

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**LUCIANE SILVA NASCIMENTO FRANÇA**

**SER DOCENTE:  
A EXPERIÊNCIA EM UMA FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL PRIVADA**

**FRANCA  
2012**

**LUCIANE SILVA NASCIMENTO FRANÇA**

**SER DOCENTE:**

**A EXPERIÊNCIA EM UMA FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL PRIVADA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social, Trabalho e Sociedade.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira.**

**FRANCA**

**2012**

França, Luciane Silva Nascimento

Ser docente: a experiência em uma Faculdade de Serviço Social privada / Luciane Silva Nascimento França. – Franca : [s.n.], 2012

131 f.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira

1. Assistente social – Formação profissional. 2. Serviço social – Estudo e ensino. 3. Formação docente – Fasesp – Passos (MG). 4. Política Educacional. I. Título.

CDD – 361.007

**LUCIANE SILVA NASCIMENTO FRANÇA**

**SER DOCENTE:**

**A EXPERIÊNCIA EM UMA FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL PRIVADA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social, Trabalho e Sociedade.**

**BANCA EXAMINADORA**

**Presidente:** \_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Cirlene A. Hilário da Silva**

**1º Examinador:** \_\_\_\_\_

**2º Examinador:** \_\_\_\_\_

**Franca (SP), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.**

***Dedico este trabalho aos milhares de trabalhadores que sustentam através da labuta cotidiana a existência e subsistência humana, nas mais diversas realidades. Aos professores da pré-escola ao ensino superior, de todas as áreas do conhecimento, que mesmo diante de desafios potencialmente desanimadores, persistem em seu chamado, na partilha do conhecimento. Aos colegas assistentes sociais docentes, que mesmo sabotados pelo sistema produtivista do Ensino Superior, insistem em acreditar na emancipação humana, na liberdade e formação profissional de qualidade. Ao brilhante pensador Karl Marx a admiração, por suas idéias que transcenderam o tempo, a vida e a morte, permitindo-nos enxergar para muito além do aparente teatro arquitetado através da história, cujo protagonista insubstituível é o “trabalhador”.***

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, criador e Senhor de todas as coisas...

Aos muitos anjos colocados por Deus em meu caminho... São tantos, impossível mencionar a todos...

A José, meu pai querido, pelo afeto, exemplo e persistência, que mesmo com limitações, não deixou de acreditar em mim, não medindo esforços para que eu continuasse minha caminhada pelo conhecimento. Minha gratidão eterna.

À mulher mais linda que conheci: "Vó Terezinha" que se juntou a Deus recentemente, deixando um vazio e uma saudade absurda!! Você é minha maior referência de amor incondicional, de exemplo, caráter, integridade e força! Descanse em paz meu doce. Te amo sempre!

Aos docentes da Graduação e Pós Graduação do curso de Serviço Social da UNESP - Campus de Franca, que colaboraram não só com minha formação profissional, mas com meu aprendizado para a vida.

Em especial ao professor Dr. Padre Mário, que nos deixou subitamente para morar com Deus... Até breve querido professor!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social e Formação Profissional (GEFORMSS), pelas ricas colaborações na construção deste trabalho.

Aos assistentes sociais docentes da Faculdade de Serviço Social de Passos FASESP / MG, pelo desprendimento e carinho com que me acolheram durante as entrevistas desta pesquisa.

Ao meu esposo Leandro, minha gratidão constante pelo amor, incentivo e total apoio, imprescindíveis para que eu chegasse até aqui.

Ao meu filho Lucas, que mesmo sem saber, é peça chave pra que eu nunca desistisse diante de tantas dificuldades...

Às minhas amigas e irmãs do coração Maria Juliana e Evana pelas inúmeras caronas, partilhas, desprendimento e amor que sempre me presentearam... Vocês são um presente de Deus pra mim. Amo vocês!

