESSA, 2012, p. 33).

O ser social se constitui enquanto um ser que, uma vez comparado a outros tipos de seres biológicos, apresenta diferenciação e caráter único, pois o modo como consegue satisfazer as suas necessidades distingue dos animais. Santos Neto entende a questão da seguinte maneira:

Porque consegue inserir no movimento causal a possibilidade de satisfazer suas necessidades imediatas como comer, beber etc. Neste primeiro estágio, a atividade da consciência em face do movimento natural das coisas representa uma vitória do comportamento consciente do homem sobre a mera espontaneidade do instinto biológico que governa o mundo dos animais. Os homens se distinguem dos animais porque são capazes de controlar seus instintos, e como controlam seus desejos, podem ser considerados como senhores de si mesmos e não escravos de seus próprios desejos (SANTOS NETO, 2012, p. 76).

Ou seja, o ser social é, no dizer de Santos (1983), a síntese de determinações estruturais. Apenas ele é capaz de agir teleologicamente, apenas ele se propõe finalidades e antecipa metas, apenas ele dispõe da capacidade de projetar.

Tão só o ser social é capaz de criar objetos, que uma vez criados, ganham uma objetividade para além de sua existência, a exemplo da construção de um martelo, que construído para determinado fim, não se extenua na finalidade que orientou a sua construção. Outro aspecto elementar do ser social se refere à sua capacidade de recorrer à linguagem articulada a fim de exteriorizar e viabilizar o seu pensamento. Pela consciência, o ser social conhece a natureza e, por conseguinte, a si mesmo.

A reprodução do ser social, ou seja, sua capacidade de ampliar-se e enriquecer-se, não se dá meramente por mecanismos de caráter biológico ou genético. Enquanto ser social, dispõe da capacidade de sociabilizar-se, isto é, de apropriar-se e desenvolver-se social e fundamentalmente através dos processos de interação social.

Compreendido assim, o ser social não pode ser visto como um ser natural, senão como uma estrutura que resulta da autoatividade dos homens e permanece aberta a novas possibilidades – uma estrutura histórica inconclusa (NETTO; BRAZ, 2008). Esta diferença é marcada pelo surgimento do trabalho, uma vez que através deste se torna possível o afastamento das barreiras naturais vividas pelos homens originariamente e, por conseguinte, a reprodução social. Por assim dizer, o trabalho lança a humanidade num processo histórico consubstanciado pelo desenvolvimento para além de si próprio. Conforme esclarece Lessa:

Ao transformar a natureza para atender à necessidade primeira e “eterna” da reprodução social, qual seja a produção dos meios de produção e de subsistência, o ser humano termina produzindo muito mais do que o idealizado. Ele produz uma nova situação objetiva e gera transformações subjetivas nos indivíduos: por isso, todo ato de trabalho remete necessariamente para além de si próprio. Produz consequências que, ao se sintetizarem com as consequências dos outros atos dos outros indivíduos, dão origem às tendências histórico-universais (LESSA, 2012, p. 35).

Por este viés, compreende-se que o trabalho constitui o ser social, mas o ser social não se resume ao trabalho, já que seu desenvolvimento o aproxima de objetivações que ultrapassam o espaço vinculado diretamente ao trabalho, como é o caso da ciência, da filosofia, da arte etc., sendo esferas de objetivação que se autonomizaram das exigências precípuas do trabalho.

Para Lukács, o trabalho é o fato fundante do ser social:

Este, como Marx demonstrou, é um pôr teleológico conscientemente realizado, que, quando parte de fatos corretamente reconhecidos no sentido prático e os avalia corretamente, é capaz de trazer à vida processos causais, de modificar processos, objetos etc. do ser que normalmente só funcionam espontaneamente, e transformar entes em objetividades que sequer existiam antes do trabalho. (Seria enganoso, aqui, pensar apenas em formas de trabalho altamente desenvolvidas. A roda, que não existe em parte alguma na natureza, foi, por exemplo, inventada e produzida em fases relativamente iniciais). Portanto, o trabalho introduz no ser a unitária inter-relação, dualisticamente fundada, entre teleologia e causalidade; antes de seu surgimento havia na natureza apenas processos causais. Em termos ontológicos, tais complexos duplos só existem no trabalho e em suas consequências sociais, na práxis social. O modelo do pôr teleológico modificador da realidade torna-se assim, fundamento ontológico de toda práxis social, isto é, humana. Na natureza, em contrapartida, só existem conexões, processos etc. causais, nenhum de tipo teleológico (LUKÁCS, 2010, p. 43-45).

Portanto, o desenvolvimento do ser social efetiva o surgimento de uma racionalidade que, sob a base do trabalho, cria objetivações próprias. Neste caso, o ser social advém do trabalho, porém é mais que ele, pois as objetivações criadas pelo ser social transcendem o universo do trabalho, constituindo uma categoria também abrangente, que é a categoria da práxis. Para identificar tal questão, recorre-se a Lessa:

[...] a distinção entre o trabalho e as outras práxis sociais não está na sua forma, nem na sua “materialidade”, nem na qualidade ontológica do seu objeto, e muito menos na sua relação com a produção da mais-valia. *O que torna o trabalho a categoria fundante – e todas as outras práxis sociais fundadas – é a sua função social.* É a função social do trabalho que o distingue de todas as outras formas de atividade humana, independentemente de eventuais semelhanças na forma, na materialidade (aqui sem aspas) ou na relação com o capital. A questão central é, portanto, a diferença ontológica entre a função social do trabalho e das outras práxis sociais. Para Marx, o trabalho possui uma função social muito precisa: faz a mediação entre o homem e a natureza, de tal modo a produzir a base material indispensável para a reprodução das sociedades. O trabalho é a práxis social que produz os meios de produção e de subsistência, sem os quais a sociedade não poderia sequer existir. Esta é a função social do trabalho, e é isto que o distingue das outras práxis sociais (LESSA, 2012, p. 25-46, grifo nosso).

É necessário esclarecer duas diferenças que caracterizam as objetivações da práxis. Uma delas é o trabalho, compreendido como intercâmbio orgânico do homem com a natureza, e como tal se dá a partir da relação em que o homem é o sujeito e a natureza o objeto. A outra trata da relação própria entre os sujeitos, em que o homem atua sobre si mesmo, como é o caso da práxis educativa. Os produtos resultantes dessas práxis se materializam de maneira diferente e podem objetivar-se material ou

idealmente. No caso do trabalho, esta objetivação é necessariamente material. Já no caso das outras práxis, essas objetivações se dão sem a transformação da estrutura material.

“Vale dizer que da práxis não resultam apenas produtos, obras e valores que permitem aos homens se reconhecerem como autoprodutores e criativos” (NETTO; BRAZ, 2008 p. 44). Em dadas condições históricas, os produtos do trabalho e as objetivações ideais deixam de se mostrar como objetivações que explicitam a humanidade dos homens, aparecendo assim como algo que, escapando ao seu controle, lhe é superior.

Tal condição marca o fenômeno histórico da alienação, peculiar às sociedades em que a divisão social do trabalho e a apropriação privada dos meios de produção se realizam ao lado de determinadas formas de exploração do homem pelo homem. Vale salientar que sob a condição da propriedade privada, o produto da atividade do trabalhador não lhe pertence, sendo extraído de acordo com as leis que regem a produção em determinado período histórico.

Esta referência à alienação, bem como suas bases efetivadas pela divisão social do trabalho e da propriedade privada, faz-se necessária para que se possa compreender que a atividade do trabalho, ao dar início ao processo de humanização, não é perene, tampouco unívoca. Dado o contexto do desenvolvimento das forças produtivas originalmente efetivadas pelo trabalho e seus desdobramentos,

[...] até hoje o desenvolvimento do ser social jamais se expressou como igual desenvolvimento da humanização de *todos os homens*; ao contrário: até nossos dias, o preço do desenvolvimento do ser social tem sido uma *humanização extremamente desigual* – ou, dito de outra maneira: até hoje o processo de *humanização* tem custado o sacrifício da maioria dos homens (NETTO, BRAZ; 2008, p. 46).

Ao situar o trabalho como fundante do ser social, e por isso presente em todas as formas de sociabilidade<sup>6</sup>, deve-se afirmar que é no âmbito do capitalismo que, pela primeira vez na história, o desenvolvimento das forças produtivas, efetivadas sobretudo pelo trabalho, alcança um patamar de produção e acumulação que poderia ser usufruído por toda a humanidade, no entanto, em virtude de sua lógica, assim não ocorre, como bem ressalta Tonet (2009).

Lessa esclarece que a sociedade burguesa marcou o surgimento de uma nova relação entre os homens e salienta que:

---

<sup>6</sup> As primeiras sociedades baseadas na exploração do homem pelo homem foram as escravistas e as “asiáticas”. Do modo de produção feudal surgiu o capitalismo.

Nela, as relações sociais são, antes de qualquer coisa, instrumentos para o enriquecimento pessoal. Se, para um burguês se enriquecer ou se tornar ainda mais rico, for necessário jogar milhões na miséria – ou mesmo matar milhões –, ele assim o fará, e a sociedade burguesa aceitará este fato como natural: idiota quem deixar de ganhar dinheiro para promover o bem-estar alheio (LESSA, 2012, p. 40).

E ainda:

Uma segunda característica importante da sociedade burguesa é que a exploração dos trabalhadores é feita segunda as leis econômicas do mercado. Estas “leis do mercado” são leis capitalistas. Elas reduzem tudo, inclusive a força de trabalho à mercadoria (IDEM, 2012, p. 40).

Sob tais argumentos, pode-se concluir que somente numa sociedade que supere a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção é possível vislumbrar todas as possibilidades do desenvolvimento do ser social acessíveis a todos os homens. Segundo Tonet:

O fato de que revolução, no sentido mais próprio do termo, tem, como elemento essencial, uma mudança radical na forma do trabalho. Embora uma revolução implique mudanças em muitos aspectos, o mais essencial deles é a transformação no processo de trabalho. Isto é demonstrado, à sociedade, pela própria revolução burguesa. A essência dessa revolução não foi a tomada do poder pela burguesia, mas a substituição do trabalho servil pelo trabalho assalariado, pois foi a partir dele que se estruturou toda a sociabilidade burguesa (TONET, 2012, p. 2-3).

De acordo com Marx, no modo de produção capitalista, em virtude da posição que ocupa na produção, a classe operária é a única classe antagonista do capital e, portanto, a única classe verdadeiramente capaz de efetivar a superação da presente sociabilidade. “Embora uma revolução implique mudanças em muitos aspectos, o mais essencial deles é a transformação no processo de trabalho” (TONET, 2013, p. 3).

No item que segue, opta-se por demonstrar os fundamentos da emancipação política e humana em Marx, enfatizando suas diferenças e os limites da primeira. Neste sentido, esclarece-se a questão com base em Tonet, de modo que desta compreensão parte a afirmativa acerca da educação, que embora tenha sido modificada ao longo da história, tal modificação a condiciona, na sociabilidade capitalista, como essencialmente limitada à emancipação política.

## 2.2 Breves considerações acerca da apreensão da emancipação política e da emancipação humana a partir da teoria marxista

A contraposição entre emancipação política e emancipação humana, realizada por Marx em “*A questão judaica*”, além de refutar as teses de Bruno Bauer sobre o direito do povo judeu à liberdade religiosa, revela a tensão entre essas duas formas de emancipação. Nos dizeres do autor: “A questão da relação da emancipação política com a religião torna-se para nós a questão da relação da emancipação política com a emancipação humana” (MARX, 2009, p. 47).

O que caracteriza a emancipação política é a “tendência das classes politicamente privadas de influência a superar o seu isolamento do Estado e do poder” (TONET, 2010, p.25). Esse é o sentido mais preciso da revolução burguesa, mas não da revolução proletária, como se verá.

Tonet afirma ainda que a emancipação política se configurou pela

Superação da forma de sociabilidade feudal em que o modo de produção fundava uma desigualdade jurídica e política explícita entre as classes sociais. Ao contrário, a forma de organização das relações de produção na sociedade capitalista, *cujo núcleo básico é a compra e a venda da força de trabalho*, dá origem a uma sociedade civil marcada pela divisão entre público e privado, pela oposição dos homens entre si, pela exploração, pela dominação, pelo egoísmo, pelo afã de poder, enfim, por uma fratura ineliminável no seu interior. Por isso mesmo exige, para que possa reproduzir-se, a instauração da igualdade jurídico-política de todos os homens, isto é, sua transformação em cidadãos. Com isso, porém, não se elimina, antes se consolida a desigualdade social. Enquanto participantes da esfera da produção, que é a base da sociedade, os homens permanecem *realmente* desiguais, de modo que se torna impossível a construção de uma *autêntica comunidade* (2010, p. 26, grifo nosso).

A emancipação política, apesar de consistir num avanço, não é a forma mais elevada da emancipação humana em geral, embora caracterize a forma mais elevada da emancipação humana dentro da ordem do mundo atual (IDEM, 2010, p. 26).

É inegável que a emancipação política, constituída pela cidadania e democracia, representa uma forma de liberdade superior à liberdade existente na sociedade feudal; no entanto, por não superar as raízes da desigualdade social, constitui uma liberdade essencialmente limitada. Conforme esclarece Tonet:

A inclusão dos trabalhadores na comunidade política não ataca os problemas fundamentais deles, pois eles podem ser cidadãos sem deixar de ser trabalhadores (assalariados), mas não podem ser plenamente livres sem deixar de ser trabalhadores (assalariados) (2010, p. 27).

Ao caracterizar a emancipação humana e a própria noção de comunidade, Marx, referenciado por Tonet, parte do entendimento de que, “por mais parcial que seja uma revolta industrial, ela encerra em si uma alma universal; e, por mais universal que seja a revolta política, ela esconde, sob as formas mais colossais, um espírito estreito” (TONET, 2010, p. 28).

A distinção entre emancipação política e emancipação humana, efetivada por Marx, não se dá no sentido de tornar menor a importância da primeira, senão de apresentar os limites próprios desta, que condicionam o homem a cidadão<sup>7</sup>. Assim, a distinção realizada por Marx tem como objetivo demonstrar que a emancipação política adquire a sua matriz ontológica na forma capitalista do trabalho, e que é incapaz de, em virtude de sua natureza, permitir a plena realização de todos os homens.

A realização da emancipação humana está condicionada à realização de uma revolução social. Nas palavras de Tonet, a revolução social significa

Uma transformação que modifique, a partir da raiz – que é sociedade civil –, a velha ordem social. Como diz Marx, uma “revolução política com alma social”. O prussiano, como todos os que, depois dele até hoje, pretendam fazer uma *revolução democrática*, quer, na verdade, fazer uma revolução social com *alma política*, ou seja, uma revolução que altere até profundamente a sociedade, mas que não eliminará o poder político e as bases sobre as quais repousa (TONET, 2010, p. 30, grifo do autor).

Embora o autor demonstre a importância da revolução democrática, afirma o limite político desta e, por conseguinte, a impossibilidade de através dela se efetivar a “superação gradual das contradições subjacentes ao modo de controle sociometabólico do capital, deixando intocados seus pressupostos materiais mais vitais, como o comando hierárquico sobre o trabalho” (PANIAGO, 2012, p. 103).

Com base em tal entendimento, é possível afirmar que a constituição de uma autêntica comunidade humana implica a destruição do Estado<sup>8</sup>, por este ser, preponderantemente, o comitê executivo da burguesia.

<sup>7</sup> Para um maior aprofundamento desta questão, sugere-se a leitura do texto de Tonet: Cidadão ou homem livre? Disponível em: <<http://ivotonet.xpg.uol.com.br/>>, acesso em: 16/6/2015.

<sup>8</sup> Sobre o Estado, parte-se do entendimento de Engels, que o caracteriza da seguinte maneira: “Nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que por intermédio dele se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e a exploração da classe oprimida” (ENGELS, 1985, p. 193). Por isso o Estado jamais abandonou seu legado, de ser preponderantemente o comitê executivo da burguesia, como afirmou Marx.

Conforme enfatiza Tonet, a extinção do Estado consiste numa possibilidade ontológica. Observa o autor:

Eis aqui, posta com toda clareza, a necessidade – não ética ou política, *mas ontológica – da extinção do Estado*. Para ele, a esfera da política expressa e reproduz relações de exploração e opressão, de modo que não pode fazer parte de uma autêntica comunidade humana. *A política pode ser um instrumento nas mãos dos trabalhadores para preparar o terreno para a revolução social, destruindo a velha máquina do Estado para que possa entrar em cena a alma do socialismo, o trabalho associado, nada mais* (TONET, 2010, p. 31, grifos nossos).

Diferentemente das postulações políticas advindas do mundo grego, que colocam a existência do Estado como uma condição perene e, portanto eliminável, a teoria marxista afirma a necessidade e a possibilidade de sua extinção, a partir da extinção das bases materiais que fundam a sua existência<sup>9</sup>:

O raciocínio de Marx é inteiramente coerente. Se a sociedade civil (a economia) é o fundamento do Estado; se ela é atravessada pela contradição entre interesses de classes antagônicas; se o Estado repousa sobre essa contradição e se a sua finalidade precípua é reproduzir aquela contradição, então, ao ser transformada radicalmente a sociedade civil de forma a que se eliminem as classes sociais, a extinção do Estado será uma decorrência natural. Se não há exploração, não há necessidade de instrumentos para mantê-la (IDEM, 2010, p. 32).

As postulações da “esquerda” democrática defendem a tomada do Estado, de forma a permitir colocá-lo a serviço das classes subalternas. Entretanto,

A realização mais plena da emancipação política, em Marx, não se refere *necessariamente* à forma democrática do Estado. Refere-se, certamente, ao Estado “político”, isto é, ao Estado burguês cuja essência está em (diferente do Estado da “feudalidade”) possibilitar o mais livre predomínio da propriedade privada na reprodução social (LESSA, 2008, p. 9).

As experiências históricas têm demonstrado que por parte do Estado é possível efetivação de benefícios para as classes subalternas, no entanto, a regência da dominação do capital sobre o trabalho não muda. Ainda para Marx, falar em “Estado operário” é pensar do ponto de vista da política.

---

<sup>9</sup> É importante situar que do ponto de vista do capital as soluções postas à educação centradas em sua reforma são meramente formais, e que ao longo dos anos, na perspectiva da reforma do Estado, a alternativa colocada a esta vem sendo a de condicionar a sua oferta à iniciativa privada em consonância com a desregulamentação do ensino de caráter público. Isso será demonstrado no debate a seguir.

Quando se fala em revolução, sempre se tende a pensar que este é um processo social comandado pela política, conforme reflete Tonet:

Por isso se julga que é importante – aliás, hoje, praticamente exclusiva – a luta eleitoral/parlamentar para, por meio do Estado, fazer a revolução. A social-democracia dizia que se propunha a fazer isso, do mesmo modo o eurocomunismo; agora chegou a vez do socialismo democrático. Todos eles invertem a equação posta por Marx que afirma que a revolução socialista só pode ser uma revolução política com *alma social* (TONET, 2010, p. 33-34, grifo do autor).

Com base no exposto até o momento, é possível compreender a atualização histórica da teoria marxista no contexto em que postulações diversas afirmam, por exemplo, a perda da centralidade do trabalho, bem como a superação da referida teoria<sup>10</sup>. Marx demonstrou as possibilidades da efetivação da comunidade humana a partir do fundamento ontológico do trabalho, e a partir disso, afirma a classe operária como essencialmente antagônica à burguesia, uma vez que é a única classe que, no contexto de revolução com alma social, nada tem a perder a não ser seus grilhões (MARX, 1848).

Portanto, centrando a análise a partir do fundamento ontológico da perspectiva marxiana, compreende-se que a abordagem acerca do trabalho deve ocupar um papel fundamental no processo de autoconstrução humana. Busca-se, portanto, situar as transformações do ponto vista formal ocorridas na educação, sobretudo mediante sua privatização e crescente incorporação por parte do capital, que a coloca a serviço de sua reprodução.

Através do caminho ontológico, demonstra-se que a privatização expressa no crescimento indiscriminado das IESs privadas bem como o trato da educação submetida à lógica do mercado não são os fundamentos primordiais a ser enfrentados,

---

<sup>10</sup> Vale dizer que no momento da crise estrutural do capitalismo, desencadeada na transição entre os anos 1960 e 1970, as respostas advindas do capital provocaram significativas mudanças nas esferas da vida social. Diante do fracasso das tentativas que se pretendiam socialistas nos países do Leste Europeu, as ideologias que postulam o fim das utopias questionam os paradigmas teóricos, políticos e históricos próprios da modernidade. Neste cenário, a chamada crise de paradigmas, relacionada principalmente aos modelos clássicos de realidade e à perda da centralidade do trabalho, se efetivam. De acordo com Simionatto, “a grande polêmica dirige-se contra o marxismo, entendido, equivocadamente, como um modelo determinístico e insuficiente para captar as expressões da subjetividade, da cultura, do simbólico, do imaginário, do cotidiano e das representações sociais” (SIMIONATTO, 2009, p. 91). Com o questionamento a razão dialética, apresenta-se no cenário a contradição entre modernidade e pós-modernidade; disso resulta, por parte do pensamento pós-moderno, a ênfase nos “novos paradigmas”, na subjetividade e na perda da centralidade do trabalho. Coloca-se ainda no horizonte das postulações pós-modernas a defesa de novos caminhos analíticos para o conhecimento e o comportamento em face da realidade social. Do ponto de vista desta defesa, encontram-se autores como Habermas, Foucault, Sartre, Gorz etc.

de modo a não tornar a presente análise em residual ou numa cartilha de denúncia contra o capital. Conforme indica Bertoldo:

Ir às raízes do ser social e também vislumbrá-lo como uma totalidade articulada, evitando, com isto, uma teoria pedagógica baseada, de um lado, apenas na denúncia e na crítica dos problemas causados pelo capital e, de outro, no rebaixamento do horizonte, através de propostas de formação para a cidadania, de definição da natureza da educação a partir da construção de um sistema social democrático, entre outros (BERTOLDO, 2009, p.35).

No âmbito do capital, é possível entender que a classe trabalhadora luta por melhores condições de trabalho, conforme as que foram colocadas no contexto da constituição do *WelfareState*. Assim, a melhoria na condição de vida das massas trabalhadoras advindas da luta pela consolidação de direitos, embora importante, não altera a relação de forças a favor do trabalho, muito em virtude da lógica do capital, observada no decorrer desta exposição.

No próximo item busca-se demonstrar que as diversas soluções colocadas como alternativas para o problema da educação se dão do ponto de vista formal, quando, segundo Mészáros, deveriam ser essenciais. Tais soluções foram observadas há 150 anos, modificando a educação com o propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 209), ou adaptando-a ao projeto modernizador próprio da ditadura, no caso do Brasil, a partir do que preconizam os organismos internacionais.

### **2.3 O problema da educação na atualidade: soluções formais em detrimento das essenciais**

Os dados demonstrados a seguir evidenciam as mudanças ocorridas na educação superior brasileira a partir do momento da crise estrutural do capital, condicionadas, sobretudo, à ampliação das IESs privadas, sob o discurso da democratização do acesso ao ensino superior.

Na tentativa de superar a perda da taxa de lucro no contexto da referida crise, as medidas empreendidas para a educação por intermédio da política de ajuste neoliberal colocam-na a “serviço dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade” (MÉSZÁROS, 2007, p. 206).

É inegável que sob a égide do capital, sobretudo em meio à crise estrutural, as estratégias tomadas do ponto de vista da classe dominante, e mesmo do Estado para

a manutenção da taxa de lucro, se dão, como afirma Dahmer, através do processo de reestruturação produtiva. Segundo a autora:

Engloba a passagem do padrão fordista de produção (produção e consumo em massa) para o padrão toyotista, e/ou, como Harvey (1992) explicita, para um regime de acumulação agora “flexível” –, e da redefinição das funções do Estado (e, logo do fundo público) na esfera da reprodução social, o que implicará transformações relativas à provisão e ao agenciamento das políticas sociais. O capitalismo tardio terá como características inerentes a supercapitalização de todas as esferas da vida social, a corrida tecnológica e o desemprego estrutural (DAHMER, 2006, p. 3).

De acordo com Behring (2009), disso resulta a mercantilização de todas as esferas da vida social, e desse modo, a educação é absolutamente impactada pelo neoliberalismo<sup>11</sup>, pelo processo de globalização e pela reestruturação produtiva resultante da reação burguesa à crise estrutural.

No entanto, dadas as modificações colocadas para a educação, neste item busca-se apreender não apenas os efeitos do processo de privatização e de transformação desta atividade em simples mercadoria, mas a lógica mais profunda que condiciona a sociedade capitalista, uma vez que “ela é a matriz que ergue todo este edifício social” (TONET, s/n, p.7).

Com base nisso, pretende-se ainda situar o problema da educação na atualidade, sobretudo no contexto da crise do capital, deixando “claro que é impossível compreender a primeira sem buscar as raízes na segunda” (Idem, p. 28).

Como já explicitado, o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. Nesse caso, as dimensões ligadas a ele, como é o caso da ciência, da política, do direito etc., mantêm uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa. De acordo com Tonet:

*É, pois, fácil entender que, na medida em que a matriz do mundo, que é o trabalho, está em crise, a educação não poderia deixar de participar desta mesma crise. Como, porém, esta crise incide na educação? Das mais variadas formas, mas sinteticamente, em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação ante as exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os*

<sup>11</sup> Diante do esgotamento das medidas keynesianas, no momento de crise dos anos 1970, e dos problemas e contradições não solucionados pela intervenção do Estado na economia, o neoliberalismo se impõe como alternativa pensada do ponto de vista do capital, capaz de efetivar a restrição e a austeridade que a crise do sistema do capital exigia.

*aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas (TONET, 2012, p. 32, grifos nossos).*

Com base nessa citação, a educação a partir dos anos 1990 é claramente colocada a serviço dos nichos de valorização do capital. Ou seja, o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação condiciona o fortalecimento de seu caráter mercantil e, por conseguinte, a reprodução do pensamento dominante a partir dela.