À minha querida mestra e orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cirlene, pela paciência, desprendimento e respeito com que me conduziu, possibilitando, apesar do pouco tempo para a pesquisa, um percurso investigativo tranquilo. Quero ser você quando crescer! Minha gratidão eterna por tamanha generosidade!

*Ando devagar  
Porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte,  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei,  
Ou nada sei*

*Conhecer as manhas  
E as manhãs  
O sabor das massas  
E das maçãs  
É preciso amor  
Pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida  
Seja simplesmente  
Compreender a marcha  
E ir tocando em frente  
Como um velho boiadeiro  
Levando a boiada  
Eu vou tocando os dias  
Pela longa estrada, eu vou  
Estrada eu sou*

*Conhecer as manhas  
E as manhãs  
O sabor das massas  
E das maçãs  
É preciso amor  
Pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir*

*Todo mundo ama um dia,  
Todo mundo chora  
Um dia a gente chega  
E no outro vai embora  
Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz...*

*Almir Sater e Renato Teixeira*

FRANÇA, Luciane Silva Nascimento. **Ser docente**: a experiência de uma faculdade de Serviço Social privada. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2012.

## RESUMO

O objetivo da presente dissertação é analisar as condições de trabalho dos assistentes sociais docentes, da Faculdade de Serviço Social de Passos (FASESP/MG), num contexto latente de precarização do Ensino Superior, engendrado pelas múltiplas transformações do mundo do trabalho, e sua repercussão sobre o processo de ensino de qualidade. Pretende-se com a investigação da problemática trazer a luz os diversos embates vividos por estes sujeitos na condução de seu trabalho profissional, a partir da mercantilização do ensino superior, atravessado pela fragilização das relações de trabalho, trazidas pela ideologia neoliberal dominante. A partir do processo de reestruturação produtiva do trabalho, e da descoberta da “utilidade” da educação para os ditames hegemônicos de controle social, a Formação Superior, e, no caso estudado, em Serviço Social, sofreu significativos impactos, que se estabeleceram na direção dos frágeis vínculos trabalhistas dos trabalhadores docentes, na vulnerabilização das relações humanas, e nas precárias condições estruturais para o trabalho. Na interpretação dessa realidade posta, lançou-se mão dos estudos de Gramsci e as concepções de Marx, além de autores que se baseiam na teoria social crítica, para dar significado a este conjunto de fenômenos. O trabalho utilizou a abordagem qualitativa, permitindo a coleta dos depoimentos através de questionário semi-estruturado, com gravação das falas para melhor apreensão da realidade. Os sujeitos entrevistados, assistentes sociais docentes da Faculdade de Serviço Social de Passos / FASESP, representaram uma amostra significativa e reveladora da atual situação posta aos trabalhadores docentes na realidade do Ensino Superior Brasileiro, não somente privado, mas de uma forma geral, sucateado, aligeirado, fragilizado e conduzido exclusivamente a fins mercantilistas. O que se constatou a partir das condições de trabalho desses sujeitos foi, a sobrecarga de trabalho, a absorção do tempo livre, a luta para conciliação de horários com outras atividades laborativas, além da frustração estendida à vida profissional e social, como família e amigos; evidenciando, um cenário de verdadeira proletarização da docência, comprometendo significativamente a formação profissional do assistente social.

**Palavras-chave:** política educacional. trabalho docente. formação profissional.



FRANÇA, Luciane Silva Nascimento. **Ser docente**: a experiência de uma faculdade de Serviço Social privada. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2012.