Mészáros justifica, com base nesta constatação histórica, que para a educação “as soluções não podem ser apenas *formais*; elas devem ser essenciais”. Por assim dizer, o autor sugere que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Assim, ante as modificações exigidas para a educação no âmbito da crise do capital, os teóricos da educação respondem de duas maneiras, conforme anota Tonet:

Uma primeira (desnecessário dizer que não há homogeneidade em seu interior), que pode ser chamada de conservadora, vai no sentido de apontar a necessidade de novas leis, novas políticas educacionais, novos métodos, técnicas e conteúdos, que permitam formar os indivíduos de modo que eles se adequem às novas exigências e, especialmente, de enfatizar a necessidade de parcerias da escola com a “comunidade” e com as empresas. Neste sentido, é sintomático o uso de termos como qualidade total, formação flexível e polivalente, novas qualificações, competências, empregabilidade etc. Tudo isso recoberto com o manto de valores humanistas, solidários e cidadãos. [...] Uma segunda, que poderia ser chamada de progressista (e que também não é homogênea), entende que são as políticas neoliberais as responsáveis pelo agravamento dos problemas da humanidade. Outras políticas poderiam levar à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isto nos mostra que esta segunda resposta pressupõe aquilo que antes afirmamos ser inviável: a possibilidade de controlar a lógica mais profunda do capital. Supõe que “um outro mundo é possível”, “uma outra

educação é possível”, sem contudo exigir a superação radical do capital (TONET, 2012, p. 32-33).

Essa assertiva evidencia uma questão crucial: sob o domínio do capital, a alternativa proposta para a educação, seja de caráter conservador, seja a partir da “educação cidadã crítica”, coloca-a à mercê do ciclo reprodutivo do capital, naturalizando seu caráter de mercadoria (TONET, 2012).

Sobre a questão da formação da educação para a cidadania, Bertoldo faz uma importante reflexão:

Se nestes autores há um aprofundamento da categoria do trabalho em Marx, que é a categoria fundante do ser social, por que grande parte deles, depois de toda a crítica ao capital, acaba vislumbrando, como meta última da educação, a formação para a cidadania, a preparação de indivíduos críticos que sejam capazes de se inserir no mercado de trabalho? (BERTOLDO, 2009, p. 34).

Ainda para a autora, constata-se que a direção da via democrática, colocada por estes autores, defende a formação para a cidadania como um dos aspectos fundamentais da reforma da educação. Ou seja, a crítica é deslocada da esfera do trabalho para a esfera da política, conforme se pode visualizar na seguinte ponderação de Souza Santos:

O ataque à universidade por parte dos Estados rendidos ao neoliberalismo foi de tal maneira maciço que é hoje difícil definir os termos da crise que não em termos neoliberais. Aliás, reside aqui a primeira manifestação da perda de hegemonia da universidade. A universidade perdeu a capacidade de definir a crise hegemonicamente, isto é, com autonomia, mas de modo que a sociedade se reveja nela. Aliás, é esta perda que justifica a nível mais profundo a dominância de posições defensivas. É por isso crucial definir e sustentar uma definição contra-hegemônica da crise (SANTOS, 2011, p. 63).

Embora haja na afirmativa do autor a crítica aos padrões estabelecidos para a universidade no contexto da crise, ele coloca o problema da educação centrado no neoliberalismo:

As análises ficam no âmbito do capital, e a crítica não passa de denúncia da submissão direta do trabalho ao capital, vista nos seus aspectos fenomênicos: educação para o trabalho, capital humano, ênfase na politecnicidade, no trabalho como princípio educativo, entre outros. [...] Tudo isso porque a gênese histórico-ontológica da educação a partir do trabalho bem como a função social da educação

na reprodução do ser social não são tratadas do ponto de vista ontológico. E isso acaba dificultando a apreensão da educação em termos de suas possibilidades e limites na atualidade (BERTOLDO, 2009, p. 36).

Para Mészáros, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas às determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital, de modo a possibilitar que o indivíduo internalize, a partir da educação, a “legitimidade da posição que lhe foi atribuída na hierarquia social” (2008, p. 44).

Para tanto, as instituições formais de educação têm para o autor um papel importante no sistema global de internalização: levar a que os indivíduos sejam induzidos a uma aceitação “dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas” (Idem, p. 44).

Ainda para o autor, uma das funções da educação formal é produzir conformidade ou consenso por meio dos limites institucionalizados e legalmente sancionados, de modo que:

Ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais. [...] Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. *Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”.* Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p.45, grifos nossos).

Vale dizer que as práticas até então realizadas são informadas por um conhecimento de classe, a saber, o da classe dominante, mas em determinada medida podem efetivar o conhecimento que não esteja restrito à defesa da sociabilidade capitalista como perene.

Portanto, para a consolidação de uma perspectiva de educação essencialmente emancipadora, seria necessário romper com a lógica do capital, como bem aponta

Mészáros: “apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação” (Idem, 2008, p. 45).

É importante mencionar que as soluções educacionais implementadas até aqui pelo Estado brasileiro, tendo como marco, sobretudo, a política de ajuste neoliberal e o conjunto de privatizações decorrentes desta, objetivam que a lógica do capital permaneça intacta como eixo norteador desta sociedade. Mészáros aborda esta questão da seguinte maneira:

Não se pode realmente escapar da “formidável prisão” do sistema escolar estabelecido [...] reformando-o, simplesmente. Pois o que existia antes de tais reformas será certamente reestabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital. O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. *Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente* (MÉSZÁROS, 2008, p. 46, grifo do autor).

Tonet considera os aspectos históricos da educação sob um ponto de vista essencial, estabelecido pela relação entre Estado e educação. Para o autor, essa relação não sofreu alterações substanciais ao longo de todos os embates entre capital e trabalho, sobretudo no momento em que “a classe trabalhadora entrou no cenário histórico com uma proposta societária própria” (2001, p. 10). No entanto, do ponto de vista fenomênico, para ele houve mudanças importantes:

Uma dessas mudanças foi precisamente aquela que culminou na eclosão da crise atual com todas as suas consequências. Em todos os momentos anteriores, a presença, embora de modo muito variado, do horizonte revolucionário socialista exercia uma forte atração sobre a reflexão e as lutas do campo educativo. O desaparecimento – teórico e prático – do sujeito dessa proposta revolucionária teve um efeito devastador para as lutas de todos os setores que, de alguma forma, pretendiam contribuir para a construção de um mundo melhor. Por um lado, porque o ideário conservador foi se tornando cada vez mais hegemônico. Por outro lado, porque, para aqueles que pretendiam contribuir para a construção de outro mundo, a perspectiva revolucionária foi substituída pela perspectiva reformista. Nas hostes esquerdistas essa perspectiva foi, também, se tornando cada vez mais hegemônica e orientando o conjunto das lutas dos trabalhadores (TONET, 2001, p. 10).

O problema da educação na atualidade, além das respostas colocadas pelo neoliberalismo e do conjunto de privatizações decorrentes de reformas, consiste

eminúmeras interpretações e formulações pedagógicas de caráter progressista, que buscam responder aos desafios colocados à educação sem romper com a sociabilidade capitalista.

Conforme enfatiza Tonet, nenhuma dessas respostas levou em consideração, de forma explícita, a questão da ausência da classe operária:

Ora, essa não é uma questão menor, mas da máxima importância. Essa obliteração teve e continua tendo consequências enormes, tanto teóricas quanto práticas, para a questão da educação. Impossível refletir seriamente sobre a educação sem levar em conta essa questão. Teoricamente, não levá-la em conta implicaria inevitavelmente alguma forma de idealismo, não obstante todas as afirmações de fé no materialismo histórico. Este idealismo se manifesta, entre outras maneiras, na crença de que alguma nova teoria educativa ou pedagógica poderia mudar a realidade da educação. Praticamente, as consequências se manifestam na luta por outra política educacional que destinasse mais recursos para a educação e que organizasse toda a atividade educativa, ainda no interior do capitalismo, de forma a favorecer os interesses da classe trabalhadora (TONET, s/d, p. 19).

A reflexão suscitada pelo autor explicita que “a ausência da classe trabalhadora como sujeito fundamental da transformação social” (TONET, s/d, p.11) impõe limites às atividades educativas, tornando-se evidente que tais limites não podem ser superados meramente pela vontade dos educadores; tampouco cabe à educação, por si só, o papel da transformação social.

Ainda a ausência de tal classe impõe limites as lutas e realizações ocorridas até então no âmbito da educação, centradas no limite da propriedade privada dos meios de produção. Com isso, embora tenha havido conquistas decorrentes das lutas por melhores condições para a educação, estas não poderiam, em virtude da lógica do capital, efetivar a transformação social, papel que cabe essencialmente à classe operária. Tonet reflete sobre isso da seguinte maneira:

Se a ausência da classe trabalhadora como sujeito fundamental da transformação social impõe limites insuperáveis aos avanços da educação no sentido revolucionário, então só restaria aos educadores sentar-se às margens do “rio Jordão”, chorar a “pátria perdida” e aguardar a libertação que virá de fora. Não cremos que seja assim. Entre o idealismo e o conformismo existe, segundo pensamos, um *tertium*, uma alternativa. Esta alternativa leva em conta, exatamente, a ausência da classe trabalhadora, mas não leva, de modo algum, à paralisia nem teórica, nem prática [...] Atividades educativas emancipadoras são atividades educativas que contribuem para que os educandos compreendam a realidade social e possam fundamentar o seu engajamento em uma transformação revolucionária. Dado o momento atual, são certamente atividades

limitadas e minoritárias. Todavia são possíveis e têm a sua importância no conjunto das atividades revolucionárias mais gerais. Essas atividades, articuladas com as lutas específicas, parciais e imediatas dos trabalhadores da educação, poderão contribuir, de algum modo, para que a classe trabalhadora volte a assumir o protagonismo no processo de transformação radical da sociedade (TONET, s/d, p.11).

Isso permite afirmar que a educação é uma mediação importante para a reprodução social. No âmbito da sociedade de classes, ela contribui de maneira preponderante para a reprodução dos interesses dominantes, como bem ressaltou Mészáros. Dessa constatação, surge a ênfase, baseada em Tonet, sobre a impossibilidade de “estruturar a educação no seu conjunto, de modo a estar voltada para a emancipação humana” (TONET, 2012, p. 38), contrariamente à ideia de uma educação emancipadora, mas situando a possibilidade de “atividades educativas emancipadoras”. Tonet afirma que:

Podem-se estabelecer políticas educacionais mais ou menos progressistas e, por isso, a luta nessa esfera não deve ser menosprezada. Porém, o conjunto da educação só poderá adquirir um caráter predominantemente emancipador na medida em que a matriz da sociabilidade emancipada – o trabalho associado – fizer pender a balança para o lado da efetiva superação da sociabilidade do capital. Vale dizer, na medida em que se realizar uma revolução [...] Propor hoje, uma “educação emancipadora” não pode passar da simples projeção de um desejo, de um discurso humanista abstrato (TONET, 2012, p.38-39).

A partir de tais considerações acerca do problema da educação na atualidade, é possível afirmar que, no âmbito da sociabilidade capitalista, as reformas colocadas para a educação são mudanças formais para uma educação formal, e, portanto, essencialmente limitadas.

Deste modo, em virtude de sua lógica, sobretudo pelo momento da sociabilidade em que se realizam, não poderiam efetivar outra forma de sociedade a não ser aquela que perpetua a essência do capital, erguida sobre a lógica da propriedade privada, com todas as consequências para a classe operária, que produz a riqueza socialmente produzida e é absolutamente alijada dos resultados dessa produção. O reformismo, mesmo quando se intitula de “reformismo revolucionário” (TONET, 2012), reforça as transformações da educação na direção da conservação da ordem do capital.

Portanto, do ponto de vista da educação, é preciso cuidar para não subestimá-la nem superestimá-la. Conforme salienta Tonet, é preciso compreender o objetivo a ser alcançado, bem como a lógica que reina na sociabilidade capitalista, bem como seus fundamentos, para

Ter clareza acerca da natureza e das funções sociais da educação [...] ter um domínio tal da área com a qual se trabalha que permita oferecer o melhor conhecimento possível aos educandos e, finalmente, articular as lutas específicas da categoria dos educadores com as lutas mais gerais (TONET, 2012, p. 39).

Com efeito, a educação pode contribuir com a superação da sociabilidade, cuja regência é do capital, porém não pode tomar a frente do processo, conforme salienta Tonet.

Com base nas reflexões realizadas até aqui, propõe-se discutir no capítulo seguinte a reconfiguração do Estado e os resultados na educação superior do Brasil, situada no contexto da crise estrutural do capital. São postas à educação modificações de caráter formal. Santos Neto entende que:

A educação formal (escola) constitui um privilégio das classes dominantes e um modo de apropriação de mais-trabalho e de preservação dos interesses das classes dominantes. Nesse movimento recorre-se tanto aos mecanismos mágicos quanto aos elementos científicos e filosóficos (Idem, 2014, p. 27).

No âmbito desta sociabilidade, a educação formal acha-se sempre a serviço da reprodução da lógica dominante.

### **3 A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL**

Neste capítulo busca-se demonstrar as principais modificações ocorridas no âmbito do Estado e a maneira como estas incidiram sobre a educação superior do Brasil.

Para tal, utiliza-se como ponto de partida as principais alterações propostas no âmbito do aparelho do Estado brasileiro, recorrendo à maneira como o ministro Bresser Pereira, então responsável pelo Ministério da Administração da Reforma do Estrado – MARE, pensou em deslocar os serviços como educação, saúde, entre outros, para os não exclusivos do Estado. Abordando o período de crise por que passou o Brasil no contexto da década de 1970, consequência da crise estrutural do capital, defende através deste plano a priorização da execução dos serviços que eram originariamente estabelecidos pelo Estado, para os setores privados.

Assim, busca-se contextualizar que a educação no contexto de crise estrutural do capital é pensada como a alternativa, sobretudo pela via da privatização. Com base em Mézáros, afirma-se que a referida crise corresponde à inerente lógica do capital e que a educação neste contexto tende a contribuir para a internalização do fundamento que convém ao capital.

Ressalta-se que este documento foi escolhido como ponto de partida da análise por ter sido gestado durante a década de 1990, período em que o Brasil passou a ser influenciado pelos ditames do Banco Mundial, numa expressão da lógica própria do neoliberalismo, reinante no período em questão.

O problema colocado para a educação, a partir das ações tomadas por parte do Estado, no contexto da crise estrutural do capital, sobretudo pelo viés de sua privatização, não se encerra nele. É, de fato, oriundo da lógica que efetiva a sociabilidade capitalista posta na apropriação privada dos meios de produção. Reitera-se, ademais, que sob a regência do capital a educação formal é servil à reprodução da lógica dominante.

Essa parte do estudo, além de tecer uma crítica às postulações neoliberais que afirmam como natural a privatização dos serviços, parte do pressuposto de que a partir da teoria social crítica, a luta pela defesa e consolidação da educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referendada, precisa necessariamente estar concatenada com a luta pela superação da sociedade de classes, que deve ter na classe operária o protagonismo, em virtude de esta ser a classe essencialmente antagonista do capital (TONET, 2009).

### 3.1 As estratégias governamentais para a reconfiguração do Estado brasileiro e da educação superior no âmbito do MARE

De modo a favorecer a compreensão da reconfiguração estatal e da educação superior brasileira no âmbito do Ministério da Administração da Reforma do Estado – MARE<sup>12</sup>, considera-se importante situar a matriz econômica bem como a adoção das medidas empreendidas pela gestão do Estado, por intermédio da política de ajuste neoliberal no contexto da crise estrutural do capital<sup>13</sup> a partir dos anos 1990.

Vale esclarecer que o MARE foi criado pelo ministro Bresser Pereira<sup>14</sup> durante o governo Fernando Henrique Cardoso. No âmbito deste ministério, que tinha por base o modelo gerencial do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PADRAE (1996)<sup>15</sup>, a educação, ciência, tecnologia e saúde eram situadas como serviços competitivos e não exclusivos do Estado. Segundo este ministro, tal entendimento visava modernizar e aumentar a eficiência da administração pública. É no interior desse Plano que reside o projeto de transformação das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES nas chamadas organizações sociais, conforme se verá no decorrer deste item.

O diagnóstico fundamentado através do PDRAE apontou os supostos males da administração pública federal, assim como as principais diretrizes para modernizá-la. Neste sentido, com a justificativa do *déficit* público, não seria mais viável ao Fundo Público do Estado a manutenção e o financiamento das atividades da educação superior e outros serviços, como saúde, pesquisa etc. Sendo este diagnóstico um importante marco que fundamenta a redução das funções do Estado, e consequentemente a privatização de importantes setores da sociedade, tem como

---

<sup>12</sup> Toma-se como ponto de partida o estudo deste Ministério em virtude do contexto em que ele se efetiva. Como mencionado, durante os anos 1990 a expressão do pensamento baseada, sobretudo, nas ideias neoliberais ganha ênfase e passa a efetivar a privatização do acesso aos serviços, estando entre eles a educação.

<sup>13</sup> Essa questão será retomada no item 3.3, com base em Mészáros, que define os fundamentos da crise capitalista da seguinte maneira: “crises de intensidade e duração variadas são o modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação” (MÉSZÁROS, 2011, p. 95, grifo do autor).

<sup>14</sup> Dahmer considera Bresser Pereira o principal ideólogo do governo FHC. O conteúdo do PDRAE abrange os fundamentos do pensamento deste ministro.

<sup>15</sup> Projetado no Governo FHC, define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira diante da crise do Estado. Um aspecto preponderante é a alocação da atuação do Estado como regulador de uma economia de mercado. Aprovado pela Câmara da Reforma do Estado e pelo Presidente da República em 1995, foi publicado em novembro do mesmo ano. Ainda na apresentação, fundamentada por FHC, acha-se a concepção do Estado submetido ao Plano em questão e o quadro teórico que serviu de base para as emendas constitucionais propostas e encaminhadas pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional, para as reformas administrativa e previdenciária.

pressuposto que a causa da crise da sociedade brasileira na década de 1980 decorria fundamentalmente de uma crise do Estado.

A necessidade do ajuste econômico e fiscal bem como a premissa da análise econômica do tipo custo/ benefício (SGUISSARDI, 2009) nortearam as principais diretrizes da reforma do Estado e, conseqüentemente, do sistema de educação superior, em que se priorizaram os sinais do mercado e o saber como bem privado.

Justifica-se através do referido Plano que a América Latina, particularmente o Brasil, foi atingida por uma dura crise fiscal nos anos 1980, acirrada pela crise da dívida externa e pelas práticas do populismo econômico (MARE, 1995). Diante disso, reformar o Estado seria uma exigência imperiosa.

A crise do Estado teve início nos anos 70, mas só nos anos 80 se tornou evidente. Paralelamente ao descontrole fiscal, diversos países passaram a apresentar redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação. Após várias tentativas de explicação, tornou-se claro afinal que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América Latina e no Leste Europeu era a crise do Estado, que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas (MARE, 1995, p. 10).

Com base no exposto, deduz-se que a desordem econômica era uma das razões para a defesa da reforma do Estado brasileiro, que Bresser Pereira caracterizou da seguinte maneira:

Reformar o Estado significa superar de vez a crise fiscal, de forma que o país volte a apresentar uma poupança pública que lhe permita estabilizar solidamente os preços e financiar os investimentos. Significa completar a mudança na forma de intervenção do Estado no plano econômico e social, através de reformas voltadas para o mercado e para a justiça social. Reformar o Estado significa, finalmente, rever a estrutura do aparelho estatal e do seu pessoal a partir de uma crítica não apenas das velhas práticas patrimonialistas ou clientelistas, mas também do modelo burocrático clássico, com o objetivo de tornar seus serviços mais baratos e de melhor qualidade. Em qualquer das três hipóteses, reformar o Estado significa dar uma resposta positiva ao problema fundamental do último quartel deste século: a crise do Estado (PEREIRA, 1995, p. 1).

A chamada *modernização* ou o *aumento de eficiência* da administração pública eram defendidos pelo ministro como condição que resultaria de um complexo projeto de reforma, com vistas à descentralização da administração pública, baseada na

implantação de agências executivas e em organizações sociais controladas por contrato de gestão<sup>16</sup>:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (MARE, 1995, p. 12).

Tal referência permite caracterizar, com base em Behring (2008), que a modernização proposta refere-se, na verdade, a uma contrarreforma<sup>17</sup> que, preconizada no discurso de sua adequação para o crescimento econômico, constitui o ataque aos direitos conquistados, sobretudo desde o processo da redemocratização da sociedade brasileira expresso na Constituição de 88<sup>18</sup>.

Após o contexto da ditadura militar no Brasil, veem-se no cenário da redemocratização do país significativas conquistas no campo do direito. A Constituição de 1988 representa um efetivo avanço nas conquistas da classe trabalhadora. Ressalta-se não a viabilidade constitucional<sup>19</sup>, mas sim as forças que atuaram fortemente para a sua formulação.

<sup>16</sup> De acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o contrato de gestão está definido nos objetivos das atividades exclusivas do Estado. Para tanto, sua finalidade consiste em transformar em agências autônomas as autarquias e fundações que possuem poder de Estado, “administradas segundo um contrato de gestão; o dirigente escolhido pelo ministro segundo critérios rigorosamente profissionais, mas não necessariamente de dentro do Estado, terá ampla liberdade para administrar os recursos humanos, materiais e financeiros colocados à sua disposição, desde que atinja os objetivos qualitativos e quantitativos (indicadores de desempenho) previamente acordados” (Brasil, MARE, 1995, p. 46).

<sup>17</sup> A concepção sobre a contrarreforma do Estado é usada por Elaine Behring (2008), que afirma que esta se dá em razão do caráter eminentemente econômico, político e social da “reforma” do Estado em curso, dada, sobretudo, “por uma reação do capital ao ciclo depressivo aberto no início dos anos 1970, que pressiona por uma refuncionalização do Estado, a qual corresponde à transformação no mundo do trabalho e da produção, da circulação e da regulação. Tal reação se expressa na particularidade histórica de cada país: seu lugar no mercado mundial, a correlação de forças entre as classes sociais, a cultura política, as escolhas dos segmentos que detêm hegemonia, dentre outras mediações [...] A ‘reforma’ do Estado, tal como está sendo conduzida, é a versão brasileira de uma estratégia de *inserção passiva* (FRIORI, 2000: 37) e a qualquer custo na dinâmica internacional, e representa uma *escolha político-econômica*, não um caminho natural diante dos imperativos econômicos. Uma escolha, bem ao estilo de condução das classes dominantes brasileiras ao longo da história, mas com diferenças significativas: esta opção implicou, por exemplo, uma forte destruição dos avanços, mesmo que limitados, sobretudo se vistos pela ótica do trabalho, dos processos de modernização conservadora que marcaram a história do Brasil” (BEHRING, 2008, p. 197; 198, grifo do autor).

<sup>18</sup> Embora não seja o objetivo da presente produção, considera-se importante mencionar que sobre as políticas de proteção social, instituídas para o trabalho no Brasil, concorda-se com a referência de Ana Elisabete Mota: “Diferentemente da trajetória que determinou o *Welfare State*, o desenvolvimento no Brasil foi resultado de um processo de modernização conservadora que consolidou a industrialização e o crescimento econômico, mas que não redistribuiu os resultados dessa expansão com a maioria da população trabalhadora. Merece, portanto, ser ressaltada a inexistência da experiência *welfarista* no Brasil, apesar da criação de algumas políticas de proteção social, instituídas a partir dos anos 80, quando se instituem as bases formais e legais do que poderia ser um Estado de Bem-Estar Social, na Constituição de 1988” (MOTA, 2009, p. 57).

<sup>19</sup> Concorda-se com NETTO (2000) quando afirma que enquanto o Brasil escrevia a duras penas a Constituição buscando assegurar os direitos sociais, garantias sociais, no resto do mundo o trajeto que

Neste momento singular na história do país, irrompe no cenário mundial a chamada crise do Estado de Bem-Estar Social, o que dá a aparência de que o Brasil se encontra na contramão da história. Não por muito tempo, é claro, uma vez que o país logo se ajusta à necessidade pautada pelo novo liberalismo econômico, que identifica na intervenção do Estado uma das razões de sua crise.

A partir da década de 90, quando essa política é claramente incorporada pelos setores governamentais, assiste-se ao início do desmonte dos direitos sociais, em que o Estado passa para a sociedade civil, bem como para a iniciativa privada, as funções que genuinamente lhe caberia cumprir. A Constituição é apontada no PDRAE como arcaica, conforme demonstra Bresser Pereira:

No plano da administração pública, voltou-se com a Constituição de 1988 aos anos 30, ou seja, à época em que foi implantada a administração burocrática clássica no Brasil. A Constituição irá sacramentar os princípios de uma administração pública arcaica, burocrática ao extremo. Uma administração pública altamente centralizada, hierárquica, rígida, fundamentalmente baseada na ideia do controle por processo e não por resultados e objetivos, quando sabemos que a administração pública e também a administração de empresas modernas estão hoje baseadas na descentralização, na administração matricial, nos sistemas de autoridade funcional convivendo com os de linha, na confiança e no controle dos resultados e não dos processos. (PEREIRA, 1995, p. 3).

Para tanto, a primeira grande meta do PDRAE era flexibilizar a Constituição, porquanto os aspectos normatizados por esta na esfera da administração estatal, especialmente a fixação do Regime Jurídico Único do funcionalismo público federal e a transformação de celetistas em estatutários, oneravam o Estado. Ainda para Bresser Pereira, os constituintes de 1988 não teriam percebido a crise fiscal, tampouco a crise do Estado, e em virtude disso, seria necessária a adoção de formas mais leves de intervenção.

Sguissardi e Silva Jr. esclarecem a questão defendida por Bresser Pereira da seguinte maneira:

Fazendo eco a um movimento nos meios de comunicação que, via de regra, tem desqualificado os serviços públicos ou de responsabilidade coletiva por oposição ao privado e individual, o ministro Bresser Pereira enfatiza as qualidades do setor privado, ao propor que a eficiência, agilidade etc. dos serviços do Estado deveriam ser semelhantes às desse setor. Para chegar a esse nível de eficiência e agilidade, defende a adoção de uma forma de organização administrativa “mais flexível do que a adotada no núcleo burocrático

---

se fazia era exatamente o oposto. Como, por exemplo, o Estado regulado com mãos de ferro por Thatcher na Inglaterra, e o desempenho dos partidos social-democratas na Europa, que estavam executando firmemente um processo de corte dos direitos sociais e de garantias sociais.

da administração direta”, que se apoiaria especialmente nas denominadas “organizações sociais” (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2001, p. 32, grifo do autor)

Há na afirmativa de Bresser Pereira a seguinte contradição com a concepção que dizia defender:

A reação imediata à crise – ainda nos anos 80, logo após a transição democrática – foi ignorá-la. *Uma segunda resposta igualmente inadequada foi a neoliberal, caracterizada pela ideologia do Estado mínimo.* Ambas revelaram-se irrealistas: a primeira, porque subestimou tal desequilíbrio; a segunda, porque utópica. Só em meados dos anos 90 surge uma resposta consistente com o desafio de superação da crise: a ideia da reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas. Neste sentido, são inadiáveis: (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) as reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (MARE, 1995, p.11, grifo nosso).