## ABSTRACT

The goal of this dissertation is to analyze the working conditions of social workers teachers, the College of Social Work Passos (FASESP/MG), in a context of latent instability of Higher Education, engendered by multiple changing world of work and its impact on the teaching quality. The aim is to research the issue to bring to light the various conflicts experienced by these individuals in conducting their professional work, from the commodification of higher education, traversed by the weakening of labor relations, brought about by the dominant neoliberal ideology. From the restructuring process of the work, and the discovery of "usefulness" of education to the dictates of hegemonic social control, Higher Education, and in the case studied in Social Work, suffered significant impacts, which were established in the direction the fragile bonds of labor teaching workers in increasing vulnerability of human relations, and in poor structural conditions for work. In interpreting this reality put, it employed the studies of Gramsci and the ideas of Marx, and authors that are based on critical social theory, to give meaning to this set of phenomena. The study used a qualitative approach, allowing the data collection through semi-structured questionnaire, and recorded the statements to better grasp of reality. The interviewees, social faculty of the College of Social Work Passos / FASESP represented a significant sample of the current situation and revealing teaching workers to put the reality of the Brazilian Higher Education, not only private but as a rule, scrapped, hastening Weakened and conducted solely for the mercantilists. What was found from the conditions of work of these individuals was, work overload, the absorption of free time, the struggle to reconcile schedules with other work activities, and the frustration extended to professional and social life, like family and friends, showing a scene of real proletarianization of teaching, significantly compromising the professional training of social workers.

**Keywords:** education policy. teaching. vocational training.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Perfil dos Sujeitos .....	26
<b>Quadro 2</b> – Cursos de Graduação da FESP / UEMG.....	34
<b>Quadro 3</b> – Dimensões da Avaliação Institucional da FASESP .....	41
<b>Quadro 4</b> – Grupo de questões avaliadas em 2010 .....	44
<b>Quadro 5</b> – Participação do setor privado na totalidade das IES e percentual de vagas privadas oferecidas.....	85
<b>Quadro 6</b> – Vagas de Serviço Social distribuídas segundo modalidade de ensino ...	89

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Resultados da avaliação institucional “Infraestrutura” da FASESP Pelos alunos .....	42
<b>Gráfico 2</b> – Resultados da avaliação institucional “Infraestrutura” da FASESP pelos professores .....	43
<b>Gráfico 3</b> – Resultado da avaliação realizada pelos alunos em relação à coordenação da IES .....	45
<b>Gráfico 4</b> – Resultado da avaliação realizada pelos alunos em relação à Instituição .....	46
<b>Gráfico 5</b> – Resultado da avaliação realizada pelos professores em relação à Instituição .....	48
<b>Gráfico 6</b> – Natureza Jurídica das IES entre 1990 a 2002 .....	88

## LISTA DE FOTOS

<b>FOTO 1</b> – Centro da Cidade de Passos/MG .....	28
<b>FOTO 2</b> – Visão Geral da Cidade de Passos/MG .....	28
<b>FOTO 3</b> – Mapa da Localização da Cidade de Passos/MG .....	29
<b>FOTO 4</b> – Avenida da Moda - Cidade de Passos/MG.....	30
<b>FOTO 5</b> – Prédio Principal da FESP .....	33

## LISTA DE SIGLAS

ABESS	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
AMBES	Ambulatório Escola
AMEG	Associação dos Municípios da Microrregião do Médio Rio Grande
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BPMMG	Batalhão da Polícia Militar de Minas Gerais
CASMIL	Cooperativa Agropecuária do Sudoeste Mineiro
CEDEPSS	Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CPA	Comissão Própria de Avaliação Institucional
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
EaD	Ensino a Distância
ENESSO	Entidade Nacional dos Estudantes de Serviço Social
ENPESS	Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social
ESS	Escola de Serviço Social
FASESP	Faculdade de Serviço Social de Passos
FESP	Faculdade de Ensino Superior de Passos
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
ONGs	Organizações Não Governamentais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
SP	São Paulo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TJMG	Tribunal de Justiça de Minas Gerais

UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNABEM	Universidade aberta para a Maturidade
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1 A PESQUISA QUALITATIVA</b> .....	19
<b>1.1 Caracterização da Pesquisa</b> .....	19
<b>1.2 Processo da Coleta de Dados</b> .....	21
<b>1.3 Sujeitos da Pesquisa</b> .....	24
1.3.1 Caracterização dos Sujeitos.....	25
1.3.2 Formação profissional .....	27
1.3.3 Exercício profissional paralelo à docência na FASESP.....	27
<b>1.4 A UEMG/ FESP / FASESP na cidade de Passos - MG</b> .....	27
1.4.1 O Município de Passos / MG.....	27
1.4.2 Contextualizando sobre a UEMG / FESP.....	31
1.4.3 A Faculdade de Serviço Social de Passos.....	35
1.4.3.1 <i>A avaliação Institucional da FASESP 2009 e 2010</i> .....	39
<b>CAPÍTULO 2 POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL</b> .....	50
<b>2.1 A Política Educacional Brasileira</b> .....	50
2.1.1 De tropeço em tropeço se fez qual Educação?.....	50
2.1.2 A direção da educação a partir do século XX.....	63
<b>2.2 Universidade e Ensino Superior</b> .....	72
2.2.1 O papel da Universidade na formação superior brasileira: uma avaliação crítica.....	73
<b>2.3 Formação Profissional em Serviço Social: um cenário desafiador à qualidade de ensino</b> .....	81
<b>CAPÍTULO 3 DOCÊNCIA, TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	93
<b>3.1 Ser docente: a real percepção da profissão para seus atores</b> .....	93
<b>3.2 As transformações do mundo trabalho</b> .....	96
3.2.1 Trabalho e docência: qual a relação entre eles?.....	98
3.2.2 As condições de trabalho .....	109

<b>3.3 Formação profissional: desafios à qualidade.....</b>	<b>111</b>
3.3.1 A capacitação continuada e a participação da IES .....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICES</b>	
<b>Apêndice A – Roteiro Estruturado de Entrevista .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXOS</b>	
<b>Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....</b>	<b>131</b>



## INTRODUÇÃO

*Eu não me envergonho de mudar de opinião porque eu não me envergonho de pensar!*

*Chico Anísio*

O ponto de partida para escolha do tema proposto, não se deu com a oportunidade de estar atuando junto à docência do Serviço Social, mas, a partir das inúmeras indagações, suscitadas ao longo da graduação e pós-graduação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Franca.

Os primeiros professores da graduação, as primeiras experiências no estágio de observação, os primeiros relatórios, as dificuldades cotidianas, as sucessivas greves dos professores, as manifestações em sala de aula, a estrutura do prédio antigo, as salas-dormitórios onde recebíamos as orientações dos professores que residiam na faculdade, as reclamações de cansaço relatadas incontáveis vezes pelos docentes, a saudade da família, a pressão institucional pela formação continuada, a pós-graduação em finais de semana, as experiências de desemprego e etc.

Como profissional tais questionamentos se acirraram, diante de três longos anos de desemprego, de uma realidade de trabalho desafiadora e adversa, na supervisão dos estagiários de Serviço Social, nas longas reuniões de supervisão e discussão com os estudantes, nos questionamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem, das queixas de professores com limitações para o ensino, às dúvidas frequentes em Serviço Social.

Como docente, os questionamentos se tornaram imensamente instigantes, sendo somados à realidade de trabalho de outros companheiros docentes que relatavam as angústias, as dificuldades e frustrações no exercício da docência. Dentre as queixas, a instabilidade no trabalho, a sobrecarga, a pressão institucional por produtividade, a absorção do tempo livre com atividades extra-classe, orientações, e ainda, a necessidade de conciliação de horários com outras atividades laborativas, evidencia-se em uma realidade de trabalho penosa aos assistentes sociais docentes.

Pesquisar as condições de trabalho do assistente social docente e sua repercussão na formação profissional de assistentes sociais nos ambientes educacionais, norteados por uma Política do Ensino Superior sucateada e um universo de trabalho desafiante à classe docente, foi suscitada por intermédio de todo esse processo histórico de construção profissional, reforçado a partir da prática profissional como docente junto a Faculdade de Serviço Social de Passos (FASESP).

Para conhecer a realidade de trabalho vivenciada cotidianamente pelos professores do curso de Serviço Social da FASESP, objeto de estudo aqui proposto, foram realizados alguns questionamentos:

Qual a percepção da profissão docente para seus atores? Quais os desafios vivenciados no trabalho docente nesta unidade de formação acadêmica? Até que ponto os docentes são atingidos pelo contexto posto às instituições de ensino superior como: pressão institucional, produtividade, instabilidade trabalhista, baixos salários, ausência de incentivo à capacitação continuada, conciliação do trabalho docente com outras atividades laborativas, equipamentos e estrutura física inadequada ou provisória, e a relação trabalho, família e amigos? Qual o rebatimento desse quadro, na formação profissional do assistente social?

Nesse sentido, pesquisar o trabalho do assistente social docente nesta realidade exigiu o distanciamento necessário, na direção da totalidade social, a partir das múltiplas determinações que atravessam o universo investigativo concreto. Ordenou preocupação com o caminho a ser percorrido, onde somente a abordagem qualitativa e a utilização da teoria marxista abraçaram o problema e objeto desta análise.

Tal percurso foi indispensável, conscientes de que, a cientificidade necessária para trabalhar com as concepções marxistas percorre caminhos muito além do aparente imediato, dado o seu abarcamento e complexidade, teórico-investigativo, para decifrar qualquer realidade concreta.

Compreender as mediações que circundam as relações de trabalho do assistente social docente, a partir do cenário escolhido, nos fez trilhar inicialmente caminhos inimagináveis.

Para a presente discussão, algumas considerações sobre o processo de mercantilização do Ensino Superior foram levantadas, a fim de expor o nefasto

quadro da política educacional brasileira, voltada para a produção de conhecimentos, fundados pela lógica mercantilista.

A utilização do aparato educacional para manipulação e condução massiva de trabalhadores à produção capitalista, tem sido amplamente acionado pelo empresariado de Instituição de Ensino Superior (IES) privadas.

Vale à pena frisar que não somente no setor privado educacional como também a educação pública, tem sofrido forte impacto com a atual política educacional e, esta, por sua vez, tem trazido sérias repercussões sobre as rotinas de trabalho dos docentes, dentre elas, a aceleração do produtivismo acadêmico, atividades burocráticas infundáveis e corrida por captação de recursos.

Assim, é inevitável considerarmos tais determinantes, para compreender como se estabelecem as relações econômico-sociais no universo da educação.

Localizar e conhecer as mediações ocorridas no universo educacional, a partir do direcionamento neoliberal, no âmbito da esfera de regulação do Estado e sob ditames capitalistas, é imperativo inicial na presente discussão, sem a qual não seria possível interpretar os desafios vivenciados pelos profissionais da educação. Por esse motivo, se fez necessária tal interlocução, a fim de desvendar a relação existente entre mundo do trabalho e educação, e sua repercussão no cotidiano dos trabalhadores, assistentes sociais docentes.

Na presente investigação, as reais condições de trabalho, apresentadas pelos assistentes sociais docentes da FASESP, representam uma fatia significativa para análise do presente problema, assim como suas determinações sobre o processo de formação profissional dos estudantes de Serviço Social.

Considera-se, portanto, que o cotidiano de trabalho e a realidade social vivenciada pelos docentes do curso de Serviço Social de Passos e tantas outras instituições formadoras de profissionais pelo país, não estão desconectadas da atual conjuntura de precarização do trabalho e da nova Política Educacional de sucateamento.

A premissa é que o atual quadro sócio-histórico não se reduz a um pano de fundo para que se possa, depois, discutir o trabalho profissional. Ele atravessa e conforma o cotidiano do exercício profissional do Assistente Social, afetando as suas condições e as relações de trabalho, assim como as condições de vida da população usuária de serviços sociais. (IAMAMOTO, 2001, p. 19).

Discutir este tema torna-se um desafio e compromisso para demonstração das reais condições de trabalho a que são submetidos os docentes na dimensão do ensino superior, ao mesmo tempo em que se vislumbra contribuir na ampliação das produções científicas, tendo em vista, a escassez de pesquisas sobre o trabalho docente e sua incidência no encaminhamento da formação profissional desta categoria.