Embora o discurso apresentado pelo ministro teça críticas ao preceito neoliberal, ampara-se na defesa de reformas econômicas orientadas para o mercado que minimizem a responsabilidade do Estado, sobretudo na área social, de modo a favorecer uma maior governança, bem como melhores condições de efetivar as leis e as políticas públicas. Ainda em suas palavras: “Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não exclusivos para a propriedade pública não estatal e a *produção de bens e serviços para o mercado à iniciativa privada*” (Idem, 1995, p. 45, grifo nosso).

É no contexto dos anos 1990 que se gesta a defesa da reforma do Estado, com vistas a assegurar pela via do capital privado a recuperação das taxas de lucro, conforme enfatiza Paniago no tocante ao neoliberalismo:

O neoliberalismo, enquanto reação articulada da burguesia às dificuldades expansionistas do capital, passa a encontrar espaço efetivo para ideias há muito propagadas (Hayek e seus parceiros reuniam-se em MontPelérin nos anos 1940), a partir da crise mundial dos anos 70 (século XX). Ele apresenta-se como um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais que visam tirar o capitalismo da crise e criar as condições necessárias para a recuperação da lucratividade da ordem global do capital em queda. Essas mesmas

medidas intentam realizar objetivos diversos, a depender de quais interesses de classe procuram proteger. De um lado, observa-se uma série de medidas voltadas para a recuperação do lucro dos capitalistas, e de outro, imposições restritivas e autoritárias sobre a classe trabalhadora, cujo resultado é a degradação da sua qualidade de vida e trabalho (PANIAGO, 2012, p. 1).

Com base nisso, é possível afirmar que a defesa do Estado centrada em sua reforma é condizente com o Estado mínimo advogado pelos neoliberais. Ora, se a proposta neoliberal é classificada por Bresser Pereira como irreal, e por isso seria necessário reformar o Estado de maneira a lhe garantir apenas o papel complementar ao mercado na coordenação da economia e na redução das desigualdades sociais, sem, portanto superá-las, então o conteúdo de sua defesa estaria pautado pelo neoliberalismo. No entanto, ao afirmarem que o conteúdo da reforma do Estado não é neoliberal, Pereira e Theuer defendem a concepção do Estado novo-desenvolvimentista da seguinte maneira:

Trata-se de opô-lo a duas outras formas do Estado: por um lado, o Estado liberal e, por outro, o antigo Estado desenvolvimentista ou nacional-desenvolvimentista. O estado liberal é o sistema político do liberalismo econômico (ou do que é hoje o neoliberalismo): é o Estado mínimo ou que busca ser mínimo, o Estado que apenas protege os direitos civis e assegura o cumprimento dos contratos. Esse Estado, segundo o liberalismo econômico, não deve interferir na economia porque o mercado supostamente é uma ferramenta mais eficaz e desejável de alocação de recursos e desenvolvimento de uma sociedade. Segundo o liberalismo político, seria a única forma de governo compatível com a democracia liberal (PEREIRA; THEUER, 2012, p. 812-813).

A defesa do Estado novo desenvolvimentista advém do esgotamento do modelo desenvolvimentista, que orientou as estratégias de governo no período da ditadura militar.

O Estado nacional-desenvolvimentista, em oposição ao liberal, é um Estado que intervém diretamente na economia com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico. É importante ressaltar que seu nacionalismo, como interpretado aqui, é apenas econômico, não tem qualquer componente étnico. Assim como o Estado liberal, o Estado desenvolvimentista foi originalmente um regime político autoritário que tendeu a se tornar democrático à medida que foi bem-sucedido na promoção da revolução nacional e industrial em cada país. O Estado desenvolvimentista é nacionalista no plano econômico porque pressupõe a existência de dependência econômica em relação aos países ricos – uma subordinação que entende ser um obstáculo maior ao crescimento econômico, por levar os países em desenvolvimento a aceitarem políticas e reformas que não atendem a seus interesses nacionais. Por essa razão, o desenvolvimentismo

contém um componente anti-imperialista. Enquanto os países ricos usam a economia neoclássica para justificar o seu liberalismo, os Estados desenvolvimentistas justificam seu papel ativo no desenvolvimento com a teoria econômica keynesiano-estruturalista. Concretamente, eles buscaram proteger e promover sua indústria, no início, por meio de uma estratégia de industrialização por substituição de importações, seguida, desde os anos 1970 no Brasil e México, por uma estratégia baseada na exportação de bens manufaturados. O Estado desenvolvimentista latino-americano entrou em crise nos anos 1980 não devido a características que lhe eram inerentes, como afirmaram os neoliberais, mas em face de uma grave crise financeira – a grande crise da dívida externa dos anos 1980 – que fragilizou os países latino-americanos e abriu espaço para o consenso de Washington e para a volta do Estado liberal-dependente. Diante da previsível incapacidade deste último de promover, entretanto, a retomada do desenvolvimento, as ideias desenvolvimentistas reemergiram em vários países. Deviam agora dar conta, todavia, de um contexto diferente de restrições internas e externas: muitos dos países já se haviam industrializado e todos competiam no quadro da globalização. Uma estratégia nacional de desenvolvimento continuava, assim, necessária, mas precisava se adaptar aos novos tempos, o que levou economistas e cientistas políticos estruturalistas da região a procurar defini-la e a denominá-la Novo Desenvolvimentismo (Idem, p. 812-813).

Ao justificar tal formato de Estado, os autores afirmam que este se baseia conceitualmente nas ideias estruturalistas e keynesianas, “mas enriquecidas por um conjunto de novos modelos econômicos que foram desenvolvidos levando em consideração políticas desenvolvimentistas bem-sucedidas em países asiáticos – enriquecidos, em suma, por uma macroeconomia estruturalista do desenvolvimento” (Idem, p. 814).

Neste sentido, por parte dos defensores da reforma do Estado, o que se advoga não é meramente reduzir a intervenção estatal, mas atender aos interesses de uma classe. Netto afirma que

A grande burguesia monopolista tem absoluta clareza da funcionalidade do pensamento neoliberal e, por isto mesmo, patrocina a sua ofensiva: ela e seus associados compreendem que a proposta do “Estado mínimo” pode viabilizar o que foi bloqueado pelo desenvolvimento da democracia política – o Estado máximo para o capital (NETTO, 2012, p. 89).

As modificações pretendidas para o Estado estariam condicionadas à rigidez burocrática imposta pela Constituição de 1988. Como dito anteriormente, Bresser Pereira faz duras críticas à carta constitucional, propondo medidas para tornar a previdência dos funcionários públicos semelhante à do setor privado e, portanto, menos onerosa (PEREIRA, 1995).

A emblemática apresentação do PDRAE, fundamentada pelo presidente FHC, evidencia o predomínio ideológico com que identifica a responsabilidade da atuação do funcionalismo público na transformação do Estado brasileiro:

Por implicar a flexibilização da estabilidade do funcionalismo, a reforma administrativa tem sido identificada como contrária aos interesses dos servidores. Nada mais incorreto: os bons funcionários, que constituem a maioria absoluta, nada têm a temer. Muito pelo contrário: pretende-se valorizar o servidor público, propiciando-lhe motivação profissional, remuneração condizente com o mercado de trabalho nacional, além de razoável segurança no emprego. Só assim será restaurada a criatividade, a responsabilidade e a dignidade do servidor público, cuja aspiração maior deve ser a de bem servir a população (MARE, 1995, p. 7-8).

A referida segurança no emprego contradiz as conquistas<sup>20</sup> amplamente defendidas pela classe trabalhadora no contexto da redemocratização do país, que embora não colocassem em xeque a ordem do capital, representaram importantes ganhos para o trabalho.

Para atender a seus objetivos, o governo adotou como medida o diálogo com a sociedade, de modo a consultar a opinião pública e comprovar a insatisfação desta com os serviços públicos de responsabilidade do Estado. Com isso, buscou caracterizar a necessidade da reforma em consenso com grande parte da sociedade, e, por conseguinte, justificá-la através de uma grande campanha em todos os meios de comunicação, enfatizando a importância e o valor desta para o Brasil.

É possível afirmar que as ações empreendidas por este governo tiveram a finalidade de condicionar a retomada do aumento do lucro das classes dominantes no contexto da crise do capital. Aumento este obtido por “meio de uma enorme intensificação da exploração dos trabalhadores” (TONET, 2008, p. 109).

Segundo o ministro Bresser Pereira, dois temas relativos ao aparelho do Estado seriam fundamentais na alteração constitucional: o da flexibilização da administração, visando maior eficiência e qualidade, e o da previdência do funcionalismo, visando um menor custo para o quadro dos inativos e uma maior equivalência com o setor privado. Em suas palavras:

---

<sup>20</sup> Embora a ampliação do acesso aos direitos sociais no contexto da sociedade cuja regência é do capital seja importante, concorda-se com a ideia defendida por Bertoldo: “Marx demonstrou que somente a partir do trabalho o homem se faz homem, e esta assertiva permitiu-lhe fazer uma crítica radical desta forma de sociabilidade. Neste sentido, Marx não se propôs fazer melhorias no sistema capitalista, porque ele demonstra que a natureza desta formação social é perversa, desumana e limitadora das capacidades humanas. Por esta razão, ele sustenta que apenas numa sociedade emancipada, que ele denomina de comunista, os homens poderiam, enfim, se apresentar como sujeitos ativos, como os reais condutores do processo social” (BERTOLDO, 2009, p. 35).

O primeiro projeto é o da descentralização dos serviços sociais do Estado, de um lado para os Estados e Municípios, de outro, do aparelho do Estado propriamente dito para o setor público não estatal. Esta última reforma se dará através da dramática concessão de autonomia financeira e administrativa às entidades de serviço do Estado, particularmente de serviço social, como as universidades, as escolas técnicas, os hospitais, os museus, os centros de pesquisa, e o próprio sistema da previdência. Para isto, a ideia é criar a possibilidade de essas entidades serem transformadas em “organizações sociais” (PEREIRA, 1995, p. 12).

No âmbito do referido Plano, a descentralização é afirmada da seguinte maneira:

Descentralização para o setor público não estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização” (MARE, 1995, p. 12-13).

Convém esclarecer que o programa de transformação das entidades do Estado em “organizações sociais” foi denominado por Bresser Pereira de Programa de Publicização. Com isso, as novas entidades administrativas seriam entidades públicas não estatais ou fundações públicas de direito privado.

Para transformar os serviços não exclusivos de Estado em propriedade pública não estatal e declará-los uma organização social, será necessário um “programa de publicização”, que não deve ser confundido com programa de privatização, na medida em que as novas entidades conservarão seu caráter público, mas de direito privado, assegurando, assim, uma autonomia administrativa e financeira maior (PEREIRA, 1998, p.263-264).

Tal transformação concederia autonomia a essas instituições, pois continuariam a contar com a garantia básica do Estado, que lhes cederia seus bens e seus funcionários estatutários. “Agora, porém, trata-se de entidades de direito privado que escapam às normas e regulamentos do aparelho estatal, e, particularmente, de seu núcleo burocrático” (SGUISSARDI, 2001, p. 34).

Como é possível observar, Bresser Pereira critica a administração patrimonialista e burocrática, ao passo que afirma a necessidade da administração gerencial. Desse processo constituíram-se as particularidades que resultaram na redução do papel do Estado, de prestador direto de serviços a regulador, provedor ou promotor dos serviços, nos quais se inclui a educação:

Orquestrada pela ofensiva neoliberal, a ação sociorreguladora do Estado se retrai, pulverizando os meios de atendimento às necessidades sociais dos trabalhadores entre organizações privadas mercantis e nãomercantis, limitando sua responsabilidade social à segurança pública, à fiscalidade e ao atendimento, através da assistência social, àqueles absolutamente impossibilitados de vender sua força de trabalho. A classe trabalhadora é também atingida pelos processos de privatização, inicialmente através da venda de empresas produtivas estatais, seguindo-se uma ampla ofensiva mercantil na área dos serviços sociais e de infraestrutura, tais como os de saúde, previdência, educação, saneamento, habitação etc., amparados pela liberalização da economia, sob a égide da liberdade de mercado e a retração da intervenção do Estado (MOTA, 2009, p. 59).

De fato, a reforma proposta ampara-se “na mercantilização da vida, pois essa reforma social e moral busca, entre outros objetivos, transformar o cidadão sujeito de direitos num cidadão-consumidor; o trabalhador num empreendedor; o desempregado num cliente da assistência social; e a classe trabalhadora em sócia dos grandes negócios” (Idem, 2009, p 63). A redução do papel do Estado está explicitada no Plano da seguinte forma:

Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra nãoespecializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade (MARE, 1995, p. 13).

A transferência de responsabilidade para o setor privado ou público não estatal está fundamentada no discurso de que os serviços oferecidos por estes setores seriam de melhor qualidade. Através do programa de publicização, “transfere-se a produção dos serviços competitivos ou nãoexclusivos do Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle” (MARE, 1995, p. 13). Ou seja, o setor de serviços faria parte do Estado, sem a necessidade de ser prestado exclusivamente pelo governo. As funções direcionadas a educação, pesquisa, saúde pública e cultura seriam asseguradas por contrato de gestão entre o Estado e o setor privado, bem como pelo setor público não estatal das organizações sem fins lucrativos (PEREIRA, 1995, p.7).

No bojo do chamado programa de publicização, as universidades poderiam ser transformadas em organizações sociais. Disso resultaria a autonomia financeira e

administrativa dessas instituições, que teriam autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com o Poder Executivo, e assim fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal.

Segundo Bresser Pereira, para os procedimentos da transformação das universidades em organizações sociais seria necessário:

Extinguir as atuais entidades e substituí-las por fundações públicas de direito privado, criadas por pessoas físicas. Desta forma, evita-se que as organizações sociais sejam consideradas entidades estatais, como aconteceu com as fundações de direito privado instituídas pelo Estado, e assim submetidas a todas as restrições da administração estatal. As novas entidades receberão por cessão precária os bens da entidade extinta. Os atuais servidores da entidade transformar-se-ão em uma categoria em extinção e ficarão à disposição da nova entidade. O orçamento da organização social será global; a contratação de novos empregados será pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho; as compras deverão estar subordinadas aos princípios da licitação pública, mas poderão ter regime próprio. O controle dos recursos estatais postos à disposição da organização social será feito por contrato de gestão, além de estar submetido à supervisão do órgão de controle interno e do Tribunal de Contas (PEREIRA, 1996, p. 286-287).

Esta citação revela que a privatização dos serviços é o fundamento da reforma já aludida neste item. Neste viés, o Estado lança mão das agências reguladoras para administrar as políticas públicas e os serviços, que vão desde a saúde, a educação, até os meios de comunicação.

É pautada ainda, a defesa de um Estado meramente avaliador e regulador<sup>21</sup>, em que a diminuição de seu papel, entre outros aspectos, submete os trabalhadores à lógica perversa das instituições privadas. Essa é a função do Estado regulacionista, como é o caso do Brasil hoje. A prática da regulação estatal é uma feição do neoliberalismo ou do neodesenvolvimentismo, como está posto no debate atual.

Com base no que foi contextualizado, é possível afirmar que no âmbito do MARE e da reforma do Estado apresentada enfaticamente a partir do governo FHC, encontram-se os fundamentos neoliberais que impactaram, sobremaneira, a educação superior brasileira. Assim, para os defensores da reforma da educação no viés da reforma do Estado, as universidades extenuariam os recursos públicos, sem contribuir muito, apesar de suas atividades de docência e pesquisa, para a geração de uma economia mais competitiva.

De acordo com a perspectiva de Estado baseada em Engels, este não poderia ter outro papel senão o de assegurar os interesses da classe dominante:

---

<sup>21</sup>O Estado regulador preconiza a intervenção indireta da economia para a manutenção das taxas de lucro, sobretudo pela via do mercado.

O Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que por intermédio dele se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e a exploração da classe oprimida (ENGELS, 1985, p. 193).

Portanto, embora as conquistas por parte do trabalho, expressas sobretudo na garantia de políticas sociais advindas da presença do Estado na vida social e econômica do Brasil, hajam diminuído em determinados momentos históricos a regência do capital sobre o trabalho, elas não poderiam, em virtude da lógica da sociabilidade capitalista, que é a da propriedade privada dos meios de produção, e conseqüentemente da subsunção real do trabalho ao capital, possibilitar tal superação.

Ainda com base na perspectiva marxista, defende-se que a superação do capitalismo apenas se dará após a superação da sociedade de classes fundada na lógica da apropriação privada da riqueza socialmente construída, bem como com a extinção do Estado, uma vez que é o Estado da sociedade de classes. Via de regra, por parte do pensamento dominante a lógica é esta apresentada por Paniago:

O Estado passou então, segundo o mesmo fundamento liberal, a ser responsabilizado sobremaneira pela eclosão da crise, ou seja, por ter se envolvido demasiadamente com os gastos sociais, que acabaram por produzir uma crise fiscal e uma incapacidade estatal de sustentar o grau alcançado de envolvimento com a economia e com o fornecimento de benefícios sociais indiretos aos trabalhadores (PANIAGO, 2000, p.126).

A partir das investidas neoliberais, a educação é convertida em um bem privado, mas o fundamento do problema ainda não é este, conforme se verá mais à frente; o problema a ser enfrentado é a sociedade de classes que privilegia uma classe em detrimento da outra.

Tendo em vista que as transformações das Instituições Federais de Ensino Superior em organizações sociais defendidas pelo PDRAE não foram efetivadas da maneira pretendida, bem como o contexto da extinção deste ministério pelo Decreto nº 2.923, de 1/1/1999, que transfere a área de competência do MARE para o Ministério de Orçamento e Gestão, é importante ressaltar que a investida da lógica privatista proposta para a educação promove um parvo crescimento das IESs públicas e tem nesse plano seu marco inarredável.

Com base nisso, no próximo item busca-se analisar a reconfiguração da educação superior no âmbito do MEC. Mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, dá-se início a um significativo processo de privatização do ensino, levando-se em conta que o seu artigo 7º afirma que “o ensino é livre à iniciativa privada”.

### 3.2 A reestruturação da educação superior no âmbito do MEC

Considera-se importante situar neste item o trato dispensado à educação superior no âmbito do Ministério da Educação – MEC<sup>22</sup>, que, de maneira complementar ao extinto MARE e diante do compromisso com a reforma do Estado, atuou com o propósito de efetivar a reestruturação do sistema de educação a partir de ações que vão desde as medidas de ordem legal, como a fundamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Plano Nacional de Educação – PNE<sup>23</sup>, até o envio para o Congresso Nacional de Medidas Provisórias e propostas de Emendas Constitucionais, que dentre outros aspectos condicionaram a expansão restrita do setor público e a expansão desenfreada do setor privado no nível de graduação.

<sup>22</sup> De acordo com informação extraída do *site* do MEC, “O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça”. Apenas em 1992 uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto, e somente em 1995 a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação (<<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 25 de junho de 2014).

<sup>23</sup> O Plano Nacional da Educação é o documento-referência da política educacional brasileira. Tem como fundamento o diagnóstico da educação no país e, a partir deste, apresenta os princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação para o enfrentamento dos problemas educacionais no Brasil. Tradicionalmente, os planos educacionais vêm sendo elaborados de forma centralizada pelos governos brasileiros, a cargo de gabinetes ministeriais ou de comissões contratadas para esse fim, sem debates ou participação dos setores sociais envolvidos com a educação. Na atual legislatura, o PNE está referido no art. 214 da Constituição Federal de 1988, que determina a sua elaboração de acordo com alguns princípios fundamentais. Já a sua regulamentação foi determinada apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, que deixou a cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios, e incumbência de elaborar o PNE, que foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 9/1/2001. Historicamente, foi com o chamado movimento renovador, nos anos 1920-30, que se concebeu, pela primeira vez no Brasil, a ideia de um Plano Nacional de Educação. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, assinado por um seleto grupo de educadores, foi o documento que sintetizou as ideias desse movimento e estabeleceu a necessidade de um plano nesses moldes. Na legislação educacional, foi na Constituição Federal de 1934, artigo 150, que apareceu a primeira referência ao PNE, mas sem estar acompanhada de um amplo levantamento e estudo sobre as necessidades educacionais do país. (<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_plano\\_naciona\\_de\\_educacao%20.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_plano_naciona_de_educacao%20.htm)> Acesso em 2/12/2015).

Inicialmente articulado ao extinto MARE, e posteriormente aos ministérios da área econômica, cabe ao MEC efetivar as ações previstas para a educação aludida no item anterior que, de maneira geral, consistem em atribuir à iniciativa privada a responsabilidade pelo ensino superior.

Antes de entrar na discussão própria do artigo 7º e capítulo IV da LDB, relaciona-se a proposta do MARE sobre a extinção das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES e sua transformação nas organizações sociais com o conteúdo presente no artigo 54 da LDB:

As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

Ainda sobre o que descreve o inciso I do § 1º, no exercício da sua autonomia, “as universidades públicas poderão: propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis”.

Portanto, a extinção do MARE não aboliu a concepção que norteou o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, que, entre outros aspectos, teceu críticas ao Regime Jurídico Único do funcionalismo público federal, ao passo que defendia que nas “organizações sociais, os contratos não precisam obedecer ao estatuto do concurso público e serão regidos pelas normas da Consolidação das Leis Trabalhistas, como ocorre com os trabalhadores de qualquer empresa privada” (SGUISSARDI, 2001, p. 55). Isso evidencia a subordinação dos profissionais das IESs e das próprias instituições de ensino à lógica do mercado.

Antes se fará uma breve contextualização das modificações no sistema de ensino levadas a efeito desde os anos cinquenta. Embora este lapso temporal não seja o foco deste estudo, considera-se importante contextualizar com base em Netto. Segundo este autor,

A alteração na estrutura da demanda social por educação institucional se expressa significativamente a partir de meados dos anos cinquenta. Seus condicionamentos societários mais fortes provêm das exigências e implicações do padrão de desenvolvimento vinculado à *industrialização pesada* – de uma parte, uma qualificação distinta para a força de trabalho e, de outra, as consequências da urbanização. No seu aspecto quantitativo, esta alteração se evidencia pela *crescente magnitude* dos contingentes que pressionam o sistema educacional e que tem um de seus picos (globais)

precisamente na segunda metade da década de sessenta. À progressiva *expansão* da demanda global, entretanto, desde finais dos anos cinquenta e, muito especialmente, dos meados dos anos sessenta, em função da política econômico-financeira implementada em seguida ao golpe, se acresce uma dimensão qualitativa *inédita*, [...], que inova na pressão sobre o sistema de ensino, nomeadamente no nível superior terminal – a universidade ganha, para as camadas médias urbanas (que incluem a pequena burguesia tradicional, sem a ela se reduzirem), a *centralidade* nas suas possibilidades de mobilidade social vertical ascendente. Já não é só uma demanda quantitativamente superior à oferta de vagas que pressiona o sistema de ensino: é um contingente social cujas expectativas sociais – por outro lado, animados pelo novo regime –, se defraudadas, engendram um *efeito político-social* potencialmente ameaçador para a consolidação da vitória conquistada pela coalizão golpista de 1964 (NETTO, 2008, p. 56, grifos do autor).

Ainda de acordo com Netto, o “emergir da educação como prioridade” no contexto da década de 1960 se deu por razões políticas. Do ponto de vista da autocracia burguesa, a inteira *refuncionalização* do sistema educacional era imperativa e, “se uma intervenção pontual mostrava-se como inadiável, a análise estratégica global demonstrava o curto fôlego dos seus resultados: o projeto ‘modernizador’” (Idem, 2008, p. 58, grifo do autor). O golpe militar apontava a necessidade de um redimensionamento substantivo do sistema de ensino.

Neste contexto, a primeira proposta de mudança para o ensino superior adveio, dentre outros aspectos, do “Grupo de Trabalho da Reforma Universitária”:

Todas as indicações factuais levam à conclusão de que a refuncionalização do sistema educacional a partir de então conduzida obedece, no que concerne ao ensino superior, *ao modelo oferecido pelos assessores norte-americanos* que comandaram os estudos para a “reforma universitária” (com especial destaque para Mr. Rudolph Atcon) –, numa operação que um analista não hesitou em caracterizar como uma “desnacionalização no campo educacional [que] tomou formas nunca vistas” (NETTO, 2008, p. 59, grifo nosso).

Tal referência indica que o sistema educacional no período da ditadura militar, orientado por interesses do grande capital, buscou efetivar a força de trabalho para o mercado, investindo no projeto modernizador. De acordo com Netto, a funcionalidade da educação em face do modelo econômico próprio da autocracia burguesa foi colocada em dois planos:

O seu aporte em termos de reproduzir no/pelo sistema educacional os mecanismos excludentes que aquele generalizava em toda a estrutura societária e a sua adequada inserção no processo de privilégio ao grande capital, com um novo direcionamento do velho problema brasileiro do financiamento da educação. Em ambos os

planos, o regime autocrático burguês promoveu uma bem-sucedida refuncionalização do sistema educacional, ainda que operando por vias e condutos distintos no tratamento dos diversos graus e modalidades do ensino (NETTO, 2008, p. 61).

Com base no exposto, é possível verificar que a lógica empresarial colocada para a educação não é um fenômeno recente, mas advém do projeto modernizador defendido desde o contexto da ditadura militar, em que “o saldo mais significativo da política educacional da ditadura foi a acentuada degradação da rede pública, paralela a uma inédita escalada privatizante” (NETTO, 2008, p. 63).

As consequências mais significativas da ditadura para a política educacional foram a degradação do ensino público e a crescente privatização. Tais modificações não se deram sem contradições, e no ambiente acadêmico houve tendências democráticas e populares que, no campo político, incidiram na luta contra a lógica econômica própria do projeto modernizador.

A política educacional da ditadura materializou a sua intenção de controle e enquadramento implementando praticamente a destruição de instrumentos organizativos do corpo discente, promovendo um clima de intimidação no corpo docente [...] O nível da violência cometida está na razão direta da ponderação que tais movimentos e experiências ganhavam no bojo do processo de democratização que se operava na sociedade e no Estado: Era necessário *exemplarizar* os movimentos democráticos e populares abortando a inovadora projeção da Universidade de Brasília, exilando Paulo Freire, ilegalizando a *União Nacional dos Estudantes* (UNE), desmantelando o *Movimento de Educação de Base* (MEB) (NETTO, 2008, p. 58, grifos nossos).

As medidas impostas pela reforma universitária<sup>24</sup> da ditadura militar, orientadas por interesses do grande capital, “transformaram pela primeira vez na história brasileira o ensino superior num setor para investimentos capitalistas privados extremamente rentáveis – a educação superior, sob a autocracia burguesa,

<sup>24</sup> Na contramão do pensamento dominante, o movimento estudantil, tendo sua maior expressividade na União Nacional de Estudantes – UNE, também defendia a reforma universitária como parte das então denominadas Reformas de Base. Nos dizeres de Sguissardi “As propostas de reforma defendidas pelos estudantes faziam parte de um amplo projeto de reforma social, política e econômica, defendida por diferentes segmentos progressistas da sociedade, cuja realização significaria a deposição das oligarquias nacionais e a possível comoção dos grupos hegemônicos internacionais a elas vinculadas. No documento da UNE, de dezembro de 1963, podem-se ler algumas das principais bandeiras do movimento: a ‘democratização da universidade, o que de imediato significa a democratização do acesso ao ensino superior e a democratização interna da Universidade brasileira’. Mas, para tanto, considerava-se indispensável remover obstáculos como a cátedra vitalícia, os exames vestibulares, a estrutura de decisões dos problemas universitários. A luta por um terço de estudantes nos órgãos colegiados em todos os níveis era outro componente importante do movimento e instrumento imprescindível de democratização interna” (SGUISSARDI, 2003, p. 6).

transformou-se num 'grande 'negócio'" (NETTO, 2008, p. 62), como bem salienta Lima:

A partir dessas disputas, a burguesia tomou para si a tarefa de condução do processo que Florestan denomina "reforma universitária consentida". Ao tomar uma bandeira que não era e não poderia ser sua, corrompeu a imagem da reforma universitária e moldou-a à sua feição (LIMA, 2012, p. 6).

Como é possível perceber na condução da política da educação, o Estado brasileiro tem o papel histórico de tornar as Instituições de Ensino Superior subordinadas à lógica empresarial. Lógica esta que se evidencia a partir do contexto da ditadura militar.

As exigências colocadas para a educação por parte do Estado não foram superadas; ao contrário, foram historicamente mantidas as medidas de "privatização do público e a distribuição de verba pública para o setor privado – laico e confessional, por meios diretos e indiretos" (LIMA, 20012, p. 7). A diferença é que as ações que levariam à efetivação da educação pensada no contexto da ditadura militar, voltadas para o mercado, são aprimoradas e efetivadas nos anos subsequentes, tendo como eixo norteador o neoliberalismo.

Em meio à crise estrutural do capitalismo, configurada pela contradição própria desse sistema, a dominação imperialista coloca na privatização de setores importantes da sociedade a alternativa para a atenuação, ou mesmo para a superação desta, como se isso fosse possível. A educação entra no bojo dos serviços ofertados pela iniciativa privada, daí resultando a incessante busca pela lucratividade.

Dahmer faz a seguinte afirmação sobre o pós-1990:

Principalmente a partir da ascensão de FHC ao governo federal (1995-2002), teve como marcos da política educacional a aprovação da LDB, a promulgação do PNE (2001-2010) e a ação ofensiva do Estado brasileiro de portar-se como um "regulador" e não mais um executor das políticas sociais, seguindo as diretrizes do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), documento este que viabilizou o que diversos autores cunham de contrarreforma do Estado brasileiro (DAHMER, 2012, p. 32).

Após esse breve resgate histórico,<sup>25</sup> compreende-se que a recente reconfiguração da educação superior brasileira tem seu fundamento na contrarreforma do Estado brasileiro, levada a efeito pelos governos de FHC, Lula e Dilma Rousseff.

---

<sup>25</sup> Isso pode ser apreendido mais detalhadamente a partir da leitura do livro de Netto, *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*.

Tendo o MEC a função, no âmbito desses governos, de conduzir a educação submetida ao projeto neoliberal, centrar-se-á o debate adiante na reestruturação do papel da educação superior, fazendo menção às ações efetivadas no âmbito deste Ministério e tendo como base o que afirma Sguissardi:

A partir do ajuste neoliberal da economia e da reforma do Estado dos anos 90, e que adquire melhores contornos conceituais e de organização a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), da LDB (Lei 9.394/96), da Lei das Fundações (Lei 8.958/94), da Legislação (diversas medidas provisórias, leis, decretos) sobre os Fundos Setoriais e do conjunto de Decretos, Portarias, PECs, Projetos de Lei (da Autonomia, da Inovação Tecnológica, entre outras) etc. que visaram configurar as novas relações entre Estado, Sociedade (empresas) e Universidade. Enfim, o novo modelo de universidade no Brasil (SGUISSARDI, 2003, p. 2).

Embora se possa verificar a existência de diversas leis, medidas provisórias e decretos que conformam a defesa da reconfiguração da educação superior voltada à lógica de sua privatização, a análise se voltará especialmente para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em especial seu capítulo *Da Educação Superior*. Esta lei caracteriza o marco jurídico inicial, que constitui as demais propostas colocadas para a educação deste nível. Conforme Sguissardi:

A generalidade e a flexibilidade da LDB, como guarda-chuva das reformas pontuais, possibilitam ao MEC editar normas complementares via decretos e portarias. É o caso do Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, revogado e substituído pelo Decreto 2.306, de 19 de agosto do mesmo ano. Ele estabelece distinções inéditas para o sistema de ensino superior brasileiro: *IESs públicas, IESs privadas sem fins lucrativos e IESs privadas com fins lucrativos*. Ele põe a nu o que o artigo 45 da nova LDB encobria e que estava presente na versão anteriormente aprovada no Senado em seu artigo 43, isto é art. 4º. Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I – universidades; II – centros universitários. III – faculdades integradas; IV – faculdades; V – institutos superiores ou escolas superiores (SGUISSARDI, 2001, p. 55-56, grifo do autor).

O autor prossegue:

Consegue finalmente tornar realidade o *desideratum* de todos aqueles que há mais de uma década vinham lutando para instaurar no sistema universitário brasileiro a distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino [...]. Deste elenco de IESs, apenas as universidades – que para merecerem este nome deverão em prazo determinado obedecer a determinados critérios e parâmetros definidos por lei – terão obrigação constitucional da indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e

de extensão. Temos aí instituídas com força da lei as “universidades de ensino”, que serão todas as formas de organização universitária ou de educação superior não autorizadas a funcionar como universidades (IDEM, 2001, p. 56-57).

Portanto, a LDB é omissa em relação à afirmação da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, cuja exigência expressa no Decreto nº 5.773, de 9/5/2006, designa apenas às IESs organizadas sob a forma de universidade a obrigação de estabelecer o ensino com base na indissociabilidade do referido tripé. Ainda com o Decreto, as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como:

I - faculdades; II - centros universitários; e III - universidades. As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. *As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.* São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (SGUISSARDI, 2001, p. 58-59, grifo do autor).

Os encaminhamentos destinados à educação no âmbito do MEC dão assim guarida às ações de reformas fundamentadas nos princípios defendidos pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial<sup>26</sup>, sobretudo no que tange à modernização do sistema de educação superior no país, sem se preocupar com os serviços oferecidos por parte das IESs privadas.

Em contraposição, o artigo 52 da LDB menciona, entre outras exigências, a “produção intelectual institucionalizada mediante estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional”; bem como de “um terço do corpo docente com, pelo menos, titulação

<sup>26</sup> Sobre a pressão exercida pelo Banco Mundial nos demais Estados, ou ditos países em desenvolvimento, Correia faz a seguinte referência histórica: “O poder do capital financeiro é defendido pelas instituições financeiras internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização Mundial do Comércio (OMC) –, que, representando os interesses dos Estados mais poderosos do mundo, pressionam os demais Estados nacionais a adotarem políticas de liberalização, desregulamentação e privatização, impondo reformas políticas, econômicas e socioculturais, as quais vão ter implicações na soberania dos Estados-nação que a estas aderirem, mediante as condicionalidades de suas políticas internas e externas. Estas instituições desempenham funções relevantes para o ajuste de integração dos espaços mundiais, visando à produção e à reprodução do capital” (CORREIA, s/n, p. 1).

acadêmica de mestrado e doutorado”; e ainda de “um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

Tais exigências poderiam ser traduzidas como preocupação por parte do MEC de conter o expansionismo do ensino superior de caráter estritamente privado, não fossem as diversas portarias e decretos<sup>27</sup> que objetivam, por parte deste Ministério, credenciar cada vez mais Centros Universitários, Faculdades e Institutos de Ensino Superior, mesmo considerando o formato limitado de ensino.

Sobre a reconfiguração da educação superior no âmbito do MEC, as IESs passam a ser identificadas como universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades ou institutos superiores ou mesmo escolas superiores. Nesta forma de organização, conforme demonstrado neste item, apenas as universidades possuem a exigência da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

As demais IESs teriam apenas a obrigatoriedade de ofertar o ensino de qualidade, sem se responsabilizar com a formação de estudantes com base na pesquisa e extensão, nem entender a importância dessa articulação tanto do ponto de vista da formação profissional do estudante quanto das inúmeras contribuições para a sociedade efetivadas por este tripé.

Sguissardi e Silva Jr. menciona a relação entre o MEC e princípios defendidos pelo MARE no que tange à orientação dos organismos internacionais que defendem o afastamento do Estado de suas funções precípuas, estando entre elas o compromisso com a educação de qualidade. Para os autores, tanto as medidas implementadas pelo MARE quanto as de iniciativa do MEC

parecem apontar para um gradativo afastamento do Estado das responsabilidades constitucionais de manutenção desse serviço público estatal e indução à busca de recursos para a sua manutenção junto a fontes privadas, incluindo-se a adoção do ensino pago. Apontam também na direção de gradativa transformação das IESs em *universidades de ensino*, do fim da carreira docente nacional e da matriz salarial isonômica, e a consequente implantação de regimes precarizados de trabalho nas IFES (SGUISSARDI; SILVA JR., 2001. p.70, grifo dos autores).

Como se pode verificar, as ações efetivadas no âmbito do MEC conformam cada vez mais a privatização do ensino, sua crescente precarização e a própria privatização

---

<sup>27</sup>Entre estes estão a Portaria 639, de 13 de maio de 1997, que dispõe sobre procedimentos para credenciamentos de centros universitários. A Portaria 640, de 13 de maio de 1997, dispõe sobre o credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Já a Portaria 641, de 13 de maio de 1997, normatiza os procedimentos para a autorização de novos cursos em faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores já em funcionamento.

do ensino público. Afirma-se isso com base, por exemplo, nas leis que regulamentam o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), as Propostas de investimento no ensino a distância (EaD), bem como o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), que na entrada dos anos 2000 efetivaram um avanço indiscriminado de IES de caráter privado, ao lado do tímido e precário crescimento de IES públicas, conforme se pode visualizar nos dados que seguem, com base no censo da educação superior de 2013 (Gráfico 1).

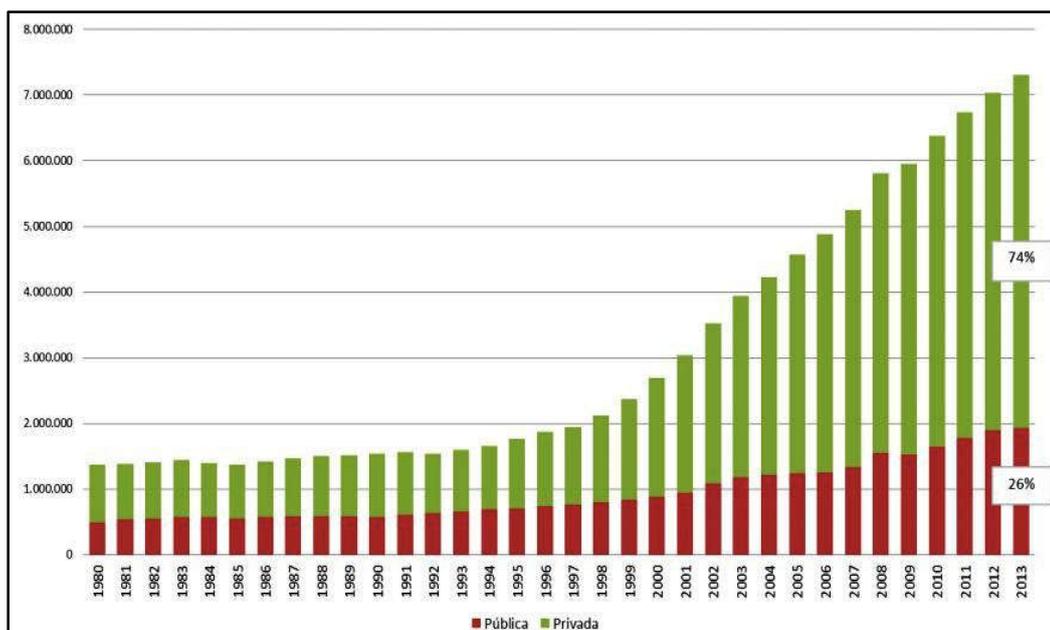


Gráfico 1– Evolução das matrículas de Educação Superior de Graduação por Categoria Administrativa no Brasil 1980-2013. Fonte: MEC/Inep.

Ainda com base no que informa o censo, no período de 2012 a 2013 a matrícula cresceu 3,8%. As IESs privadas têm uma participação de 74% no total de matrículas de graduação.

Segue oGráfico 2, que trata do número de ingressantes na educação superior de graduação por categoria administrativa:

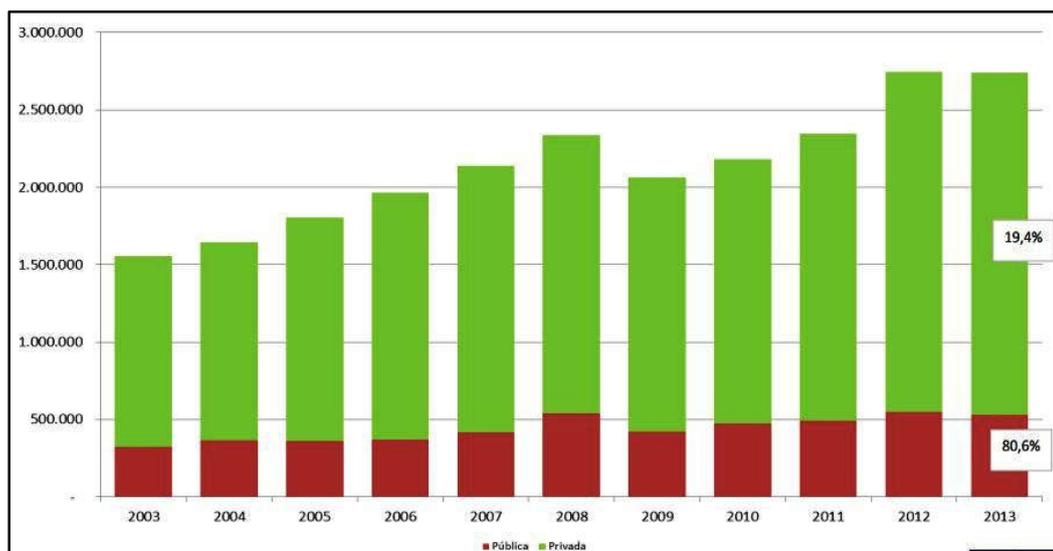


Gráfico 2 – Número de ingressantes na educação superior de graduação por categoria administrativa. Fonte: MEC/Inep.

Ainda com base nos dados, no período 2011 a 2013, o número de ingressantes cresceu 16,8% nos cursos de graduação, sendo 8,2% na rede pública e 19,1% na rede privada. Nos últimos dez anos, a taxa média de crescimento anual foi de 5% na rede pública e de 6% na rede privada. Em 2013, a rede privada teve uma participação superior a 80% no número de ingressos nos cursos de graduação<sup>28</sup>.

Conforme afirma Dahmer,

A expansão do acesso desdobrou-se, de um lado, por meio do financiamento público ao setor privado, com o financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e também ampla isenção fiscal ao setor privado presencial, através do Programa Universidade para Todos (ProUni). De outro, houve um claro incentivo à expansão do EaD. No âmbito do setor público, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) objetivou ampliar as vagas públicas, “otimizando” os recursos materiais existentes e a intensificação do trabalho docente (DAHMER, 2012, p. 35).

Sobre o crescimento escancarado do setor privado na educação, viabilizado por medidas no âmbito dos governos compreendidos entre os anos 1990 e 2000, é possível observar que o setor privado alcança um crescimento de mais de 80%, enquanto o crescimento do setor público não totaliza a metade deste.

<sup>28</sup>Como é possível observar, o Gráfico 2, que apresenta os dados quanto ao número de ingressantes na educação superior de graduação, expressa uma inconsistência entre o que se afirma nos dados do MEC/Inep e o que é expresso no próprio gráfico: 80% correspondem ao número de ingressantes na rede privada e não pública.

Tal percentual demonstra o que já foi aludido: o desenfreado crescimento do setor privado e o quase congelamento do setor público. Ou seja, o crescimento do setor privado, que conseqüentemente abarca mais matrículas, é possibilitado, sobretudo, pelo incentivo do Estado – através da isenção e de incentivos fiscais para este setor.

Ainda com base nos referidos dados, “Entre 2012 e 2013 o número de ingressantes se manteve praticamente estável, com variação negativa de 0,2%. Os ingressos em cursos presenciais tiveram uma variação positiva de 1%, enquanto nos cursos EaD houve uma redução de 5%” (Gráfico 3).

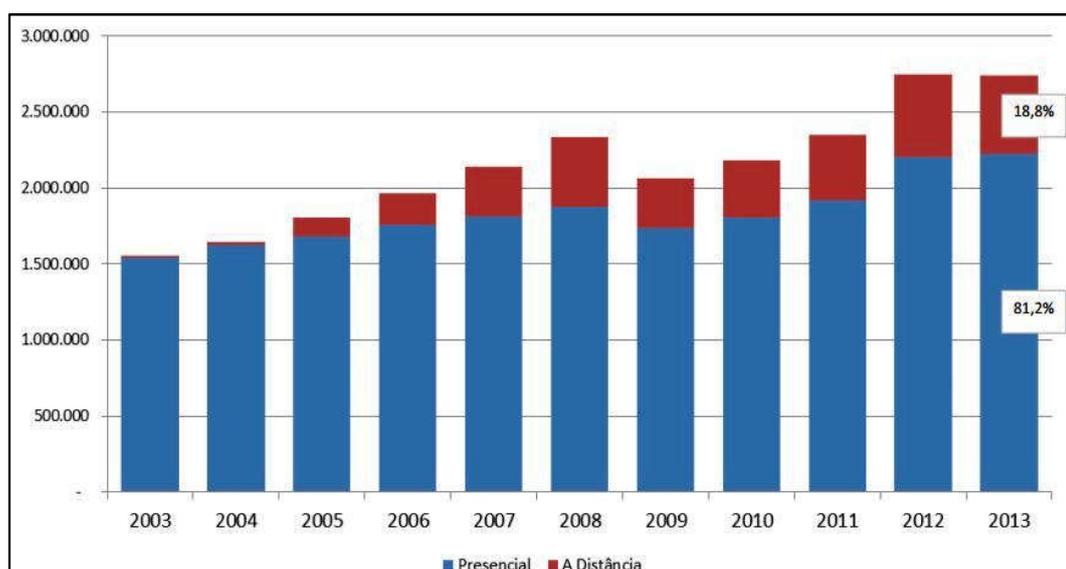


Gráfico 3 – Evolução do número de ingressantes na educação superior de graduação por modalidade de ensino – Brasil 2003-2013. Fonte: MEC/Inep.

Mesmo considerando essa redução em relação à modalidade a distância, acredita-se que a discussão embasada na LDB, bem como no Censo 2013, demonstra a maneira como o Brasil, norteado pelas diretrizes do Banco Mundial, leva a efeito o projeto neoliberal de privatização da educação superior, sobretudo a partir da diminuição gradativa dos investimentos para as IESs públicas e da transferência de recursos para o setor privado. Embora não se tenha analisado a fundo o papel fundamental de programas como o ProUni e do Fies, é possível afirmar que estes tiveram e ainda têm um papel preponderante sobre os resultados demonstrados.

Com base no exposto no presente item, pode-se afirmar que os três referidos governos atendem claramente aos interesses internacionais, independentemente da direção do Estado, se de direita, representado por FHC, ou dito de esquerda, representado por Lula e Dilma Rousseff.

Toma-se como ponto de partida a análise da LDB, para demonstrar que esta lei, como fruto e expressão da década de 1990, reafirma a defesa da oferta dos serviços até então estabelecidos pelo Estado para os setores privados. Nessa lógica, a educação passa a ser considerada como um bem privado e, conseqüentemente, a serviço da reprodução do capital.

Insiste-se em que a proposta defendida neste estudo, de situar as expressões relacionadas às principais modificações na educação superior brasileira, tem como ponto de partida a discussão acerca do trabalho, compreendido como categoria fundante do ser social.

Bertoldo assim entende a questão:

Tomando esse fio condutor – o processo de autoconstrução do homem –, que em Marx se explicita através do trabalho, ao desvelarmos a gênese da categoria trabalho, ao mesmo tempo também apreenderemos a da educação. Dessa forma, poderemos fazer uma leitura aprofundada da relação entre trabalho e educação. Em outras palavras, ao nos perguntarmos sobre as origens dessas categorias, sobre sua constituição na totalidade do ser social, estarão dadas as possibilidades de apreendermos a relação entre trabalho e educação na perspectiva da ontologia marxiana (BERTOLDO, 2009, p. 37).

Assim, este fundamento revela que a privatização da educação é uma das expressões do seu problema em face da crise estrutural do capital, e não a principal expressão, cujo problema tem origem “nas relações de produção fundadas na propriedade privada” (TONET, 2009, p. 110).

Certamente, algumas medidas tomadas para a educação superior, em alguns aspectos, a modificaram. Mas, de modo algum mexeram nas questões mais importantes, estruturais, da educação. Pelo contrário, favoreceram ainda mais as suas contradições, na medida em que atrelam à defesa da ampliação de vagas nas IESs privadas a democratização do acesso ao ensino.

Com base na discussão efetivada até aqui, abordam-se no próximo capítulo as conseqüências para a educação superior brasileira nos marcos da crise estrutural do capital, refletindo-se sobre a ampliação da esfera privada e a estagnação da esfera pública.

A partir desse propósito, busca-se não apenas fazer a crítica ao capital, mas centrar a discussão na esfera do trabalho e não apenas da política, para assim demonstrar que a centralidade da política, embora importante, “apresenta-se insuficiente para um radical combate ao capital” (BERTOLDO, 2009, p. 37). Opercurso

que se fará a seguir situará o trabalho como “fundamento último para explicar o processo histórico-social” (IDEM, 2009).

### 3.3 A educação superior brasileira nos marcos da crise estrutural do capital: tendência à ampliação da esfera privada e estagnação da esfera pública como problema central?

Buscar-se-á contextualizar a educação superior brasileira nos marcos da crise estrutural do capital, de modo a esclarecer um dos pressupostos que pauta a investigação: as mudanças ocorridas na educação têm como pano de fundo as crises comuns ao capitalismo, e como tal, não se efetivam por uma coincidência histórica, mas por uma condição historicamente determinada, marcada, sobretudo, pela sociedade de classes<sup>29</sup>.

Para Paniago, o que interessa à classe burguesa é

Manter a reprodução ampliada do capital social global e preservar sua condição de proprietária privada dos meios de produção [...] como classe dominante e diante das novas exigências postas pela reprodução social capitalista, coloca-se na dianteira quanto à *formulação de políticas saneadoras da crise* (PANIAGO, 2000, p. 122, grifo nosso).

Para tanto, toma-se como ponto de partida a maneira como Mészáros define a crise do capital:

[...] a crise do capital que experimentamos hoje é fundamentalmente uma crise estrutural. Assim, não há nada especial em associar-se capital a crise. Pelo contrário, crises de intensidade e duração variadas são o modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação. Nesse sentido, a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação *permanente* de todas as crises, mesmo que seus ideólogos e propagandistas frequentemente sonhem com (ou ainda, reivindicuem a realização de exatamente isso). A novidade *histórica* da crise de hoje torna-se manifesta em quatro aspectos principais: seu *caráter é universal*, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); seu *alcance* é verdadeiramente *global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises

<sup>29</sup> Com base em Marx, entende-se que dado o surgimento da sociedade industrial, “firmavam-se nela núcleos da moderna indústria fabril em torno da qual se polarizavam as duas novas classes da sociedade capitalista: o proletariado e a burguesia” (MARX, 1996, p. 5-6).

no passado); sua *escala de tempo* é extensa, contínua, se preferir, *permanente*, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo* de se desdobrar poderia ser chamado de *rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia. Seria extremamente tolo negar que tal maquinaria existe e é poderosa, nem se deveria excluir ou minimizar a capacidade do capital de somar novos instrumentos ao seu já vasto arsenal de autodefesa contínua. Não obstante, o fato de que a maquinaria existente esteja sendo posta em jogo com frequência crescente e com eficácia decrescente é uma medida apropriada da severidade da crise estrutural que se aprofunda (MÉSZÁROS, 2011, p.795, grifo do autor).

Esta última crise que acomete a sociabilidade capitalista se dá muito em virtude da insuficiência das estratégias de deslocamento das suas contradições. Ou seja, “dada a completa mundialização do capital, este não tem mais como deslocar essa crise dos países centrais para os países periféricos [...] essa crise atinge hoje as estruturas mais profundas da sociabilidade capitalista” (TONET, 2009, p. 108). Ainda sobre a questão, Tonet esclarece:

Mas, qual a exata natureza dos fundamentos materiais dessa crise? *Sabemos que o que ‘interessa’ ao capital é o maior aumento possível da taxa de lucro. É em função disso que se desenvolve toda a sua lógica. Quanto maiores forem os problemas relativos a essa taxa e quanto mais prolongada a existência desses problemas, tanto mais intensa e duradoura será essa crise. No enfrentamento dos problemas referentes ao rebaixamento da taxa de lucro, o capital recorre a todos os meios possíveis e inimagináveis. É isto que deu origem, na atualidade, à chamada reestruturação produtiva e ao neoliberalismo. Esses se caracterizam, essencialmente, por profundas mudanças na forma da produção, com a precípua finalidade de retornar o aumento da taxa de lucro e pela afirmação, com todas as suas consequências, de que se deveria deixar ao mercado a responsabilidade pelo equacionamento dos problemas da humanidade. O Estado não deixaria de ter importância, mas seu papel seria apenas subsidiário* (TONET, 2009, p. 108-109, grifos nossos).

Essa afirmativa explicita o que se busca demonstrar no presente estudo. A lógica que interessa ao capital é o aumento da taxa de lucro, obtido, sobretudo, mediante a forte intensificação da exploração da força de trabalho pelo capital.