Nessa direção, a fim de abarcar a presente discussão, o trabalho foi organizado em três capítulos:

No primeiro apresentamos o percurso metodológico utilizado, sob o título: “A pesquisa qualitativa”, onde descrevemos o processo para coleta de dados, apresentamos os sujeitos entrevistados: os assistentes sociais docentes, e trouxemos o cenário da pesquisa: a Faculdade de Serviço Social de Passos (FASESP), da Fundação de Ensino Superior de Passos (FESP) associada à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), localizada no Município de Passos, Estado de Minas Gerais .

No segundo capítulo, sob o título: “Política Educacional e Formação Profissional em Serviço Social”, realizamos uma “excursão” pela realidade da Educação Brasileira, a partir de seus determinantes históricos, dos limites e persistências, e após, sinalizamos a direção da educação a partir das transformações que marcaram o século XX. Sob uma contemplação crítica, refletimos sobre o direcionamento da Universidade Brasileira e do Ensino Superior no atual contexto.

A partir do panorama acima, trouxemos algumas reflexões contemporâneas sobre o processo de Formação Profissional em Serviço Social, com destaque para os principais desafios postos à qualidade, na direção do projeto ético político da profissão.

No terceiro capítulo da pesquisa, apresentamos as vozes dos sujeitos entrevistados, sob o tema: “Docência, Trabalho e Formação Profissional”, onde através dos riquíssimos relatos, dos trabalhadores, assistentes sociais docentes da FASESP, buscamos a concepção do trabalho docente para seus atores, a relação trabalho x docência e os desafios à formação profissional de qualidade a partir das reais condições de trabalho.

Por fim, foram apresentadas as considerações finais e as devidas exposições conclusivas do presente trabalho.

## CAPÍTULO 1 A PESQUISA QUALITATIVA

### 1.1 Caracterização da Pesquisa

Na pesquisa social, onde as pessoas e seus sentimentos e relações são investigadas, a utilização das técnicas e métodos sempre provoca angústia no pesquisador [...] E esta angústia não fica resolvida pela decisão metodológica assumida, ou pelos resultados da pesquisa obtidos; ela acompanha a trajetória da busca do conhecimento interferindo constantemente, modificando-a às vezes, extrapolando até os limites do trabalho para questionar os valores do pesquisador. (FERREIRA, R. M., 1981, p. 17).

A presente pesquisa é embasada pela abordagem sócio-histórica, por se tratar de um estudo que busca a reconstrução social do trabalho, a formação profissional do assistente social e suas repercussões sobre o trabalho docente.

Ao utilizarmos o embasamento histórico crítico, recorreremos às reflexões de Gramsci (1989) que por sua vez, estabelece rica e vasta interpretação da realidade contemporânea através da obra de Marx. Nesta direção o método permitirá enxergar além do quadro imediatista da realidade, no rico e complexo jogo dialético da história, na busca constante da prática cotidiana em sua totalidade dos fatos.

Isto porque Gramsci não toma o marxismo como doutrina abstrata, mas como método de análise concreta do real em suas diferentes determinações. Debruça-se sobre a realidade enquanto totalidade desvenda suas contradições e reconhece que ela é constituída por mediações, processos e estruturas. Essa realidade é analisada pelo pensador a partir de uma multiplicidade de significados, evidenciando que o conjunto das relações constitutivas do ser social envolve antagonismos e contradições, apreendidos a partir de um ponto de vista crítico que leva em conta a historicidade do social, sendo este, segundo Gramsci, o único caminho fecundo na pesquisa científica. (SIMIONATTO, 2001, p. 9).

A importância da história considerada pelo presente método permitirá a realização dos percursos investigativos de forma consciente, distanciada e ao mesmo tempo envolvente da realidade posta. Minayo (1994, p. 13) afirma que: “O objeto das Ciências Sociais é histórico. Vive o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído.”