Diante do contexto de crise do capitalismo, das cíclicas à estrutural, esta última ocorre no momento atual, já que as estratégias incorporadas pelo capital, para além de seu sentido ideológico, têm acima de tudo a função de “permitir a retomada do

aumento do lucro das classes dominantes, em especial, daquelas dos países centrais” (TONET, 2009, p. 109). A referida intensificação da exploração dos trabalhadores é esclarecida por Tonet da seguinte maneira:

Tanto poderia resultar do prolongamento da jornada de trabalho (mais-valia absoluta), como da introdução de novas tecnologias e novas relações no trabalho (mais-valia relativa), ou, o que é mais comum, da combinação de ambos. Daí o surgimento do chamado “toyotismo” e sua articulação com a forma anterior da produção, chamada “fordismo”, *a precarização e a terceirização no âmbito do trabalho, a erosão dos direitos trabalhistas e sociais, a desregulamentação da economia e todo o conjunto de privatizações. Tudo isso implicando, pela própria natureza do capitalismo, uma violentíssima guerra entre os capitalistas, com enormes e desastrosas consequências para os trabalhadores* (TONET, 2009, p. 109, grifo nosso).

Sobre a maneira como a crise estrutural se evidencia na vida das classes no contexto do capitalismo, considera-se importante afirmar, com base em Paniago (2000, p. 122), que “como se vive numa sociedade de classes, essas experimentam os efeitos da crise de forma bastante desigual, além de se verem comprometidas com sua solução também de pontos de vista diferentes”.

Isso permite dizer que a classe trabalhadora, fundamentalmente, sofre a crise, e a burguesa, embora sofra com a perda da taxa de lucro, age imediatamente de modo a intervir no curso de tal crise, para que assim possa manter a reprodução ampliada do capital social global e, por conseguinte, sua condição de proprietária privada dos meios de produção, ainda conforme Paniago.

No tocante à existência de crises no âmbito do capitalismo, há uma questão que se coloca neste estudo: dado o grande desenvolvimento das forças produtivas, efetivado pelos “fatores dinâmicos das transformações sociais [...] e nas relações que os homens são compelidos a estabelecer entre si ao empregar as forças produtivas por eles acumuladas a fim de satisfazer suas necessidades materiais”, por que a riqueza advinda deste desenvolvimento não é estendida a toda a humanidade? (MARX, 1996, p. 11-12).

Concorda-se com Tonet, que aborda a questão da seguinte maneira:

O modo dominante de pensar costuma atribuir a impossibilidade de disseminação da riqueza por toda a sociedade a muitos motivos: falta de vontade política, falta de recursos, má distribuição dos recursos existentes, corrupção, incompetência etc. *Mas não percebe – e não pode perceber por causa da perspectiva de classe que informa o seu conhecimento – que a causa fundamental está nas relações de produção fundadas na propriedade privada. O capitalismo necessita*

da escassez como um elemento vital para a sua produção. Uma produção abundante – tornada possível pela atual capacidade tecnológica – simplesmente assinaria a sentença de morte desse sistema social. Isso porque uma oferta abundante rebaixaria tanto os preços que os capitalistas simplesmente deixariam de ganhar dinheiro. O que, obviamente, não interessa a nenhum deles. Assim, o sistema capitalista tem de manter a escassez, mesmo que milhões de pessoas sofram as mais terríveis consequências, uma vez que o seu “objetivo” é a sua reprodução e não o atendimento das necessidades humanas (TONET, 2009, p.110, grifo nosso).

Essa reflexão possibilita entender a contradição que permeia o capitalismo, efetivada pela produção coletiva da riqueza construída pela classe operária e por sua apropriação privada pela “classe que parasita a riqueza socialmente construída” (TONET, 2009). Outras contradições se impõem nesta sociabilidade, seja o aumento das forças produtivas, seja a impossibilidade de os resultados desta serem colocados a serviço de toda a humanidade<sup>30</sup>.

Com base no que afirma Tonet, o imperativo do sistema do capital não é atender às necessidades humanas, mas à sua reprodução:

Portanto, a consequência mais geral dessa crise, para a humanidade, é terrível. Com efeito, esse sistema social já não pode abrir perspectivas de realização superior para toda a sociedade. O que não quer dizer que ele não possibilite avanços. Contudo, esses avanços se limitam a alguns setores e os benefícios deles se restringem cada vez mais a segmentos mais restritos (TONET, 2009, p. 111).

Sobre essa questão, Mézáros já afirmava: “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*” (MÉZÁROS, 2009, p. 27, grifo do autor). Sobre “a incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a educação”, este autor assevera:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da

<sup>30</sup>Concorda-se com a maneira como Lessa entende a questão do antagonismo existente entre o desenvolvimento das forças produtivas e as classes sociais. Na concepção do autor, “Os homens se organizam em sociedades com o objetivo de transformar a natureza nos bens necessários à reprodução de suas vidas. Por isso o modo pelo qual eles transformam a natureza tem um impacto tão decisivo no surgimento e desenvolvimento das relações sociais. Enquanto o trabalho não ia muito além da coleta, o desenvolvimento das forças produtivas correspondentes era tão incipiente que não possibilitava o trabalho excedente. Foi só depois que a coleta, o trabalho primitivo foi substituída pela agricultura e pecuária que surgiu o trabalho excedente e, com ele, a exploração do homem pelo homem. No extremo oposto, com a Revolução Industrial, o enorme desenvolvimento das forças produtivas pelo surgimento do trabalho proletário possibilitou que a humanidade trocasse a carência do passado pela abundância – e isso levou à atual contradição antagonica entre o desenvolvimento das forças produtivas e as classes sociais” (LESSA, 2008, p. 52).

sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de produção da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar com a regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra* (MÉSZÁROS, 2009, p. 25-26, grifos do autor).

Ainda com base em Mézáros:

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis* (IDEM, 2009, p. 26-27, grifo do autor).

Posta essa questão, toma-se o caminho definido pelo autor, quando afirma que a “*reforma sistêmica* no próprio sistema do capital é uma contradição em termos” (2008). Pressupor o conjunto de reformas para a educação, a partir da reforma do Estado, “sem eliminar os fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 26), é limitar a educação à ordem estruturalmente incorrigível do capital.

Segundo Tonet:

Um dos grandes instrumentos de que se serve o Estado para garantir a reprodução do capital é, exatamente, a educação escolar. É, especialmente, através dela que se prepara, por um lado, a força de trabalho que servirá de insumo para o processo de produção e, por outro, o indivíduo, através da assimilação de ideias, valores e comportamentos, para integrar à sociedade burguesa. Este instrumento, sem dúvida, não é o único, mas é um dos mais importantes. Por isso, a organização e o controle da educação escolar são tarefas das quais o Estado não pode se desfazer. É uma ilusão pretender organizar um processo educativo que não atenda, mesmo que em formas diversas, aos interesses do capital (TONET, s/n, p. 8).

As modificações ocorridas no âmbito da educação brasileira, levadas a efeito pelo Estado no contexto dos anos 1980 aos anos 2000, buscam efetivar uma educação voltada para a cidadania ou para “a preparação de indivíduos críticos capazes de se inserir no mercado de trabalho” (BERTOLDO, 2009, p. 34).

Mészáros acrescenta:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. A própria história deve ser totalmente alterada, e de fato frequente e grosseiramente falsificada para esse propósito (MÉSZÁROS, 2009, p. 35-36, grifo do autor).

Com este fundamento, e principalmente sob a lógica que interessa ao capital, a saber, a manutenção da propriedade privada dos meios de produção e o aumento da taxa de lucro, o trato histórico dispensado à educação por parte do Estado e das classes dominantes incidiu de forma determinante sobre a concepção da formação requisitada.

Neste viés, a identificação de que a educação poderia ser a grande aliada do capitalismo na consolidação da ideologia dominante atuou significativamente sobre as propostas de reforma para a educação, em que todas as dimensões sociais são submetidas ao poder econômico. Como esclarece Tonet:

No âmbito da *educação*, em especial, isto significa que não há mais lugar para a produção de um tipo de saber (filosófico e científico) voltado para interesses mais gerais e não diretamente mercantis; para uma formação de personalidades humanamente mais amplas, críticas e multifacetadas (TONET, s/n, p.7).

Desse modo, a alternativa neoliberal consiste em reduzir todas as dimensões sociais à lógica mercantil. A ampliação do acesso à educação, reivindicada com ênfase desde o contexto da década de 1950, deu-se como um “processo prenhe de contradições, que inverteu a relação entre ensino público e privado no Brasil – ou seja, a saída naquele momento também foi a privatização” (BEHRING, 2008).

Portanto, dada a regulamentação da LDB, o ataque à educação como responsabilidade majoritária do Estado é um fundamento marcante do pensamento dominante. Como visto anteriormente, a lei que regulamenta a educação em todos os

níveis é fortemente influenciada pelos organismos internacionais que propagam a necessidade de o Estado atuar como mero regulador das relações sociais.

A privatização da educação ampara-se no discurso político de legitimação, pois se dá em nome da democratização e do acesso à educação por todos os cidadãos. Isto, de acordo com Behring (2008), tem um forte poder de mobilização da sociedade brasileira, que está, historicamente, entre as mais desiguais do planeta em todos os acessos. Sobre as consequências da reforma da educação superior, a autora reflete:

A maior perversidade desse projeto é esta: estamos produzindo um exército de reserva de trabalhadores de formação superior limitada e que tem poucas condições de competir no mercado de trabalho, como mostram os processos de seleção pública e concursos, *mas que caem no canto de sereia do acesso*, que na verdade é a forma de o governo brasileiro corresponder aos parâmetros internacionais de competitividade e atratividade, no contexto da mundialização, no mesmo passo em que reproduz seu projeto político (BEHRING, 2008, p.5, grifo nosso).

A partir da abertura do mercado para a iniciativa privada, o Estado responde às necessidades imediatas da sociedade, sem, contudo, tocar nos fundamentos da incorrigível lógica do capital.

Mészáros faz uma importante referência sobre “os debilitantes limites do capital [...]”: a reconciliação da concepção de uma utopia liberal/reformista com as regras implacáveis da ordem estruturalmente incorrigível do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 31) é extremamente problemática. E prossegue:

Mesmo um reformista social e educacional esclarecido, que honestamente tenta remediar os *efeitos* alienantes e desumanizantes do “poder do dinheiro” e da “busca do lucro”, os quais ele deplora, não pode escapar à autoimposta camisa de força das *determinações causais* do capital (IDEM, 2008, p. 34-35, grifos do autor).

Ainda com base no modo como Mészáros entende a questão, a estratégia reformista de defesa do capitalismo postula uma mudança gradual na sociedade, através da qual se removem “*defeitos específicos* de modo a minar a base sobre a qual as reivindicações de um *sistema alternativo* possam ser articuladas” (IDEM, 2009, p. 62, grifos do autor).

Para tentar responder tal questão, recorre-se à maneira como o governo federal, a partir dos anos 2000, atende às necessidades postas à educação, mormente na defesa de sua reforma.

Sobre as leis que materializam a reforma do ensino superior com claro predomínio da iniciativa privada, constam: lei de inovação tecnológica, parceria público-privada (PPP), bem como o ProUni (Programa Universidade para todos), o estímulo ao Ensino a Distância (EaD) e o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), lançado pelo Governo Federal através de Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, de modo a situar a controversa expansão das vagas para os estudantes de graduação no sistema federal de ensino superior.

O Reuni, de acordo com o art. 1º, objetiva “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior no nível de graduação através do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”.

Nelorevela-se um choque de expectativas entre as históricas reivindicações dos trabalhadores da educação pública e a pretensão do governo federal. Enquanto os profissionais denunciam a precarização de seus quadros pela sobrecarga de serviços, que gera ausência de condições objetivas para garantir a qualidade do ensino, o governo recomenda o “melhor aproveitamento de recursos existentes”.

O artigo 3º refere-se à “destinação de recursos financeiros que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas”. Nos incisos deste artigo, merece destaque o II: “compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos”.

A privatização resta claramente instituída com os serviços que o Reuni aponta como demanda de “compra de serviços”. Quem presta serviços são os trabalhadores. Ao contrário de ampliar seus quadros para garantir uma expansão alicerçada e sustentável em quadros efetivos de funcionários, o governo reforça a contratação de professores substitutos, e até de “compra de serviços”.

Sobre o “empresariamento” da educação superior, Lima enfatiza que:

A privatização interna está sendo operada através da venda de “serviços educacionais”, como cursos pagos (*lato sensu*) e parcerias entre empresas e universidades públicas para o desenvolvimento de pesquisas e assessorias. Ações viabilizadas através das fundações de direito privado que atuam no interior das universidades públicas e que têm garantido complementação salarial aos professores que atuam nesses projetos, esvaziando as ações coletivas por condições de trabalho, remuneração e carreira docente (LIMA, 2012, p. 16).

As medidas administrativas, especialmente em relação à criação de novas universidades federais, como forma de expansão das IFES e das vagas no setor

público (federal), foram importantes formas de implementação do plano dos governos Lula e Dilma Rousseff. Todavia, no que concerne ao financiamento da questão universitária, o montante de recursos financeiros destinados às instituições federais foi de 0,7% do PIB<sup>31</sup>. Quase inalterado desde o governo FHC, quando o montante era de 0,6%.

Dada esta lógica, o Reuni caracteriza a expansão controversa do ensino superior, porquanto não prevê novos recursos financeiros, pois tudo se acha condicionado à capacidade orçamentária do MEC, conforme indica o § 3º: “O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação”.

As investidas do governo junto ao setor público através do Reuni não caracterizam uma mudança estrutural, tampouco ideológica, do modelo de universidade ditado pelo mercado. Como reflete Tonet:

Como se manifesta essa privatização? Em primeiro lugar, pelo grande aumento quantitativo – do setor privado na educação superior. Os dados, aqui, são dispensáveis de tão óbvios. Em segundo lugar, pela intensificação do caráter mercantil da educação. Quanto ao setor privado, não é preciso comentar. Quanto ao setor público, isto se expressa sob a forma da diminuição dos recursos destinados à universidade, do que resulta um sucateamento geral. Pela introdução progressiva de cursos pagos; pela crescente parceria entre universidades e empresas privadas, submetendo a estas a direção da produção do conhecimento; pela instituição de formas de salário baseadas em gratificações, o que o torna precário e instável; pela instituição da GED, um claro instrumento da lógica empresarial, incompatível com a autonomia da universidade pública; pela “flexibilização” das relações de trabalho, através da alteração do RJU, maior garantia de autonomia, substituindo-o pelo regime de “emprego público”, muito mais próximo das leis que regem o setor privado; pela diminuição do quadro de professores e funcionários e pelo aumento da carga de trabalho; pela introdução da perversa forma de “professor substituto”, precária, mal remunerada e sobrecarregada de trabalho; e, enfim, pelo aviltamento salarial, com o claro objetivo de rebaixar o nível do ensino público superior (TONET, 2001, p. 2).

Diante de tais considerações, concorda-se com Mészáros: “*há de se romper com a lógica do capital*, se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, grifo do autor). E ainda:

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação

<sup>31</sup>Os dados são do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e se referem ao ano de 2013.

formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou 'consenso' quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções 'não podem ser formais; elas devem ser essenciais'. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (IDEM, 2008, p. 45).

Sob a condição da crescente privatização da educação superior e a controversa expansão do ensino público, mostradas aqui como ações tomadas do ponto de vista do capital, entende-se que a tarefa histórica que se tem a enfrentar é incomensuravelmente maior do que os enfrentamentos às reformas formais postas para a educação até o momento. É que a expansão da privatização da educação é a consequência, e não a causa do problema fundamental.

A tendência à ampliação das IESs privadas é real, como demonstraram os números e gráficos expostos. Esta tem sido fruto, primariamente, do modelo econômico inerente ao capitalismo, que se impõe sobre as relações de trabalho em busca do aumento das taxas de lucro. De acordo com Mézáros, "não pode haver uma solução efetiva para a autoalienação do trabalho sem que se promova, conscientemente, a universalização conjunta do trabalho e da educação" (MÉSZÁROS, 2008, p. 67).

O problema central da educação situada no contexto da crise capitalista não é a forma a ela imposta para atender à ordem do capital<sup>32</sup>; o problema central está em destituir a subordinação e a dominação estrutural que obstam o caminho a uma educação "*para além do capital*, voltada para uma ordem qualitativamente diferente".

#### **4 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DA RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

---

<sup>32</sup> Muito embora haja obviedade nesta afirmativa, é importante que seja dito que a luta pela universidade pública em contraponto ao aprofundamento neoliberal é importante, pois nesta política todas as dimensões sociais são reduzidas à lógica mercantil. Por tudo o que foi exposto aqui, defende-se que "lutar por uma universidade pública e gratuita, pela sua ampliação, pela sua melhoria e pelo acesso cada vez mais amplo da população a ela é lutar pelos interesses daqueles que realmente produzem a riqueza (os trabalhadores), mas não têm acesso a ela, é lutar por uma vida efetivamente digna para a imensa maioria da população brasileira" (TONET, 2001, p. 8).

Neste capítulo, discute-se a reconfiguração da educação superior e suas consequências na formação profissional em Serviço Social. Os impactos desta reconfiguração ressoam neste curso tanto do ponto de vista da abertura indiscriminada de IESs privadas que ofertam cursos na modalidade presencial e a distância, quanto na discussão que informa o conhecimento dos profissionais, seja a partir das Diretrizes Curriculares do Serviço Social ou do Código de Ética de 1993, seja a partir da Política Nacional de Estágio na área do Serviço Social e do Projeto Ético-Político do Serviço Social – PEPSS.

É preciso salientar que, embora não se debatam profundamente os referidos documentos e a orientação, no caso do projeto ético-político, estes serão situados no contexto das contradições que informam a sociabilidade capitalista e, por conseguinte, as IESs em que se dá a formação profissional. Demonstra-se que na direção do que acontece com a educação no contexto da crise estrutural do capital, a saber, a privatização e a desregulamentação do ensino, há no Serviço Social uma forte intensificação de sua oferta no setor privado e, portanto, significativas mudanças no campo da formação e da intervenção profissional.

#### **4.1 A expansão dos cursos de Serviço Social nas IESs privadas a partir da reconfiguração da educação**

Considera-se necessário reafirmar que as mudanças ocorridas na educação superior se deram, sobretudo, com o claro predomínio dos organismos internacionais, representados pelo Fundo Monetário Internacional – FMI e pelo Banco Mundial, no contexto da crise do capital, em que foram postas por parte da classe dominante estratégias de recuperação de lucro, em meio à intensificação da força de trabalho pelo capital.

Entre as orientações economicistas dos setores financeiros e reivindicações as mais diversas postas no âmbito dos movimentos sociais, representados principalmente pelos profissionais da educação e do Movimento Estudantil, prevaleceram as recomendações dos organismos internacionais, que desembocaram no processo de contrarreforma do Estado, cujas consequências para a educação já foram debatidas.

Do ponto de vista do Estado brasileiro, desde o contexto dos anos cinquenta é crescente a sua intervenção como mero regulador do mercado no âmbito da *mundialização do capital*. O papel incorporado pelo Estado para o equilíbrio orçamentário e controle da inflação passou a se dar via redução dos gastos públicos, privatização de empresas estatais, aumento de juros e estímulo à iniciativa privada.

Ao prefaciar o livro de Mészáros (2012, p. 16), Emir Sader afirma que no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria:

Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica de consumo e do lucro (IDEM, 2012, p. 16, grifo do autor).

Esta citação evidencia que no contexto da mundialização do capital, do ponto de vista da classe dominante e, por conseguinte do Estado, o desafio é imprimir à educação uma submissão cada vez maior ao mercado, através do estímulo à sua privatização. O propósito é compatibilizar o ensino superior com os ditames da financeirização da economia capitalista, de modo a efetivar a manutenção da taxa de juros como um dos objetivos do capital.

A integração do Brasil à economia mundial foi enfatizada principalmente a partir da redefinição do papel do Estado, quando colocado na condição de mero provedor dos serviços sociais, achando-se entre estes a educação.

As recomendações do ajuste neoliberal foram cumpridas nas seguintes medidas: combate ao *déficit* público, ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo aos investimentos externos, reforma do sistema de previdência/seguridade social, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho.

Vale dizer que o Brasil foi um dos últimos países da América Latina a participar do processo de liberalização econômica. Este se iniciou na década de 1990, no governo do presidente Collor (1990-1991), prosseguiu no governo de Itamar Franco (1992-1994), intensificou-se nos governos de FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010), e teve continuidade nos governos de Dilma Rousseff.

No final da década de 1980, as determinações do *Consenso de Washington*, disseminadas por organismos como o FMI e BIRD, se expressaram nas resoluções de equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a contenção de gastos públicos, a abertura comercial, a redução das tarifas de importação, a eliminação das barreiras não tarifárias, a liberalização financeira, a reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro, a desregulamentação dos mercados domésticos, a eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc., e a privatização das empresas e dos serviços públicos. A reforma da

educação superior ocorrida no Brasil teve como pano de fundo as diretrizes da reforma do Estado.

Entre as especificidades desta reforma, Sguissardi assinala:

a) Os altos índices de privatização direta, isto é, expansão do número de IESs e de matrículas do setor privado: as IESs privadas correspondem a 85% do total e as matrículas, a 67%; b) a adoção de medidas de regulação e controle, em especial via exame final de curso (provão); c) continuidade da falta de autonomia, em especial administrativa e de gestão financeira, no caso das instituições federais (IFES) (SGUISSARDI, 2009, p.132).

A reforma da educação superior brasileira desde o contexto dos ajustes promovidos pela modernização conservadora, própria da ditadura militar, resultou no quase congelamento da expansão do setor público via diminuição de financiamento, não contratação de docentes e de funcionários técnico-administrativos, escassez de recursos para o ensino, pesquisa e extensão, incentivo e apoio à desenfreada expansão privada.

Segundo Netto, ocorreram:

O favorecimento da expansão do privatismo, a liquidação da relação ensino, pesquisa e extensão, a supressão do caráter universalista, a subordinação das demandas do mercado, a redução do grau de autonomia pensada apenas como autonomia financeira; a subordinação dos objetivos universitários às demandas do mercado, nexos organizador da vida universitária; a supressão de autonomia docente (NETTO, 2000, p. 29).

A partir da expansão da educação superior nas IESs privadas está posta uma das necessidades do capital na atualidade: subordinar a ciência à lógica mercantil, bem como democratizar – segundo afirmam os documentos do MEC, leis, portarias, decretos etc. – o acesso à educação. Sem esclarecer o tipo de educação, possibilita-se a sua reconfiguração moldada à feição do capital: uma democratização do acesso perpassada, sobretudo, pelo acesso à educação privada.

Por este viés, constata-se que a inscrição dos cursos de Serviço Social nas IESs privadas é corolário desse processo. A referida formação profissional é marcada pela contradição que efetiva sua emergência na sociabilidade capitalista e responde tanto às necessidades do capital quanto às do trabalho.

Sobre os interesses contrapostos que balizam a formação e a intervenção profissional do assistente social, Iamamoto observa:

[...] Reproduz também, pela mesma atividade, interesses contrapostos que convivem em tensão. Responde tanto a demandas do capital como do trabalho, e só pode fortalecer um ou outro polo pela mediação de seu oposto. Participa tanto dos mecanismos de exploração e dominação como, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, dá resposta às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora e da reprodução do antagonismo desses interesses sociais, reforçando as contradições que constituem o motor básico da história (IAMAMOTO, 2008, p. 99).

Apesar dos avanços teórico-metodológicos que caracterizaram o Movimento de Reconceituação<sup>33</sup>, as tensões e ambiguidades que assinalaram o Serviço Social brasileiro ainda permanecem, mesmo após a ruptura com o conservadorismo, alcançada pela via do pensamento marxista, conforme se verá neste capítulo.

Com base em Tonet, se a matriz do mundo que é o trabalho está em crise, assim como a educação, o Serviço Social como profissão inscrita na sociabilidade capitalista não poderia deixar de participar dessa mesma crise. O crescimento indiscriminado deste curso nas IESs privadas impacta sobremaneira a formação profissional, em virtude de a educação ser incorporada como um serviço oferecido pelo mercado, que privilegia o aumento das taxas de lucro.

De variadas formas o capital precisa apoderar-se de novas áreas para investir. A inserção do Serviço Social nas IESs privadas se dá em razão da necessidade do capital de viabilizar lucros, como resultado da privatização, bem como para possibilitar profissionais qualificados tecnicamente, que intervenham no mercado de trabalho, sem, contudo, estabelecer uma relação crítica em relação a este.

A oferta indiscriminada dos cursos de Serviço Social nas IESs privadas constitui um problema; daí a necessidade de seu enfrentamento, na defesa de uma educação pública e de qualidade. A partir da década de 1990 até os dias atuais, assistiu-se a um amplo processo de expansão dos cursos de graduação em Serviço Social predominantemente privados, nas “instituições não universitárias”, nas palavras de Dahmer (2010, p. 324).

Tal processo foi resultado do movimento expansionista do ensino superior brasileiro, efetivado a partir da contrarreforma do Estado. Ainda de acordo com essa autora:

---

<sup>33</sup> Embora não seja o objetivo desta produção debater a importância do Movimento de Reconceituação, é preciso esclarecer que, de acordo com Netto, entende-se que “a *Reconceituação*, tomada como movimento que emergiu em 1965, constitui um marco inarredável e incontornável da história do Serviço Social latino-americano. A principal conquista da *Reconceituação* parece localizar-se num plano preciso: *o da recusa do profissional do Serviço Social de situar-se como um agente puramente executivo* (quase sempre um executor terminal de políticas sociais)” (NETTO, 2008, p. 12, grifos do autor).

*A criação dos cursos na área de Humanidades, como o de Serviço Social – além de proporcionar novos campos de expansão ao capital, fundamentais na fase atual do capitalismo – responde à necessidade de formação de intelectuais difusores de uma sociabilidade conformista e colaboracionista. Não é novidade afirmar que, historicamente, o assistente social ocupou, na divisão sociotécnica do trabalho, uma função intelectual colaboracionista com a concepção de mundo burguesa. Esta profissão surge nos anos de 1930 e é institucionalizada como profissão nos anos 1950, com a criação de grandes instituições assistenciais e já sob a forte influência norte-americana. Todavia, somente no pós-1964, com a contraditória política assistencial e repressiva dos governos militares, o mercado de trabalho para os assistentes sociais torna-se relevante. Neste contexto, há uma ampliação dos cursos de Serviço Social, inseridos em ambientes universitários e escolas isoladas. No entanto, o direcionamento conservador permanece até a década de 1970 e só será contestado no bojo das lutas pela abertura política no país (DAHMER, 2010, p.324, grifo nosso).*

Considera-se importante a contextualização feita por Dahmer, pois ela permite entender a gênese do Serviço Social e ainda a sua expansão nas IESs privadas, a partir da reconfiguração da educação.

Como profissão inscrita na divisão sociotécnica do trabalho, o Serviço Social situa-se no processo de reprodução das relações sociais no contexto do aprofundamento do capitalismo monopolista. É importante situar este surgimento, ainda que brevemente, pois a inserção dos cursos de graduação nas IESs é determinada pelo processo de modernização, levado a efeito pela reconfiguração do Estado.

A institucionalização do Serviço Social no Brasil vinculou-se ao agravamento da questão social e de seu enfrentamento moral, demarcado pelas condutas assistencialistas e filantrópicas, consideradas por Netto (1992) como suas protoformas. O histórico social da profissão não se dá apenas em virtude da questão social, mas principalmente de suas particularidades no âmbito da sociedade burguesa fundada na organização monopólica.

O capitalismo do século XIX experimentou modificações de ordenamento na dinâmica econômica, com reflexos na estrutura social e nas instâncias políticas da sociedade, num período histórico em que o capitalismo concorrencial cedeu espaço ao capitalismo dos monopólios. Assim, o capitalismo monopolista elevou o sistema de contradições da ordem burguesa nos seus traços de exploração, alienação e transitoriedade histórica (HOBBSAWM, 2007).

Em face da consolidação da burguesia como classe dominante e do agravamento das expressões da questão social, traduzidas no conflito entre capital/trabalho, as políticas sociais caracterizam-se como respostas antecipadas e

estratégicas do Estado (BEHRING, 2008). No que tange ao enfrentamento da questão social, Iamamoto esclarece que:

A partir das grandes mobilizações da classe operária, o debate sobre a “questão social” atravessa toda a sociedade e obriga o Estado, as frações dominantes e a Igreja a se posicionarem diante dela. [...] A Igreja deixa de se contrapor ao capitalismo e passa a concebê-lo como “terceira via”, que combate veementemente o socialismo e substitui o liberalismo pelo comunitarismo cristão (IAMAMOTO, 2008, p. 18-19).

Portanto, a emergência do proletariado como força política reivindicatória exigia um redimensionamento das funções políticas do Estado. Vale salientar que esta emergência não colocava em xeque imediatamente a ordem capitalista, no entanto, impeliu o Estado a se posicionar diante delas (NETTO, 2008).

Sob tais condições, o enfrentamento da questão social se materializa através das políticas sociais que, de modo contraditório, atendem a necessidades antagônicas. Inserido neste contexto, o Serviço Social contribui de forma específica para a reprodução das relações sociais capitalistas.

Cabe assinalar ainda que o lineamento conservador evidenciado na formação profissional, no projeto social da Igreja Católica, bem como nas ideias neotomistas<sup>34</sup> no contexto de sua origem, condicionou o exercício profissional a responder tanto às demandas do capital quanto às do trabalho. Sua tendência foi a de vincular-se mais à reprodução da ideologia dominante.

Sobre a contradição que condiciona a intervenção do Serviço Social, Iamamoto argumenta:

Ora, o Serviço Social como instituição componente da organização da sociedade, não pode fugir a essa realidade. As condições que peculiarizam o exercício profissional são uma concretização da dinâmica das relações sociais vigentes na sociedade, em determinadas conjunturas históricas [...] Como as classes fundamentais e seus personagens só existem em relação recíproca, pela mútua mediação entre elas, a atuação do assistente social é mutuamente polarizada pelos interesses de tais classes, tendendo a ser cooptada pelas que têm uma posição dominante (IAMAMOTO, 2008, p. 99).

---

<sup>34</sup>De acordo com Aguiar, o neotomismo elaborou um pensamento coerente e harmônico, partindo do pressuposto de que a primeira realidade a ser explicada é Deus. Assim, esta corrente filosófica se caracteriza como um lastro mais consistente à Igreja nos seus confrontos, também pela via da doutrina social, com a modernidade (NETTO, 1992).

Neste sentido, o Serviço Social é considerado como profissão participante da reprodução das classes sociais, diretamente permeado pelo relacionamento contraditório e antagônico entre elas (SILVA, 2007).

A tentativa de superação das bases conservadoras que legitimam a profissão dentro da divisão sociotécnica do trabalho começa a se expressar na transição entre as décadas de cinquenta e sessenta. No entanto, é nos anos 1960 que se apresenta a crise do Serviço Social tradicional; “ela é um fenômeno internacional, verificável, ainda que sob formas diversas, em praticamente todos os países onde a profissão encontrara um nível significativo de inserção na estrutura sócio-ocupacional e articulara algum lastro de legitimação ideal” (NETTO, 2008,p. 142).

No âmbito do Serviço Social latino-americano, a indagação referente ao papel da profissão na superação do subdesenvolvimentismo, bem como aos fundamentos pretensamente teóricos, expressa no movimento de Reconceituação, deu início à erosão das bases tradicionais da profissão, apoiada na teoria social crítica. Vale anotar que este movimento se apresentou em cada país com uma dinâmica particular, permeada pela realidade social.

Na sociedade brasileira, a grande união contra o tradicionalismo, como designada por Netto (2005), sofreu um freio em virtude da instauração do golpe militar que, a serviço do capital estrangeiro, precisamente dos Estados Unidos, obstaculizou qualquer expressão do pensamento crítico latino-americano.

Em meados da década de 1970, a renovação profissional disseminada na Reconceituação viu-se paralisada, primeiramente no Brasil e, em seguida, em todo o Cone Sul.

É importante salientar que a tentativa de renovação profissional não foi um movimento unânime, uma vez que parte da categoria profissional que não comungava dessa ideia criticou este movimento como tendo um caráter academicista por vincular-se à Universidade e ser produto de professores, identificando assim o cariz teoricista.

O potencial dinamizador dos movimentos políticos e sociais contestadores da ditadura no curso de 1967 e 1968 colocou para o regime autocrático burguês a questão da educação como prioritária. A incorporação da educação como prioridade por parte do bloco ditatorial se deu por razões eminentemente políticas.

A incorporação da lógica dominante no trato à educação incidiu de forma determinante no Serviço Social, onde a formação profissional foi penetrada pela exigência e pelo condicionalismo decorrentes do regime autocrático burguês.

Se por um lado a inserção do Serviço Social no circuito universitário abriu possibilidades de diálogo com as disciplinas vinculadas às ciências sociais – como

sociologia, psicologia social e antropologia –, de outro esteve condicionada à autocracia burguesa (NETTO, 2008).

Em decorrência deste contexto, a segunda metade dos anos 80, marcada pelo processo de redemocratização da sociedade brasileira, forneceu as bases objetivas para a visualização das conquistas das décadas anteriores, precisamente no processo que legitimou a intenção de ruptura como perspectiva contrária ao conservadorismo, no entanto, sem avançar efetivamente no rompimento com tal projeto no campo da prática profissional.

O amadurecimento intelectual efetuado pela superação da aproximação vulgar com o marxismo, conforme esclarece Netto, efetivou para a categoria profissional avanços como: maturidade da militância político-profissional; aprovação do currículo mínimo de 1982, que explicita e orienta a formação crítica voltada para o compromisso com a classe trabalhadora; elaboração do Código de Ética de 1986; e a consolidação da pós-graduação, que impulsionou o crescimento qualitativo e quantitativo da produção científica.

Dahmer assim alude a este momento:

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 realizar o processo de revisão curricular, ante as 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 (sessenta e sete) 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 (ABEPSS/CEDEPSS, 1997). Ressalta-se que até 1994 existiam 74 (setenta e quatro) unidades de ensino em Serviço Social, portanto, a participação dos cursos nos debates de revisão curricular equivaliu a 90,5%, o que pode ser considerado como uma participação bastante satisfatória (DAHMER, 2010, p. 324).

Ainda de acordo com a autora, o aperfeiçoamento no âmbito do Serviço Social consolidou a direção progressista e possibilitou a “formação de profissionais críticos e competentes teórica, ética, técnica e politicamente” (Idem, p. 324), mesmo considerando o fato de tais cursos estarem inseridos majoritariamente em IESs privadas.

Com base no exposto, é possível constatar que a mudança social na perspectiva da modernização alterou substancialmente o campo da intervenção profissional do

Serviço Social e, conseqüentemente, as respostas às necessidades sociais dadas no âmbito desta profissão. As ações postas desde a origem do Serviço Social, baseadas na ajuda e na filantropia, foram substituídas, tendo nas políticas sociais o principal instrumento do Estado.

É neste sentido que Netto observa que a modernização própria da ditadura requisitou o exercício profissional, no entanto, sem romper com o substrato conservador que deu origem a esta profissão.

Com base nesta contextualização, é possível afirmar que os desdobramentos societários contemporâneos incidem no processo da formação profissional do assistente social, e a direção da educação colocada a partir das IESs privadas é resultado dos fundamentos da sociabilidade capitalista, erguidos mediante a apropriação privada dos meios de produção, bem como da lógica própria do neoliberalismo.

Assim, a proliferação dos cursos privados é resultado da política econômica peculiar ao neoliberalismo, e fundamentalmente advém da contradição fundamental que permeia a sociabilidade capitalista. Esta condição é resultado do processo de contrarreforma do Estado, bem como da educação.

Ainda segundo Dahmer:

Cabe destacar que a contrarreforma do ensino superior insere-se no processo mais amplo da contrarreforma do Estado brasileiro, o que significou a retirada de direitos conquistados na Constituição Federal de 1988, cujo conteúdo previa uma reforma do Estado pautada por ideais democráticos e de fortalecimento dos direitos sociais. Com a entrada dos governos civis neoliberais, a partir de 1990, o conteúdo progressista da Carta Constitucional foi demolido cotidianamente, através da estratégia neoliberal de ajuste fiscal e da retirada do Estado quanto à responsabilidade na execução das ações na área social. *No âmbito da política educacional, voltada para o ensino superior, o movimento foi, portanto, de fortalecimento do empresariamento da educação e, por outro lado, de inserção de uma lógica contábil nas IESs públicas* (IDEM, 2010, p. 325, grifo nosso).

A partir da reforma do Estado, a lógica da educação privada foi privilegiada como alternativa à crise do capital, como já afirmado. A privatização da educação repercutiu sobremaneira nos cursos de Serviço Social, conforme Dahmer:

Entre 1995 e 2002, foram criados mais 50 (cinquenta) cursos, sendo 90% através da iniciativa do setor privado. Da totalidade dos cursos de Serviço Social criados, somente 15 (quinze) (30%) foram inseridos em ambientes universitários, expressando claramente a política de Estado, durante os governos Cardoso, de expansão do ensino superior via setor privado, *preferencialmente com cursos de custo*

*menor, na área de humanas, e dispensando a necessidade de realização de pesquisa* (IDEM, 2010, p. 325, grifo nosso).

Ainda conforme constata a autora, a inserção dos cursos de Serviço Social nas IESs privadas marcou a formação profissional dos assistentes sociais brasileiros pós-1995. Esta passou a se dar, sobretudo, em “instituições não universitárias e privadas particulares”. A formação passou a ser marcada pelos limites institucionais, uma vez que tais instituições não são obrigadas a desenvolver a educação a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Sobre esta constatação, a pesquisa da autora revela os seguintes dados sobre a inserção dos cursos de Serviço Social em instituições por natureza jurídica:

Tabela 1 – Cursos de Serviço Social distribuídos segundo período de autorização e natureza jurídica

PERÍODO	PRIVADO	%	PÚBLICO	%	TOTAL
1930 – 1994	47	63,5	27	36,5	74
1995 – 2002	45	90,0	05	10,0	50
2003 – 2009	191	91,0	19	9,0	210

Fonte: Tabela retirada do texto de Dahmer (2010, p. 325).

Como é possível constatar, no período estudado pela autora confirma-se nos cursos de Serviço Social a lógica colocada para a educação a partir dos anos 1990, caracterizada pela expansão desenfreada da iniciativa privada e pelo quase congelamento das IESs públicas.

Sobre a atual inserção dos cursos de Serviço Social nas IESs privadas, sobretudo após a consolidação dos programas levados a efeito pelos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, a saber, FIES, ProUni e Ensino a Distância, são os seguintes os dados:

Tabela 2– Dados sobre a inserção dos cursos de Serviço Social nas IESs privadas na modalidade presencial e a distância durante o ano de 2015

ESTADO	INSTITUIÇÕES PRIVADAS MODALIDADE PRESENCIAL	INSTITUIÇÕES PRIVADAS MODALIDADE A DISTÂNCIA	TOTAL DE INSTITUIÇÕES /ESTADO
AC	6	8	9
RO	6	9	15
AM	11	7	18
PA	10	12	22

ESTADO	INSTITUIÇÕES PRIVADAS MODALIDADE PRESENCIAL	INSTITUIÇÕES PRIVADAS MODALIDADE A DISTÂNCIA	TOTAL DE INSTITUIÇÕES /ESTADO
TO	5	10	15
AP	1	6	7
RR	2	6	8
MA	20	10	30
PI	16	7	23
CE	17	7	24
RN	11	9	20
PB	10	7	17
PE	15	8	23
AL	8	10	18
SE	6	8	14
BA	28	19	47
MT	9	13	22
GO	5	12	17
MS	6	13	19
MG	57	17	74
ES	10	14	24
RJ	23	12	35
SP	71	18	89
PR	34	12	46
SC	14	12	26
RS	21	11	32
TOTAL	422	277	699

Fonte: Tabela realizada pela autora com base nos dados concedidos no *site* do e-mec.

A partir desses dados, é possível observar um claro crescimento da oferta dos cursos de Serviço Social nas IESs privadas, em contraponto ao pequeno crescimento verificado nas universidades públicas. Vale destacar que desde o período de 2003 foram criados apenas 19 (dezenove) cursos de natureza pública, sendo 14 (quatorze) destes em universidades federais.

Concorda-se com a análise realizada por Dahmer e Lima:

O governo federal direciona a política educacional buscando apoiar os empresários através de ampla isenção fiscal – principalmente com

o Programa Universidade para Todos (ProUni) –, mas também amplia o acesso à educação superior, através da criação de novos cursos em IESs federais e também com o aumento do quantitativo de alunos por turma, via Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). [...] Sem dúvida, a abertura de novos cursos em IESs públicas e federais é um fato positivo, porém cabe uma análise acurada das condições do trabalho docente nestas IESs, bem como o aligeiramento da formação incentivado pelo Programa Reuni. Ou seja, é preciso analisar as mudanças ocorridas no âmbito da formação em Serviço Social, em cursos públicos e privados, considerando o quadro mais amplo da política educacional brasileira (DAHMER; LIMA, 2009, p. 44).

No tocante à reconfiguração da educação, há um claro predomínio do trato da educação a partir de sua mercantilização. Não por coincidência, esta condição se deu desde o governo FHC, em virtude da liberalização econômica peculiar a este governo, e se fortalece nos governos seguintes.

A inserção das matrículas em instituições privadas é de 74%. Na especificidade do Serviço Social, 91% dos cursos criados a partir de então são de natureza privada. Destes, segundo Dahmer, 60% estão inseridos em IESs não universitárias, isto é, não obrigadas à realização de pesquisa. Quanto à educação a distância, apesar de os dados demonstrarem uma diminuição da oferta deste nível de ensino, no contexto do Serviço Social o seu crescimento ainda é significativo.

De acordo com a análise realizada por Dahmer:

Ainda que tenha efetivamente ocorrido a abertura de novos cursos de Serviço Social em IESs federais, na modalidade presencial, a política educacional do atual governo, apostando na expansão do acesso à educação superior através da EaD como uma das vias principais, também impactou o Serviço Social (DAHMER, 2010, p. 326).

A partir da análise da oferta dos cursos de Serviço Social nas IESs privadas é possível considerar os impactos na formação profissional. As IESs privadas não são obrigadas a estabelecer a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão. Neste aspecto, estaria uma das consequências da privatização da educação na formação profissional, de caráter limitado e ainda de ensino aligeirado, como é o caso da educação a distância.

O que se descortina nesse processo de mudanças estruturais é a requisição, por parte dos setores dominantes, de um perfil profissional funcional à lógica da acumulação capitalista. A expansão do Serviço Social nas IESs privadas responde a uma demanda de mercado, resultante da reestruturação produtiva, do neoliberalismo e do conjunto de privatizações decorrente desses processos.

Assim, uma contradição fundamental dá origem a tantas outras: de um lado se colocam as diretrizes curriculares do Serviço Social que requisitam um profissional crítico e articulador, cuja intervenção vá além das aparências dos fenômenos, e de outro, a instituição, que será o espaço de materialização dessas diretrizes.

Com base neste debate, propõe-se apresentar no próximo item a contradição entre o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, debatendo assim as prováveis consequências da crescente oferta dos cursos de Serviço Social, nas IESs privadas, na formação profissional do assistente social.

Parte-se do pressuposto de que neste processo há uma dissonância entre o que propõe a LDB e o perfil profissional proposto pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

Embora a construção de alternativas posta no seio do Serviço Social de enfrentamento à lógica colocada para a educação mercantilizada seja necessária, chama-se a atenção para o fato de ela não substituir o necessário confronto da sociabilidade capitalista, que se fundamenta na exploração da força de trabalho pelo capital, dada pela apropriação privada, pela classe burguesa, dos meios de produção.

Impõe-se a necessidade de reafirmar a defesa intransigente de uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referendada, confrontando o neoliberalismo e as respostas dadas pelo capital, sem perder de vista o horizonte da necessária superação da lógica que engendra a sociedade de classes, confronto este posto pela classe originariamente antagônica ao capital: a classe operária.

#### **4.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a efetivação das novas diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social: acentuação da contradição a partir do contexto dos anos 1990**

Conforme visto, a Lei de Diretrizes e Base Nacional da Educação, aprovada no contexto da década de 1990, tem como premissa a regulamentação da educação e sua tendência é a de adequar as instituições às leis do mercado.

No mesmo período, são aprovadas as diretrizes curriculares do Serviço Social, que entre outros aspectos, tem em seus princípios a defesa do “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” (ABEPSS, 1996, p. 6). É precisamente a partir da LDB que são postas as condições de normatização e definição das diretrizes gerais para o curso de Serviço Social.

De acordo com a apresentação das diretrizes curriculares do Serviço Social, apreende-se que:

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a LDB (Lei 9.394), tornando oportuno o processo de normatização e definição de diretrizes gerais para o curso de Serviço Social, no espírito da nova lei. Diretrizes estas que estabelecem um patamar comum, assegurando, ao mesmo tempo, a flexibilidade, a descentralização e a pluralidade no ensino em Serviço Social, de modo a acompanhar as profundas transformações da ciência e da tecnologia na contemporaneidade. Os novos perfis assumidos pela questão social ante a reforma do Estado e as mudanças no âmbito da produção requerem novas demandas de qualificação do profissional, alteram o espaço ocupacional do assistente social, exigindo que o ensino superior estabeleça padrões de qualidade adequados (ABEPSS, 1996, p. 4).

De um lado encontram-se as instituições de ensino superior para as quais a Lei de Diretrizes e Bases é direcionada, e de outro, as diretrizes curriculares que fundamentam a formação profissional do assistente social nas referidas instituições. Interesses contrapostos balizam a mesma formação profissional. O estudo dessa questão resulta em alguns questionamentos, como: é possível disputar o projeto de formação colocado atualmente pelo que preconiza o pensamento conservador? Seriam as diretrizes curriculares um balizador para a formação profissional crítica do assistente social?

O Título II da LDB, que trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional, precisamente em seu art. 2º, afirma: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Apesar de mencionar o dever do Estado ante a educação, o parágrafo V descreve a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, conforme se verá a seguir.

A educação reivindicada a partir da LDB está voltada para o exercício da cidadania e para a qualificação do indivíduo ao mercado de trabalho. Do ponto de vista do pensamento dominante, a educação formal requisita a formação de indivíduos capacitados para atuar no mercado sem, necessariamente, estabelecer uma relação crítica com este.

Embora todo o conteúdo da LDB mereça uma análise mais aprofundada, as observações se centrarão no Título III, que trata do Direito à Educação e do Dever do Estado, bem como se analisará o Capítulo IV do Título V, que discute especialmente a educação superior.

A educação privada é privilegiada a partir do que preconiza a LDB, e para o ensino superior a lógica da privatização, sobretudo da pulverização do ensino a partir da educação a distância, é reafirmada.

O art. 4º afirma o dever do Estado com a educação escolar pública, sem mencionar a responsabilidade deste com a educação superior. Conforme o referido artigo, a responsabilidade se dá da seguinte maneira:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (LDB, 1996, p. 2-3).

Como é possível observar, de acordo com esta lei, o papel do Estado com a educação pública se centraria na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e, conforme o art. 7º, o ensino é livre à iniciativa privada. A educação superior colocada na lógica de sua privatização deve se dar sob as seguintes condições:

I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (LDB, 1996, p. 4).

Sob tais condições, a lógica da privatização da educação colocada a serviço do mercado tem nesta lei seu marco fundamental, resultado, sobretudo, da política de ajuste neoliberal.

No que tange especificamente à educação superior, de acordo com o Capítulo IV, esta tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (LDB, 1996, p. 16-17).

É possível observar que apesar de pautar o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica com vistas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como estimular o conhecimento dos problemas nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade, com a promoção da extensão, aberta à participação da população, o art. 45 estabelece que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”.

Portanto, fica facultada à instituição a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão; nesse caso, apenas as universidades teriam a obrigação de conceder uma formação lastreada no referido tripé; as demais, em virtude de sua organização, apenas o ensino de qualidade.

Desta forma, recai sobre a Universidade a mudança no sentido e a conceituação de sua função: trata-se da perda de um espaço que possa garantir um padrão de qualidade técnica, ética e social à formação profissional. As medidas se voltam a responder às necessidades do capital financeiro, com a expansão quantitativa da iniciativa privada e a submissão da educação às leis do mercado.

Outro aspecto conflitante entre o que se apresenta na LDB e o que se efetiva acha-se no art. 46:

A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos

limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação (LDB, 1996, p. 17).

Embora no *site* do Inep não sejam disponibilizadas informações quanto às instituições descredenciadas pelo MEC, por não atenderem aos pré-requisitos expressos na LDB, é possível constatar que o número de instituições credenciadas chega a 74% de privadas em relação a 26% de públicas.

Durante os anos em que se efetivou o Provão<sup>35</sup>, precisamente de 1997 a 2002, não houve nenhum fechamento de curso por determinação superior, muito menos de IES isolada, federação de faculdades, centro universitário ou universidade.

Segundo Sguissardi:

Há um embate jurídico envolvendo as universidades abertas antes da aprovação da Lei n. 9.394/96 (LDBEN). Seus dirigentes afirmam não mais precisar passar pelo credenciamento. Os órgãos do MEC, apoiando-se numa Ação Direta de Inconstitucionalidade do STF, de 2004, que determinaria que as universidades devem passar por esse processo de credenciamento, afirmam o contrário (SGUISSARDI, 2008, p. 18).

No bojo desta questão está a contradição entre o que afirma a LDB e os interesses que balizam a existência das instituições privadas. O caminho para o descredenciamento das instituições seria uma possibilidade a fim de confrontar a lógica da privatização da educação.

No entanto, a Portaria Normativa nº 40/2007, que instituiu e regulamentou o sistema e-mec<sup>36</sup>, possibilita o credenciamento e credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, efetivando assim a possibilidade de a instituição continuar as suas atividades, mesmo considerando as debilidades quanto à oferta de um ensino de qualidade.

Criado anteriormente ao e-mec, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), efetivado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, como alternativa ao provão, tem por finalidade:

A melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (Lei 10.861, 2004, p. 4).

<sup>35</sup>De acordo com informação extraída do *site* do Inep, o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

<sup>36</sup>Sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.

Contudo, isso não possibilitou a diminuição das instituições de caráter privado ou mesmo a consolidação do que preveem os §§ 1º e 2º da LDB, a saber:

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. § 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Com base no exposto, é possível afirmar, a partir de Sguissardi, que não se pode analisar um modelo de expansão da educação superior,

Mormente com as características acima expostas, sem se perguntar sobre a questão da regulação. *Esta, por sua vez, precisa ser entendida no âmbito de um Estado que carrega necessariamente as marcas das contradições da sociedade e do modo de produção capitalistas.* O Estado moderno, como já o denunciou Marx, não é uma entidade a pairar acima dos interesses gerais ou das classes, mas, sim, uma construção social, espaço de contradição entre os interesses públicos e privados ou privado/mercantis, funcionando sob o predomínio ora destes, ora daqueles (SGUISSARDI, 2008, p. 1.001, grifo nosso).

É possível perceber que, dadas as contradições próprias da LDB, a premissa que pauta a privatização da educação bem como a pulverização do ensino tem nesta lei um importante marco.

Sobre o reducionismo do ensino, está o incentivo a educação a distância reafirmado no art. 80, que diz: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Nesse contexto, propõe-se por parte da categoria organizativa do Serviço Social, composta por estudantes e profissionais, a defesa de uma lógica curricular inovadora, que supere a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem:

E permita uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade, este é, ao mesmo tempo, um desafio político e uma exigência ética: construir um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções. Esta nova estrutura curricular deve refletir o atual momento histórico e projetar-se para o futuro, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos, como experiência concreta no decorrer da própria

formação profissional. Esta é a grande moldura da configuração geral das diretrizes gerais aqui expressas (ABEPSS, 1996, p. 9).

Ainda conforme Rocha:

A formação profissional em Serviço Social, [...] as orientações das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, tende a garantir uma qualificação ao aluno/a diferente da formação proposta pelo direcionamento burguês, principalmente porque todos os componentes curriculares são respeitados, mesmo diante das adversidades cotidianas (ROCHA, 2015, p. 7).

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases para os cursos de Serviço Social, entre outros importantes documentos elaborados no âmbito da profissão e já citados anteriormente, é resultado de um contexto pautado por transformações nos processos de produção e reprodução da vida social, determinado pela reestruturação produtiva inerente à sociabilidade capitalista.

Como bem ressaltou Rocha (2015), diante de tais transformações os pressupostos norteadores da concepção de formação profissional que informam a revisão curricular consistem na tentativa de confrontar, por parte da categoria, o projeto de educação moldado à feição do capital.

Eis os Princípios e Diretrizes que fundamentam a formação profissional do assistente social:

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 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; 10. Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular 11. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABEPSS, 1996, p. 6-7).

A coerência dos princípios apresentados parece pertinente, e a avaliação sobre sua importância, bastante consensual por parte da categoria, sobretudo no tocante à indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão e quanto à necessidade do rigoroso trato teórico e metodológico da realidade social e da profissão, tendo em vista que é interventiva e, como tal, lida com aspectos referentes à questão social.

De acordo com tais princípios, as diretrizes curriculares da formação profissional implicam 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 as novas articulações entre público e privado; 5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor (ABEPSS, 1996, p. 7).