Para construção da presente pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa, e por ser considerada uma corrente compreensiva, possui características metodológicas que permitem utilizar técnicas que alcançam fenômenos sociais e humanos em seu movimento.

Segundo Minayo e Sanches (1993), a sociologia compreensiva considera o método qualitativo um instrumento coerente quando se almeja estudar o social, sendo o único quadro de referência para o estudo das ciências humanas na atualidade.

Para os autores a abordagem qualitativa viabiliza uma aproximação fundamental entre sujeito e objeto de estudo - ambos da mesma natureza - através de um envolvimento íntimo e aprofundado. Nesta aproximação e recuo permanente, permite estabelecer a envoltura e a empatia necessárias para o estudo do objeto, que por sua vez, manifesta-se em suas relações e estruturas sociais.

Em outras palavras, do ponto de vista qualitativo, a abordagem dialética atua em nível dos significados e das estruturas, entendendo estas últimas como ações humanas objetivadas e, logo, portadoras de significado. Ao mesmo tempo, tenta conceber todas as etapas da investigação e da análise como partes do processo social analisado e como sua consciência crítica possível. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

A importância do método qualitativo nesta pesquisa se dá a partir do momento que se pretende alcançar uma maior aproximação da realidade do trabalho no cotidiano dos sujeitos pesquisados.

Para Chizzotti (2003) a investigação qualitativa parte do pressuposto que a pesquisa dos fenômenos humanos está sempre repleta de razão, liberdade e vontade de seus sujeitos. Assim, possibilita que os autores criem e atribuam significados às coisas, às pessoas e à realidade social vivenciada, permitindo a análise e descrição dos fatos.

Outra característica do método é seu caráter dialético flexível, possibilitando o imprescindível fluir dos fenômenos sociais com suas manifestações antagônicas, complexas e instáveis. Para Minayo e Sanches (1993) o trabalho qualitativo caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, métodos e princípios, revelando seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas direções e retoma caminhos diferentes.

## 1.2 Processo da Coleta de Dados

Para compreender o trabalho docente em seu caráter cotidiano e seus rebatimentos na formação profissional de seus estudantes utilizamos nesse estudo, instrumentais técnicos que auxiliem na interpretação destes fenômenos, como a entrevista e o questionário. Estes instrumentos possuem a função de subsidiar o pesquisador na apreensão dos dados que forem necessários.

Na entrevista, um cuidado é necessário: o método deve ser utilizado de forma consciente a fim de que a responsabilidade do entrevistador não se limite somente ao questionário durante a entrevista, da mesma forma o sujeito entrevistado, não se restrinja somente a responder às questões formuladas pelo pesquisador. As respostas apresentadas não estarão exatas ou prontas, mas serão edificadas pelo sujeito no espaço dialógico da entrevista, através da relação estabelecida com o pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2005).

Portanto, constitui-se em uma técnica de coleta de dados que supõe profunda interação social com o sujeito da pesquisa. Efetiva-se como um diálogo onde o pesquisador aborda questões direcionadas à temática pretendida e o sujeito apresenta-se como fonte das informações (GIL, 1946, p. 113).

[...] a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. (SELLTIZ, 1967, p. 273 apud GIL, 1999, p. 113).

O que vai totalmente de encontro com o método de investigação proposto, cuja palavra do sujeito expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas, nas relações de trabalho, nas relações com os alunos, seja no ambiente institucional com a chefia, ou no meio social com família e amigos.

Através desse procedimento, podemos obter dados objetivos e subjetivos. Os primeiros podem também ser obtidos através de fontes secundárias, tais como censos, estatísticas e outras formas de registros. Em contrapartida, o segundo tipo de dados se relaciona aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados. (CRUZ NETO, 1994, p. 58).