Considera-se relevante o pressuposto que pauta a lógica curricular, na medida em que a afirmação do trabalho como categoria central do ser social demonstra o fundamento baseado na teoria social crítica, conforme segue explicitado:

A presente proposta parte da reafirmação do trabalho como atividade central na constituição do ser social. As mudanças verificadas nos padrões de acumulação e regulação social exigem um redimensionamento das formas de pensar/agir dos profissionais diante das novas demandas, possibilidades e das respostas dadas. Esta concepção implica que o processo de trabalho do assistente social deve ser apreendido a partir de um debate teórico-metodológico que permita o repensar crítico do ideário profissional e, conseqüentemente, da inserção dos profissionais, recuperando o sujeito que trabalha enquanto indivíduo social. O pressuposto central das diretrizes propostas é a permanente construção de conteúdos (teórico-ético-políticos-culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais que estejam organizados de forma dinâmica, flexível assegurando elevados padrões de qualidade na formação do assistente social (ABEPSS, 1996, p. 8).

Com base no que expõe a citação, a construção dos conteúdos existentes tem a finalidade de possibilitar uma compreensão teórica e metodológica que possa efetivar um projeto de formação profissional, ligado a um conjunto de conhecimentos indissociáveis, que, segundo as diretrizes, traduzem-se em “núcleos de fundamentos constitutivos da formação profissional” (IDEM, 1996, p. 8):

1- Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; 2- Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; 3- Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

Ainda conforme esclarecem as diretrizes curriculares, o núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social possibilita a compreensão do ser social enquanto totalidade histórica. Para tanto,

Analisa os componentes fundamentais da vida social, que serão particularizados nos dois outros núcleos de fundamentação da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional. Portanto, a formação profissional constitui-se de uma totalidade de conhecimentos que estão expressos nestes três núcleos, contextualizados historicamente em suas particularidades (ABEPSS, 1996, p. 8).

Segundo o documento, tais núcleos possibilitam uma compreensão do processo de trabalho<sup>37</sup> do assistente social<sup>38</sup>, sobretudo porque este se dá de maneira diferente da visão colocada pelo currículo mínimo<sup>39</sup>, que se reduzia a matérias e disciplinas.

<sup>37</sup> Marx em o Capital define processo de trabalho da seguinte maneira: é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1996, p 303).

<sup>38</sup> Sobre a atuação do assistente social identificada como processo de trabalho, parte-se do pressuposto de que, ao identificar o significado da profissão como um dos elementos que participam da reprodução das relações sociais, no contexto contraditório entre as classes, para Marilda Iamamoto (2008) a profissão se configuraria como um tipo de especialização do trabalho coletivo dentro da divisão social do trabalho inerente à sociedade industrial. É necessário esclarecer que o trabalho assalariado é a forma específica do modo de produção capitalista; isto permite afirmar que ele é a parte constitutiva do sistema de exploração inerente a tal modo de produção. Neste sentido, como no âmbito do capitalismo tanto o trabalho concreto quanto as demais atividades humanas são convertidas em trabalho abstrato, a condição de trabalhadores assalariados pelo capital é o que possibilitaria afirmar o Serviço Social como processo de trabalho.

<sup>39</sup> Dahmer e Lima fazem a seguinte referência histórica sobre 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, ante as 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

Assim, a articulação de tais núcleos “favorece uma nova forma de realização das mediações – aqui entendidas como a relação teoria-prática – que deve permear toda a formação profissional, articulando ensino-pesquisa-extensão” (IDEM, 1996, p.9).

Ressalta-se ainda que, em virtude de o Serviço Social colocar-se como profissão ante as determinações da questão social, que se caracteriza como o eixo fundante da profissão, os núcleos mencionados não são autônomos nem subsequentes, e expressam níveis diferenciados de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção do Serviço Social.

A relação teoria-prática é uma preocupação posta nestas diretrizes:

A um entendimento do Serviço Social que tem como solo a história da sociedade, visto ser daí que emanam as requisições profissionais, os condicionantes do seu trabalho e as respostas possíveis formuladas pelo assistente social. É o resgate dessa conjunção – rigor teórico-metodológico e acompanhamento da dinâmica societária – que permitirá atribuir um novo estatuto à dimensão interventiva e operativa da profissão. O reconhecimento do caráter interventivo do assistente social, supõe uma capacitação crítico-analítica que possibilite a construção de seus objetos de ação, em suas particularidades socioinstitucionais para a elaboração criativa de estratégias de intervenção comprometidas com as proposições ético-políticas do projeto profissional (ABEPSS, 1996, p. 13).

Para tanto, a defesa da competência teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política é afirmada como requisito fundamental que permite ao profissional compreender as situações que se impõem no cotidiano profissional, de modo a ter clareza dos projetos societários, seus vínculos de classe, bem como do processo de trabalho.

As matérias básicas identificadas nas diretrizes curriculares são compreendidas como “expressões de áreas de conhecimento necessárias à formação profissional” (Idem, 1996, p. 15) e são identificadas da seguinte maneira:

*Disciplinas:* constituem-se como particularidades das áreas de conhecimento que enfatizam determinados conteúdos priorizando um conjunto de estudos e atividades correspondentes a determinada temática, desenvolvida em um período com uma carga horária pré-fixada. *Seminários temáticos:* momentos de especificidade e aprofundamento de temáticas relevantes em diferentes enfoques, visando detalhamento de abordagens voltadas para a problematização e o estímulo da criatividade. *Oficinas/laboratórios:* espaços de vivência que permitam o tratamento operativo de temáticas, instrumentos e técnicas, posturas e atitudes, utilizando-se de diferentes formas de linguagem. *Atividades complementares:*

---

participação dos cursos nos debates de revisão curricular equivaleu a 90,5%, o que pode ser considerado como uma participação bastante satisfatória” (DAHMER; LIMA, 2009, p. 42).

constituídas por atividades de pesquisa e extensão, produção científica, visitas monitoradas, monitoria, participação em encontros, seminários e congressos com apresentação de trabalho. As atividades formativas básicas têm por objetivo dar relevância às atividades de pesquisa e extensão, afirmando a dimensão investigativa como princípio formativo e como elemento central na formação profissional e da relação entre teoria e realidade (ABEPSS, 1996, p. 15, grifo nosso).

São mencionadas ainda nessas diretrizes as atividades indispensáveis integradoras do currículo, sendo elas o Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, assim definidos:

*Estágio Supervisionado:* É uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço socioinstitucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (1993). O Estágio Supervisionado é concomitante ao período letivo escolar. *Trabalho de Conclusão de Curso:* é uma exigência curricular para obtenção de diploma no curso de graduação em Serviço Social. Deve ser entendido como um momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional. É o trabalho no qual o aluno sistematiza o conhecimento resultante de um processo investigativo, originário de uma indagação teórica, preferencialmente gerada a partir da prática do estágio no decorrer do curso. Este processo de sistematização, quando resultar de experiência de estágio, deve apresentar os elementos do trabalho profissional em seus aspectos teórico-metodológico-operativos. Realiza-se dentro de padrões e exigências metodológicas e acadêmico-científicas. Portanto, o TCC se constitui numa monografia científica elaborada sob a orientação de um professor e avaliada por banca examinadora.

A concepção que afirma o estágio como espaço privilegiado da formação profissional é também enfatizada na Política Nacional de Estágio na área do Serviço Social<sup>40</sup>, constituindo-se como o primeiro contato do estudante com o desenvolvimento da prática profissional. É, portanto, entendido como direção capaz de construir parâmetros orientadores para a integralização da formação profissional do assistente social, no horizonte do projeto ético-político profissional do Serviço Social<sup>41</sup>.

<sup>40</sup> A construção coletiva desta Política Nacional de Estágio (PNE) se deu no contexto dos anos 2000, tendo no cenário próprio desta conjuntura a centralidade na defesa de um “projeto profissional vinculado a um projeto de sociedade no horizonte estratégico da ampliação dos direitos, na direção da emancipação humana” (PNE, 2009, p. 1).

<sup>41</sup> Conforme se afirmou no início deste capítulo, elegeu-se a discussão das diretrizes gerais para o curso de Serviço Social, em virtude de este documento pautar a defesa de um perfil profissional de caráter crítico e articulador político-profissional que possa efetivar uma formação que “vá além das aparências dos fenômenos, profissional preocupado com a coletivização das demandas, com a mobilização social

Com base nas ponderações realizadas no presente item, perpassadas, sobretudo, pelo que tange à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e referente à Lei de Diretrizes para o Curso de Serviço Social, é possível afirmar que a segunda se constitui como resposta à primeira, sobretudo, no que se refere ao ataque direcionado à educação pública, gratuita e de qualidade.

Iamamoto faz a seguinte ponderação:

Nesta perspectiva, a diretriz que vem norteando o projeto de formação profissional é a defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, acompanhada da denúncia dos efeitos deletérios da privatização do ensino superior. Este é um princípio que norteia nossa concepção de educação como direito e que vem balizando nossas lutas coletivas (PNE, 2009, p. 11-12).

Não há dúvida sobre a necessidade da contraposição, por parte do Serviço Social, ao ataque à educação a partir da reforma do Estado. No âmbito da profissão, é notório o esforço da categoria para efetivar o conhecimento obtido da teoria social crítica que resulte no confronto ao presente sistema.

No entanto, como já assinalado no decorrer deste estudo, a educação no âmbito do Serviço Social tende, na perspectiva da educação formal ressaltada por Mészáros, a constituir um conjunto de críticas à sociedade, sem romper com o limite imposto pelo capitalismo.

Conforme se verá a seguir, não é papel do Serviço Social, dada a posição que ocupa diante da produção da riqueza material, superar a sociedade de classes. No entanto, chama-se a atenção para a importância da defesa de uma formação que possa coadunar-se com a concepção que resulte na defesa da superação da sociedade de classes, efetivada pela exploração da classe trabalhadora, mas sem esquecer o crucial: que a vanguarda desta superação está centrada numa das classes fundamentais do capitalismo: a classe operária.

Concorda-se também com a afirmativa realizada no PNE, que recorrendo ao pensamento de Netto expressa o seguinte:

O mesmo deve ser concebido para além de um conjunto de prescrições normativas e corporativas, sendo apreendido como construção coletiva profissional que busca se aproximar, coerentemente, com o projeto societário emancipatório. Tal Projeto estrutura-se na sua dimensão jurídico-normativa com a aprovação e difusão do Código de Ética de 1993 e a Lei 8.662/93 que regulamenta a profissão; na dimensão política com a reorganização e o

---

e a educação popular” (CFESS, 2010, p. 13). Entende-se, pois, que as diretrizes gerais localizam-se na esfera da formação teórica dada a partir das disciplinas.

fortalecimento das entidades de organização da categoria (CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO) e na dimensão formativa por meio da elaboração e implementação das Diretrizes Curriculares do Serviço Social, construídas pela categoria num amplo processo de discussão conduzido no âmbito da ABEPSS, em todo o país (PNE, 2009, p. 11).

A formação profissional do Serviço Social reafirmada nos documentos mencionados na citação visa possibilitar uma contraposição ao ataque desferido pelo Estado à educação superior no Brasil.

A luta do ponto de vista da organização da categoria de professores e de estudantes quanto à elaboração de documentos capazes de se contrapor à direção da formação profissional é importante, porém incapaz de superar a regência do capital ante o compromisso de aumento das taxas de lucro com a privatização da educação.

Ressalta-se que desde o dia 12 de agosto de 2011, a veiculação de imagens referentes à campanha “Educação não é *fast-food*: diga não para a graduação à distância em Serviço Social” está suspensa por ordem judicial.

Tal campanha, efetivada pelo Conjunto CFESS-CRESS<sup>42</sup>, ABEPSS<sup>43</sup> e ENESSO<sup>44</sup>, com o apoio do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), inaugurou um debate público acerca da formação profissional, bem como dos caminhos do ensino superior no Brasil.

No referido documento, coloca-se claramente a concepção de educação que se pretende por parte da profissão:

O conteúdo teórico, empírico e político dessa campanha expressa o compromisso das entidades com a educação superior pública, gratuita, laica e de qualidade, voltada para atender às necessidades da população brasileira e enfrentar a precarização e a mercantilização das políticas sociais, bem como as desigualdades no país. Essa bandeira de luta histórica é também de um conjunto de movimentos sociais que, ao incorporá-la, evidencia que a graduação com qualidade e gratuidade não se coaduna com os cursos de graduação a distância (CFESS, 2011, p. 1).

Conquanto a privatização e a desregulamentação da educação pública sejam consequências da sociabilidade regida pelo capital, cujos objetivos são o aumento das taxas de lucro e o enxugamento das atividades do Estado, a defesa da formação profissional, mesmo se dando em instituições privilegiadas por interesses do capital, faz-se importante, desde que dirigida à construção de alternativas e estratégias no

---

<sup>42</sup> Conselho Federal de Serviço Social – Conselho Regional de Serviço Social.

<sup>43</sup> Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.

<sup>44</sup> Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social.

âmbito profissional capazes de contribuir com a defesa dos interesses da classe trabalhadora.

No entanto, enfatiza-se que do ponto de vista das lutas de caráter emancipatório que possam efetivar a superação da sociabilidade capitalista, o protagonismo cabe tão somente à classe operária, pela posição que ocupa na produção e por ser a classe que constrói a riqueza socialmente produzida.

#### **4.3 A crítica radical da sociabilidade capitalista e o projeto ético-político do Serviço Social**

Como resultado do amadurecimento teórico e político organizativo da categoria profissional e de estudantes do Serviço Social a partir dos anos 1990, o projeto ético-político constitui uma direção que coloca a profissão no horizonte dos interesses da classe trabalhadora. Assim, diretamente ligado com a formação profissional, também se relaciona com as consequências da privatização da educação dos cursos de Serviço Social, conforme se observará.

Antes de tratar da construção do projeto ético-político do Serviço Social e seus elementos constitutivos, faz-se necessário situar a sua origem no âmbito de uma profissão cujo conservadorismo tem raízes profundas tanto em sua gênese quanto em sua constituição histórica.

O surgimento do Serviço Social vincula-se às demandas históricas que incidem sobre o enfrentamento da “questão social” por parte do Estado<sup>45</sup> e das classes dominantes no contexto do capitalismo monopolista; suas vertentes iniciais tinham fundamentação nas ações psicologizantes e estrutural-funcionalistas, cujos princípios norteavam a concepção da profissão através do Serviço Social de caso, grupo e comunidade, próprios do pensamento tradicional norte-americano. Este pensamento influenciou sobremaneira o Serviço Social brasileiro.

As mudanças efetivadas no interior do Serviço Social no Brasil e em outros países latino-americanos, precisamente de recusa e crítica ao conservadorismo profissional, estão relacionadas, sobretudo, ao longo período de ditadura militar, precisamente de 1964 a 1984. Este período foi marcado pela intensificação da exploração da força de trabalho, no contexto da alteração da divisão internacional do trabalho, conforme esclarece Netto:

---

<sup>45</sup> Conforme se afirmou anteriormente, o Estado é preponderantemente o comitê executivo da burguesia, como afirmou Marx.

[...] os centros imperialistas, sob a hegemonia norte-americana, patrocinaram, especialmente no curso dos anos sessenta, uma *contrarrevolução preventiva* em escala planetária (com rebatimentos principais no chamado Terceiro Mundo, onde se desenvolviam, diversamente, amplos movimentos de libertação nacional e social) (NETTO, 2008, p. 16 grifo do autor).

Ainda, para o autor:

A denúncia do conservadorismo do Serviço Social não surgiu repentinamente – na verdade, desde a segunda metade dos anos sessenta (quando o Movimento de Reconceitualização, que fez estremecer o Serviço Social na América Latina, deu seus primeiros passos), aquele conservadorismo já era objeto de problematização. O trânsito dos anos setenta aos oitenta, porém, situou esta problematização num nível diferente na escala em que coincidiu com a crise da ditadura brasileira, exercida, desde 1º de abril de 1964, por uma tecnoburocracia civil sob a tutela militar a serviço do grande capital (NETTO, 1999, p. 9).

Dado esse contexto histórico, o surgimento e a crise da ditadura militar no Brasil não se deram sem contradições. A emergência da classe trabalhadora no âmbito rural, e principalmente no urbano, contestou a ordem capitalista, cuja reprodução das relações sociais estava centrada, desde sua origem, na exploração da força de trabalho pelo capital, no contexto da apropriação da propriedade privada dos meios de produção pela classe burguesa.

Embora a contestação da classe trabalhadora não colocasse em xeque a ordem capitalista, possibilitou a ampla mobilização de setores populares, à luta pela ampliação da participação cívico-política e a redemocratização da sociedade.

A renovação do Serviço Social, mediante a recusa e a crítica ao conservadorismo profissional, tem seu fundamento nas novas requisições profissionais postas pelo Estado no contexto da ditadura militar<sup>46</sup>. Segundo Netto:

Tais condições vinculam-se, sobretudo, à reorganização do Estado e às modificações profundas na sociedade que se efetivaram, durante o ciclo autocrático burguês, sob o comando do grande capital. Elas ferem o Serviço Social, não exclusiva, mas especialmente, em dois níveis, imbricados, porém diferenciados por especificidades: o da sua prática e o da sua formação profissional (NETTO, 2008, p. 118-119).

---

<sup>46</sup>Entre essas requisições encontra-se a efetivação de políticas sociais permeadas de contradição, pois representam conquistas por parte da classe trabalhadora ao tempo que são travestidas de concessões do Estado. Concessões estas que têm a finalidade de manter a regência do capital sobre o trabalho. Assim, o desenvolvimento das políticas sociais requisitam profissionais que as elaborem e as executem, e é nesta execução que se centra o surgimento do Serviço Social, cuja função na sociedade, de acordo com Marilda Iamamoto (2008), remete à efetivação de políticas sociais.

A modernização conservadora levada a efeito pela ditadura militar sob o comando do grande capital e do Estado autocrático burguês possibilitou o ingresso do Serviço Social no circuito acadêmico<sup>47</sup>, como salienta Netto (2008), bem como a mudança do perfil profissional, exigindo “um assistente social ele mesmo ‘moderno’ – com um desempenho onde traços ‘tradicionais’ são deslocados e substituídos por procedimentos ‘racionalistas’” (Idem, p. 123). Ainda para Netto, no contexto da modernização conservadora,

Redefine-se a base de legitimidade profissional ao se redefinirem as exigências do mercado de trabalho e o quadro de formação para ele. É neste contexto que se desenvolve a renovação do Serviço Social: ela fornece as balizas histórico-sociais e ideoculturais no interior das quais a profissão experimentará as maiores rotações desde que surgiu no país (Idem, 2008, p. 127).

De acordo com Tonet, nesse contexto “a tônica da teorização e o impulso à prática no Serviço Social têm sido no sentido de um compromisso mais acentuado com a crítica e a transformação radical dessa ordem social” (s/d, p. 2). Pela primeira vez e de maneira exclusiva, ainda que não hegemonicamente no corpo profissional, uma profissão pauta a problemática da “questão social”, luta de classes, exploração da força de trabalho etc., concatenada ao debate da emancipação humana, visando viabilizar uma sociedade efetivamente justa e livre.

Não por coincidência, foram esses os principais fatores históricos que incidiram na recusa ao conservadorismo da profissão e propiciaram as bases para a construção do projeto ético-político do Serviço Social no Brasil. Através dele, pela primeira vez, parte da categoria profissional pôde posicionar-se contrariamente ao sistema capitalista e se posicionar ante a relação antagônica entre as classes sociais que efetivam a sociabilidade capitalista, colocando-se no horizonte da classe trabalhadora.

Ademais, a aproximação com a teoria social crítica, advinda da tradição marxista, ainda que contraditória, em virtude da ditadura militar e da consequente repressão que se abateu sobre a sociedade, possibilitou que os profissionais dessa área efetivassem a crítica ao capitalismo, diferentemente da maioria das “Ciências Sociais, de onde esse estudo foi praticamente banido ou largamente secundarizado e deformado” (TONET, s/d).

Cumprido esclarecer que o projeto ético-político se situa no contexto contraditório que baliza a intervenção profissional do Serviço Social entre as classes e acha-se

---

<sup>47</sup>Segundo informa Netto (1999), “como resultado da Reforma Universitária imposta pela ditadura, o Serviço Social legitimou-se no âmbito acadêmico; surgiram os cursos de pós-graduação (primeiro os mestrados e depois, nos anos oitenta, os doutorados; também foram fomentadas as especializações)” (NETTO, 1999, p. 11).

vinculado a um determinado projeto societário cujo eixo central é a transformação da dada ordem social.

Sobre o que sejam projetos societários, opina Netto:

Trata-se daqueles projetos que apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la. Os projetos societários são coletivos; mas seu traço peculiar reside no fato de se constituírem como projetos *macroscópicos*, como propostas para o conjunto da sociedade [...] Em sociedades como a nossa os projetos societários são, necessária e simultaneamente, projetos de classe, ainda que refratem mais ou menos fortemente determinações de outra natureza (culturais, de gênero, étnicas etc.) (NETTO, 1999, p. 2, grifo do autor).

Os projetos societários podem ter um viés de conservação ou transformação da ordem social. Segundo Teixeira e Braz:

Entre os transformadores, há várias posições que têm a ver com as formas (as estratégias) de transformação social. Assim, temos um pressuposto fundante do projeto ético-político: a sua relação ineliminável com os projetos de transformação ou de conservação da ordem social. Dessa forma, nosso projeto filia-se a um ou outro projeto de sociedade, não se confundindo com ele (BRAZ; TEIXEIRA, 2009, p. 189).

O projeto ético-político do Serviço Social brasileiro está ligado a um projeto de transformação da sociedade, posto pela intervenção política da intervenção profissional.

Sobre esta questão, os autores esclarecem:

Ao atuarmos no movimento contraditório das classes, acabamos por imprimir uma direção social as nossas ações profissionais que favorecem a um ou outro projeto societário. Nas diversas e variadas ações que efetuamos, como plantões de atendimento, salas de espera, processos de supervisão e/ou planejamento de serviços sociais, das ações mais simples às intervenções mais complexas do cotidiano profissional, nelas mesmas, embutimos determinada direção social entrelaçada por uma valoração ética específica. As demandas (de classes, mescladas por várias outras mediações presentes nas relações sociais) que se apresentam a nós manifestam-se, em sua empiria, às vezes, revestidas de um caráter mistificador, nem sempre revelando seus reais determinantes e as questões sociais que portam, daí que essas demandas devem ser processadas teoricamente. Tendo consciência ou não, interpretando ou não as demandas de classes (e suas necessidades sociais) que chegam até nós em nosso cotidiano profissional, dirigimos nossas ações favorecendo interesses sociais distintos e contraditórios (BRAZ; TEIXEIRA, 2009, p. 189-190).

A efetivação de tal projeto reside na capacidade do profissional de “escolher caminhos, construir estratégias político-profissionais e definir os rumos da atuação e, com isso, projetar ações que demarquem claramente os compromissos (ético-políticos) profissionais” (Idem, 2009, p. 193).

Como a intenção é primeiramente caracterizar a emergência do projeto ético-político advindo da renovação do Serviço Social, a partir da recusa e crítica ao conservadorismo que consolidou a defesa intransigente de uma nova ordem societária, recorre-se ao modo como Netto define os projetos profissionais:

Os projetos profissionais apresentam a autoimagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais) (NETTO, 2009, p. 4).

A partir de tais apontamentos é possível constatar que o projeto ético-político representa a autoimagem da profissão; os elementos que o constituem no percursosócio-histórico da profissão são:

a) o primeiro se relaciona com a explicitação de princípios e valores éticos; o segundo se refere à matriz teórico-metodológica em que se ancora; c) o terceiro emana da crítica radical à ordem social vigente – a da sociedade do capital – que produz e reproduz a miséria ao mesmo tempo em que exibe uma produção monumental de riqueza; d) o quarto manifesta nas lutas e posicionamentos políticos acumulados pela categoria através de suas formas coletivas de organização políticas em aliança com os setores mais progressistas da sociedade brasileira (BRAZ; TEIXEIRA, 2009, p. 190-191).

Dito isso, é possível concluir que uma série de componentes constitui o projeto ético-político do Serviço Social, e vão desde a imagem ideal da profissão, função social, até valores que a legitimam, conhecimentos teóricos, normas e práticas, sendo várias, portanto, as dimensões deste projeto profissional.

Para que tais dimensões adquiram a legitimidade necessária a constituir um projeto profissional, é necessária a adesão a este projeto pela maioria dos profissionais. Tal legitimidade supõe o pluralismo profissional; conforme afirma Netto (1999, p. 7), “o projeto hegemônico de determinado corpo profissional supõe um pacto

entre seus membros: uma espécie de acordo sobre aqueles aspectos que no projeto são imperativos e aqueles indicativos”.

Tal adesão pela maioria dos profissionais a um determinado projeto advém da imprescindível hegemonia adquirida, ainda conforme o autor, mediante recursos políticos organizativos, de processos e debates capazes de culminar na elaboração dos elementos éticos de tal projeto, sem, entretanto, se limitar a estes.

Este projeto profissional, além de ser constituído pelos elementos éticos, não se limitaria a normativas morais e/ou prescrições de direitos e deveres, mas incluiriam as opções teóricas, ideológicas e políticas dos profissionais, pois a designação dos projetos profissionais como ético-políticos apenas adquire efetividade histórico-concreta quando se combina com uma direção política profissional.

Daí ser relevante o modo como Marx apreende a categoria trabalho; disso resulta a crítica radical da ordem burguesa com base nos fundamentos ontológicos do trabalho.

O projeto ético-político do Serviço Social, cujo eixo central é o compromisso com os interesses da classe trabalhadora, vem sendo constituído desde os anos 1970, quando os ideais do Movimento de Reconceituação, efetivados em diversos países da América Latina, ganham corpo no contexto da crise da ditadura militar, e da redemocratização da sociedade brasileira.

Como mencionado, a efetivação da recusa e a crítica ao conservadorismo profissional no âmbito do Serviço Social que engendrou a ruptura teórica e política com os fundamentos do tradicionalismo são a razão de ser do referido projeto. Politicamente, o PEPSS teve seu marco no III CBAS<sup>48</sup>, em 1979, ocorrido na cidade de São Paulo, quando, de forma organizada, uma vanguarda profissional do Serviço Social brasileiro destituiu sua mesa de abertura, composta por nomes oficiais da ditadura, trocando-a por nomes oriundos do movimento dos trabalhadores. Este congresso é amplamente conhecido como “Congresso da Virada”.

Diante do cenário que instituiu a emergência do projeto ético-político do Serviço Social, é possível identificar marcos como a aprovação do Currículo Mínimo de 1982 para os cursos de Serviço Social, bem como o Código de Ética profissional de 1986, e sua revisão, que resultou no atual Código de Ética, de 1993.

De acordo com Netto, este projeto tem em seu núcleo

o reconhecimento da liberdade como valor central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolha entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais.

---

<sup>48</sup> Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais.

Consequentemente, este projeto profissional se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero. A partir destas opções que o fundamentam, tal projeto afirma a *defesa intransigente dos direitos humanos* e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade como no exercício profissional (NETTO, 1999, p. 15-16).

Portanto, a dimensão política do projeto perpassa, sobretudo, a luta pela equidade e justiça social, “na perspectiva da universalização do acesso a bens e a serviços relativos às políticas e programas sociais; a ampliação e a consolidação da cidadania são explicitamente postas como garantia dos direitos civis, políticos e sociais das classes trabalhadoras” (Idem, 1999, p. 16).

Ao passo que se coloca no horizonte dos interesses da classe trabalhadora, defendendo a ampliação dos direitos sociais, tal projeto contribui para a reprodução das relações sociais pautada pela exploração desta classe.

Embora as conquistas políticas das classes subalternas no âmbito desta sociabilidade constituam um avanço – como exemplo, “em nível histórico universal um dos resultantes de 1848 foi a passagem do proletariado da condição de classe em si a classe para si” (NETTO, 2001, p. 44) –, tais conquistas se limitaram à emancipação política, que do ponto de vista da política é o horizonte mais alto da humanidade (Tonet, 2010). Essa condição, por si só, não oferece a possibilidade de superar a contradição posta na sociabilidade capitalista, sob a regência do capital.

Segundo TONET:

A emancipação política, expressa pela cidadania e pela democracia, é, sem dúvida, uma forma de liberdade superior à liberdade existente na sociedade feudal, mas, na medida em que deixa intactas as raízes da desigualdade social, não deixa de ser ainda uma liberdade essencialmente limitada, uma forma de escravidão. A inclusão dos trabalhadores na comunidade política não ataca os problemas fundantes deles, pois eles podem ser cidadãos sem deixar de ser trabalhadores (assalariados), mas não podem ser plenamente livres sem deixar de ser trabalhadores (assalariados) (TONET, 2010, p. 27).

Assim, apesar de o projeto ético-político ter em sua base o reconhecimento da liberdade como valor ético central, a cidadania defendida é limitada à forma da liberdade possível no capitalismo. Emancipação humana é a forma da liberdade fundada no trabalho associado, base do modo de produção comunista (TONET, 2013, p. 8).

O autor continua:

Daí a ênfase numa formação acadêmica qualificada, fundada em concepções teórico-metodológicas críticas e sólidas, capazes de viabilizar uma análise concreta da realidade social – formação que deve ter a preocupação com a (auto)formação permanente (NETTO, 1999, p. 16).//////////

Tal postulação não parece ser capaz de situar criticamente o contexto histórico em que o referido projeto profissional se consolida, uma vez que apesar de os anos 1990 representarem o amadurecimento profissional da produção do conhecimento no âmbito do Serviço Social, bem como a maturidade político-organizativa da categoria, através de suas entidades e fóruns deliberativos, esta foi a década em que se consolidou a ofensiva do capital, a partir da política de ajuste neoliberal, e, portanto, a desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas, conquistados a duras penas por parte das classes subalternas.

No contexto do aviltamento da exploração da força de trabalho, as respostas ao contexto de crise estrutural por parte do capital se deram como “uma estratégia articulada sobre um tripé: a reestruturação produtiva, a financeirização e a ideologia neoliberal” (NETTO, BRAZ, 2008, p. 2014). Neste contexto, tais desdobramentos impactaram tanto os usuários da profissão, sobretudo no que tange ao acesso aos direitos sociais, como os postos de serviços ocupados por assistentes sociais.

Braz e Barata refletem que:

Contraditoriamente, foi nesta década que o projeto ético-político se consolidou. Isto se deu por duas razões principais, intimamente articuladas: primeiro, o processo de renovação do Serviço Social brasileiro, que se abriu na virada dos anos 1970 para os anos 1980, teve prosseguimento nos meios profissionais – recorde-se que a profissão consolida seus avanços teóricos (a produção de conhecimentos), intensifica sua organização política (tocada pelo conjunto CFESS/CRESS e pela ABEPSS) e reformula e atualiza seus estatutos legais (a dimensão jurídico-política da profissão expressa na nova Lei de Regulamentação Profissional e no novo Código de Ética, ambos de 1993); segundo, porque foi justamente na virada da década de 1980 para a de 1990 que os movimentos sociais das classes trabalhadoras brasileiras, ainda que resistindo à ofensiva do capital e valendo-se dos avanços da década anterior, conseguiram galgar níveis de organização e de mobilização que envolveram amplos segmentos da sociedade, inclusive os assistentes sociais. Essa resistência, ancorada nos movimentos sociais e protagonizada por partidos de esquerda, destacadamente o PT (Partido dos Trabalhadores), foi decisiva para o avanço do projeto ético-político (2009, p. 197).

É inegável que as conquistas efetivadas no âmbito do Serviço Social a partir da consolidação do projeto ético-político e o consequente posicionamento da profissão como única a se colocar no horizonte dos interesses da classe trabalhadora

representam um avanço do ponto de vista político da profissão. No entanto, pautar a defesa intransigente de um projeto societário que supere a sociabilidade capitalista, sem colocar a classe operária como personagem fundamental na realização e na direção do processo revolucionário, constitui um equívoco (TONET, 2013).

Apesar de reivindicar a superação da sociabilidade capitalista e constituir um avanço *sui generis* para a profissão, o projeto ético-político limita-se à emancipação política. Nenhuma outra classe ou organização social, em virtude da posição que ocupa no processo concreto de produção da riqueza no capitalismo, é capaz de substituir “a única classe efetivamente revolucionária, uma vez que somente ela tem uma contradição absolutamente antagônica com o capital” (TONET, 2013, p. 1).

Ao refletir sobre o enfrentamento do risco da hegemonia do projeto profissional, Vasconcelos afirma:

Ressaltamos que a maioria dos assistentes sociais é formada pela iniciativa privada, em condições difíceis de serem identificadas num padrão de ensino superior, as unidades de formação das universidades públicas enfrentam a árdua tarefa de suplantar as consequências de uma formação primária e média que alavanca e solidifica o modo capitalista de ser e pensar da juventude brasileira. Por outro lado, como membro da academia (estamos nos referindo àqueles que se dedicam predominantemente ao ensino e a pesquisa), tenho observado que ela se esquivava em revelar que, assim como os assistentes sociais no cotidiano da prática, não pode contribuir com as necessárias respostas teórico-práticas para a possibilidade teórica que ela anuncia num projeto profissional que tem sua gênese nas décadas de 1960/1970, ou seja: ensinar e fazer Serviço Social favorecendo mais ao trabalho que ao capital, sem base na realidade do cotidiano profissional. Respostas que só poderão ser vislumbradas e asseguradas na unidade teoria/prática e análise concreta de situações concretas, uma análise *post festum*, o que exige a árdua tarefa de tomar o cotidiano profissional como objeto de estudo, de forma sistemática, qualificada e de longo prazo [...] É nesse sentido que a produção de conhecimento da área de Serviço Social, para favorecer não só a formação dos sujeitos profissionais, mas iluminar o cotidiano profissional – o que só é possível a partir das mediações necessárias com a profissão e da análise concreta de situações concretas – torna-se estratégica e fundamental. Se a formação graduada não responde pela necessidade da formação de um intelectual necessário para atuar nessa direção, resta recorrermos à história e lembrar que a intenção de ruptura nasce num período ditatorial em que o conservadorismo era hegemônico nas dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas no Serviço Social (VASCONCELOS, 2015, p. 203-204).

Tal afirmativa leva às seguintes indagações: é possível disputar o projeto de formação colocado atualmente pelo que preconiza o projeto conservador? Seriam as diretrizes curriculares um balizador para a formação profissional crítica do assistente social?

De acordo com as considerações feitas ao longo deste estudo, reafirma-se que o problema colocado à formação profissional do assistente social e a educação como um todo não está necessariamente no caráter imposto à educação, se público ou privado. Embora se tenha a consciência de que a educação privatizada represente um projeto de sociedade efetivado pela classe burguesa, motivado pela política econômica de ajuste neoliberal arregimentada por interesses do grande capital, é possível contrapô-lo, mesmo do ponto de vista do espaço privado, à lógica do capital.

Com esta afirmativa reforça-se a ideia defendida por Bertoldo (2008) de que a crítica ao capital pode ser feita, mesmo sem se romper com os traços basilares de exploração próprios da sociabilidade capitalista.

O problema colocado à educação tem raízes maiores do que a sua privatização, entendida esta como a consequência e não a causa do problema fundante, que de acordo com Marx consiste na exploração da classe trabalhadora no contexto da apropriação privada dos meios de produção.

A defesa posta no âmbito do Serviço Social no viés defendido pela autora esbarra no limite desta profissão ou de qualquer outra atividade que não tenha em sua base a construção da riqueza material, própria da classe trabalhadora.

Sobre os caminhos necessários ao projeto emancipatório, Vasconcelos afirma:

Na sociedade do capital, os assistentes sociais e demais profissionais de nível superior que têm no horizonte a emancipação humana estão esmagados, no limite, entre suas alternativas que se viabilizam contraditória e simultaneamente no cotidiano profissional: participar da aviltante tarefa de manter as massas não só de cabeças vazias, mas submissas, caladas, satisfeitas e contentes com as migalhas que lhes atira o capital, ou mesmo diante da falta delas, e resistir buscando dar sua modesta contribuição na construção coletiva de momentos de ruptura, rumo à emancipação humana. É a concomitância dessas alternativas presentes na contraditória sociedade do capital que nos favorece para que não sejamos reconhecidos somente como braço da elite dominante (VASCONCELOS, 2015, p. 202-203).

Sobre o caráter contraditório que historicamente baliza a intervenção profissional do assistente social, defende-se que ele não se faz por uma coincidência histórica, mas, como já dito neste trabalho, por condições historicamente determinadas.

O Serviço Social enquanto profissão que emerge no contexto da luta de classes tende, a partir da defesa da garantia dos direitos pautados desde a ruptura pelo conservadorismo posto na gênese da profissão, a vincular-se mais à perpetuação dos interesses da classe dominante do que da classe trabalhadora, tendo em vista que através da consolidação dos direitos sociais, estão postas as possibilidades da

reprodução ampliada do capital, pois a consolidação de tais direitos não altera de maneira significativa a base econômica desta sociabilidade.

Conforme esclarece Tonet, a história tem demonstrado ser possível, através do Estado, realizar transformações que desemboquem em benefícios para as classes subalternas. No entanto, “a conclusão mais profunda de tudo isso é que, em nenhum momento, a essência do Estado foi alterada; ele permaneceu sempre um instrumento de dominação do capital sobre o trabalho” (2010, p. 33).

Portanto, o projeto ético-político do Serviço Social, mesmo tendo o compromisso com a classe trabalhadora e sua emancipação, pode contribuir com os caminhos teóricos para a superação da dada sociabilidade; no entanto, chama-se a atenção para a necessidade de se fazer referência à classe operária na condução do processo de superação desta sociabilidade.

Ainda se faz necessário, do ponto de vista do Serviço Social, debater o protagonismo da classe trabalhadora, sob pena de as defesas postas do ponto de vista da profissão se resignarem à função de mera oposição teórica ao capital.

Sobre o caráter educativo da profissão, opina Vasconcelos:

É nesse sentido que não há como se esperar que o projeto profissional seja acolhido e se realize no âmbito da categoria como um todo, mas espera-se dos assistentes sociais que o escolhem como referência, a partir de sua articulação – individual e coletiva – com as lutas sociais, uma contribuição na luta pela transformação radical da sociedade, quando o aspecto educativo da profissão toma relevância na medida em que esses assistentes sociais possam contribuir efetivamente com a formação, com a mobilização e com a organização dos trabalhadores e trabalhadoras comprometidos com a busca pela emancipação humana, caucionada por outra organização social, sem exploração-dominação de classe etnia e gênero (VASCONCELOS, 2015, p. 193).

Sem colocar a classe operária na vanguarda desse processo e reclamando o caráter educativo da profissão tomado pelo projeto ético-político como balizador da atuação profissional de caráter emancipatório, sem refletir a função da educação formal em que se faz a formação profissional do assistente social, sem compreender os fundamentos do trabalho nesta dada sociabilidade, a defesa da emancipação humana constitui uma mera elucubração teórica, incapaz de efetivar a superação da sociabilidade capitalista.

A indicação feita por Tonet que chama atenção, exatamente, para a ausência da classe trabalhadora, não obstaculiza a necessidade de capacitação teórica ou prática, pois “atividades educativas emancipadoras são atividades educativas que

contribuem para que os educandos compreendam a realidade social e fundamentem o seu engajamento numa transformação revolucionária” (TONET, s/n, p.11).

Frisar a necessidade da classe operária na vanguarda do processo de superação da sociedade de classes é essencial. Defende-se a necessidade da oposição intransigente, e não apenas no âmbito do Serviço Social, às investidas do capital que respondem unilateralmente aos interesses de reforma própria da lógica dominante.

As conquistas teóricas e políticas que pautam a história do Serviço Social devem estar na ordem do dia, a fim de que possam ser colocadas a favor e como estímulo à reflexão por parte dos profissionais e de toda a sociedade, já que “a situação, do ponto de vista dos interesses da classe trabalhadora, não está nada fácil. A luta pela transformação revolucionária da sociedade não poderá avançar enquanto esta classe não voltar a ocupar o lugar que lhe compete. Ao trem da revolução está faltando a locomotiva, e sem a presença dela todos os outros esforços apenas perpetuarão a existência deste sistema” (TONET, 2013, p. 10).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na tentativa de entender a relação entre a reconfiguração da educação superior no Brasil e a formação em Serviço Social, realizou-se esta reflexão buscando concatenar a discussão da educação com o processo da reprodução do ser social, identificando como esta se relaciona com os fundamentos ontológicos do trabalho.

Portanto, a compreensão sobre o trabalho que norteou este estudo o considera como momento central da gênese ontológica do ser social, que enquanto posição teleológica primária funda as demais posições, estando entre elas a educação, considerada por Lukács como posição teleológica secundária.

Com base na perspectiva marxista, afirma-se que o trabalho é a atividade humana singular que medeia a relação dos homens com a natureza; nessa relação reside a possibilidade de os homens converterem objetos materiais em objetos sociais e fazerem perseverar a sua existência, mediante a transformação da natureza para a construção da riqueza .

O desenvolvimento do ser social é marcado pelo trabalho; através dele é possível afastar-se das barreiras naturais vividas originariamente pelos homens. Ou seja, o trabalho lança a humanidade num processo histórico consubstanciado pelo desenvolvimento para além de si próprio (LESSA, 2008).

Assim, o que torna o trabalho categoria fundante, e todas as outras práxis sociais categorias fundadas, é a sua função social. Para Marx, o trabalho possui uma função social: fazer a mediação entre o homem e a natureza, de tal modo a produzir a base material indispensável à reprodução da sociedade.

Ainda para o autor, o trabalho é a práxis social que produz os meios de produção e de subsistência, sem os quais a sociedade não poderia existir. Portanto, as diferenças que caracterizam as objetivações da práxis compreendem o trabalho enquanto intercâmbio orgânico do homem com a natureza, definido como posição teleológica primária. Já a relação própria entre os sujeitos, em que o homem atua sobre si mesmo, como é o caso da práxis educativa, é definida como posição teleológica secundária, por ser baseada no trabalho; no entanto, não se resume a ele.

Ao afirmar o trabalho em lugar privilegiado e essencial no processo de reprodução das relações sociais, Marx não menosprezou as demais atividades dele advindas. Mas esclarece que os produtos resultantes de tais práxis se materializam de maneira diferente, podendo objetivar-se material ou idealmente. No caso do trabalho, tal objetivação é necessariamente material; no caso das demais práxis, dá-se sem a transformação da estrutura material.

Ao situar o trabalho no contexto histórico como fundante do ser social, e, portanto, presente em todas as formas de sociabilidade, Marx lança mão de uma concepção radicalmente nova de mundo, sobretudo porque, dado este fundamento

ontológico, a superação da sociedade de classes é uma possibilidade colocada pela classe operária como antagonista do capital.

Para situar a discussão da reconfiguração da educação superior no Brasil, identificando que tal reconfiguração atende aos interesses da classe dominante, no âmbito do capitalismo, buscou-se fundamentar neste estudo o debate da emancipação política e da emancipação humana nos termos de Marx.

Em virtude de se afirmar no presente estudo que as diversas soluções postas como alternativa para o problema da educação se dão do ponto de vista formal, recorre-se a Marx para afirmar que a emancipação política, apesar de constituir um avanço, não é a forma mais elevada da emancipação humana na ordem do mundo atual. Assim, as reformas colocadas para a educação são essencialmente limitadas e incapazes de efetivar uma educação voltada para a defesa de uma sociedade humanamente emancipada.

Neste viés, a perspectiva defendida para o Estado, centrada em sua reforma no horizonte do ajuste neoliberal, condicionou o redimensionamento de suas atividades centrado na redução de suas funções. Desse modo, as principais diretrizes desta reforma e, conseqüentemente, do sistema da educação superior priorizam os sinais do mercado e o saber como um bem privado.

Apesar de entender que as alterações ocasionadas na educação se deram em decorrência da política de ajuste neoliberal, expressa na privatização da educação superior e na desregulamentação do ensino público, o problema central se encontra na sociedade de classes, que tem na apropriação privada dos meios de produção o seu fundamento.

Assim, os encaminhamentos formais destinados à educação no âmbito do MEC, que deram guarida às ações de reformas fundamentadas nos princípios defendidos pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, efetivaram o problema da privatização como uma de suas conseqüências, bem como a crescente precarização e a própria privatização do ensino público.

Tais contradições também ressoam no Serviço Social, já que esta profissão é amplamente impactada pelas conseqüências da privatização na educação e pela inserção nas IESs privadas, iniciada no contexto dos anos 1990 e ampliada nos anos seguintes. Na direção da educação formal, a formação profissional tende a reproduzir a naturalização da existência da sociedade de classes.

No entanto, como visto no decorrer deste estudo, é possível estabelecer dentro da lógica da educação privada a crítica às conseqüências do capital para a humanidade. Como faz o Serviço Social enquanto profissão, que é a única a posicionar-se no horizonte do interesse da classe trabalhadora.

Mas ao constituir o confronto à lógica do capital e defender a consolidação de uma sociedade humanamente emancipada, sem colocar no centro dessa defesa a classe trabalhadora, tal confronto tende a reduzir-se à crítica ao capital, sem se romper com o que nele é fundamental: a apropriação privada da riqueza socialmente construída.

Nesta dissertação foi possível elucidar determinadas condições históricas que pautaram a gênese e o desenvolvimento do projeto ético-político do Serviço Social, e mesmo da profissão. Assim, a pertinência das bibliografias estudadas permitiu adensar a compreensão da lógica do modo de produção capitalista e seus desdobramentos no Serviço Social, bem como as respostas gestadas por parte desta profissão.

Compreende-se, pois, a necessidade de afirmar que em período histórico de desfaçatez ideológica o que parece óbvio muitas vezes precisa ser dito e reforçado: não há interesse por parte da ideologia dominante em diminuir o fosso progressivo existente entre a maioria pobre que constrói a riqueza e a minoria rica que parasita a riqueza socialmente produzida.

Afirmar o projeto ético-político, a partir dos elementos que o constituem, como comprometido com os interesses de emancipação da classe trabalhadora, ao passo que se defende por parte da profissão a ampliação do acesso aos direitos sociais no âmbito desta sociabilidade, é uma compreensão equivocada, especialmente por dela resultar a defesa da sociedade cuja regência é do capital – a última instância de sociabilidade possível em que ganha ênfase o discurso de reforma e não o da superação da lógica do capitalismo engendrada no aviltamento cada vez maior da força de trabalho.

Com base no exposto, principalmente no que tange às respostas gestadas por parte do Serviço Social, advoga-se o debate que efetive a crítica radical a esta sociabilidade, compreendendo que a transformação societária deve advir da classe operária, como radicalmente antagonista ao capital. Em três séculos desde a efetivação da sociabilidade capitalista, é possível afirmar que as diversas reformas reivindicadas inclusive por parte do trabalho não efetivaram, nem poderiam efetivar, a superação da regência do capital sobre o trabalho.

Defende-se, portanto, a necessidade da oposição intransigente, não apenas no âmbito do Serviço Social, às investidas do capital que respondem unilateralmente aos interesses de reforma própria da lógica dominante. As conquistas teóricas e políticas que pautam a história do Serviço Social precisam estar na ordem do dia, a fim de que possam ser colocadas como estímulo à reflexão por parte dos profissionais e de toda a sociedade, pois “a situação, do ponto de vista dos interesses da classe

trabalhadora, não está nada fácil. A luta pela transformação revolucionária da sociedade não poderá avançar enquanto esta classe não voltar a ocupar o lugar que lhe compete. Ao trem da revolução está faltando a locomotiva, e sem a presença dela todos os outros esforços apenas perpetuarão a existência deste sistema” (TONET, 2013, p. 10).

## REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. **Diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social**. Cadernos ABESS, n. 7. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_, **Política nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social** – ABEPSS. 2010.

\_\_\_\_\_. "Proposta básica para o projeto de formação profissional". **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 50, 1996b. p. 143-171.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. Biblioteca Básica de Serviço Social, 5. ed., São Paulo, Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine. **Brasil em contrarreforma desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BERTOLDO, Edna. **Trabalho e Educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. Maceió: Edufal, 2009.

BRAZ, Marcelo; BARATA, Joaquina. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 185 a 201.

BRAZ, Marcelo; TEXEIRA, Joaquina. O projeto ético político do Serviço Social. in **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 185-199.

CFESS. **Código de Ética do/a Assistente Social**. 9. ed. revista e atualizada.

CFESS. Sobre a Incompatibilidade entre Graduação a Distância e Serviço Social. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidadeeadesscfessscre.pdf> Acesso em 12/5/2015.

DAHMER; LIMA. **Contrarreforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social**. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/358/315> Acesso em 7/11/2015.

DIRETRIZES GERAIS DO PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE ESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS – **REUNI**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 12/1/2015.

**DIRETRIZES GERAIS PARA O REUNI**. Brasília. Jul. 2007.

ENGELS, Friedrich. A origem da propriedade privada e do Estado. 5. ed., Civilização brasileira, 1985.

IAMAMOTO, M. V. "Reforma do Ensino Superior e o Serviço Social". In: **Revista Temporalis**, n.1. Brasília, 2000. p.35-79.

\_\_\_\_\_. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 23. ed. São Paulo, Cortez: CELATS, 2008.

LEHER, Roberto. **Um novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Disponível em:

[http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos\\_Videos/Lizia\\_Nagel/CASCADELEstadopol.pdf](http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos_Videos/Lizia_Nagel/CASCADELEstadopol.pdf). Acesso em 12/1/2015.

LESSA, Sérgio. **Serviço Social e trabalho: porque o serviço social não é trabalho**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIMA, Kátia. **Contrarreforma da educação superior e formação profissional em serviço social.** In: Temporalisn. 15, Ano VIII. Brasília: ABEPSS, 2008.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível.** Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento; supervisão editorial de EdterVaisman. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Glosas críticas ao artigo O Rei da Prússia e a Reforma Social. De um prussiano.** São Paulo, Expressão Popular, 2010.

MARX, K. **Para a questão judaica.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo: MartinClaret, 2003.

MARX, K. **O capital. Crítica da economia política.** Livro primeiro Vol 1. TradRegis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Cap. I a XIII.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo noséculo XXI.**São Paulo: Boitempo, 2007.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, José Paulo. Reforma do Estado e impactos no Ensino Superior. In **Rev.Temporalis.** ABEPSS. N. 1, Brasília: Valci, 2000. p. 11-33.

\_\_\_\_\_. A conjuntura brasileira: o Serviço Social posto à prova. in: **Revista ServiçoSocial & Sociedade**, nº 79, 2004, p. 2-26.

\_\_\_\_\_. **Ditadura e Serviço Social:** uma análise de Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 12. ed., 2008.

\_\_\_\_\_. Transformações Societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Revista Serviço Social e Sociedade.**São Paulo: Cortez, n. 50, 1996. p.87-132.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política:** Uma introdução crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PANIAGO, Cristina. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital.** São Paulo: Instituto Lukács, 2. ed., 2012.

ROCHA, Islânia Lima. **Privatização do ensino superior no Brasil:** Impactos noServiço Social. 2015, VII JOINPP.

SADER, Emir. Prefácio. In: **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS NETO, Artur Bispo. Trabalho e tempo de trabalho na perspectiva marxiana. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

SANTOS NETO, Artur Bispo. **Universidade, ciência e violência de classe**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

SANTOS, Edlene Pimentel; COSTA, Gilmaisa M. Questão social e desigualdade: novas formas, velhas raízes. 13 In **Revista Ágora**: Políticas públicas e Serviço Social, Ano 2, nº 4, julho de 2006. Disponível em: <<http://www.assistentesocial.com.br>>. Acesso em: 25/8/2015.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil**: Predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SIMIONATO, Ivete. "As expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade e sua influência teórica e política". In: CFESS/ ABEPSS. **Serviço Social**: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Módulo 1, Curso de Capacitação em Serviço Social e Política Social. Brasília, CFESS/ABPSS/CEAD/UnB, 2009.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A universidade no século XXI**: Para uma reformademocrática e emancipatória da universidade.3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TONET, Ivo. **Apresentação a cinquenta anos do Serviço Social**. Disponível em: [http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/Apresentacao\\_50\\_anos\\_de\\_SS.pdf](http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/Apresentacao_50_anos_de_SS.pdf). Acesso em 5/6/2015.

TONET, Ivo. Expressões socioculturais da crise capitalista na atualidade. In **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ ABEPSS, 2009. p. 107-122.

\_\_\_\_\_, Lukács: Trabalho e emancipação humana. 2009. Disponível em: [http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/LUKACS\\_trabalho\\_e\\_emancipacao\\_humana.pdf](http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/LUKACS_trabalho_e_emancipacao_humana.pdf). Acesso em 14/9/2014.

TONET, Ivo. **O grande ausente**. 2013. Disponível em: [http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/O\\_grande\\_ausente.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/O_grande_ausente.pdf). Acesso em 15/11/2014.

VASCONCELOS, Ana Maria de. **A/o Assistente Social na luta de classes**: projetos profissionais e mediações teórico-práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.