Para Cruz Neto (1994) a entrevista é uma técnica de coleta de dados composta de questões que permitem captar as percepções que os sujeitos sociais

possuem de suas realidades, viabilizando uma maior aproximação do concreto vivido por esse sujeito. O que a faz um instrumento privilegiado de coleta e informações para as ciências sociais, com a possibilidade de um diálogo revelador das condições estruturais vivenciadas, carregado de valores, normas, símbolos que transmitidos a um porta-voz, são organizados, trazendo a luz representações sociais de grupos determinados, e em contextos históricos, socioeconômicos e culturais da realidade.

Devemos considerar também que durante o processo de entrevista não nos deparamos com um membro de um corpo apenas, mas um ser orgânico, coletivo e assim, nos dizeres de Martinelli (1994), não devemos acreditar que para oferecermos objetividade e cientificidade a nossa pesquisa devemos esconder a emoção, pois definitivamente não existe vida sem emoção. Portanto, nosso sujeito não deve estar sobre a “sombra”, muito menos o pesquisador, pois ambos são repletos de historicidade e possibilidades, numa relação de busca, conhecimento e aprendizado.

O questionário semiestruturado foi utilizado na presente pesquisa, levando-se em consideração ser este um dos instrumentos mais utilizados para realizar levantamento de informações na área das ciências humanas e sociais.

Para Dalbério (2006) o questionário consiste em um exercício de inteligência e clareza quanto aos objetivos e métodos a serem utilizados, e ainda é principalmente, a fundamentação teórica do processo de pesquisa.

Desta maneira evidenciamos que na construção de um questionário sejam contempladas várias questões: o interesse do pesquisador, seus objetivos e perspectivas, a fundamentação teórica e as vertentes teórico-metodológicas pelas quais ele sustenta a sua pesquisa; a realidade dos informantes, ou seja, o que lê conhece de realidade, como ele estabelece vínculo com as questões apresentadas a ele, a capacidade de responder ao questionário, até que ponto suas respostas são representativas da sua vivência cotidiana. (DALBÉRIO, 2006, p. 95).

Com o questionário podemos reunir elementos como significações, valores, crenças e percepções que nossos sujeitos possuem do ambiente social, além dos fenômenos cotidianos que envolvem o trabalho docente e a formação dos estudantes de Serviço Social.



Para tradução do material apreendido utilizamos o processo de análise de conteúdo, que segundo Richardson (1999) objetiva compreender melhor o discurso dos sujeitos no aprofundamento das características implícitas, sejam gramaticais, fonológicas, cognitivas ou ideológicas, extraíndo os aspectos mais relevantes para a pesquisa.

“Portanto, toda comunicação que implica a transferência de significados de um emissor a um receptor pode ser objeto de análise de conteúdo.” (RICHARDSON, 1999, p. 224).

Segundo Bardin (2004) a análise de conteúdo nada mais é que o conjunto de técnicas de análise das comunicações, na utilização de procedimentos objetivos e sistematizados de descrição dos conteúdos das mensagens fornecidas pelos sujeitos. Nesse sentido não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos adaptável ao vasto campo das comunicações.

Para maior apreensão destas informações utilizamos o gravador, já que segundo Queiroz (2001) tal técnica permite alcançar maior riqueza de dados, pois além de colher aquilo que se encontra explícito no discurso do informante, alcança de igual forma o implícito, o subjetivo e o inconsciente coletivo. A autora acrescenta ainda que quando utilizada cuidadosamente possibilita conhecer um grupo ou uma sociedade a partir de seu interior. As informações gravadas, reveladas pelos entrevistados, permitem mostrar como se relacionam entre si, como são constituídas e se inter-relacionam, como se expressam as relações de dominação dos grupos e finalmente como se projeta na sociedade global, revelando conflitos até o momento, ignorados.

Após este trabalho foi feita a transcrição dos depoimentos:

Transcrever significa assim uma nova experiência de pesquisa, um novo passo em que todo processamento dela é retomado, com seus envoltimentos e emoções, o que leva a aprofundar o significado de certos termos utilizados pelo informante, de certas passagens, de certas histórias que em determinado momento foram contadas, de certas mudanças na entonação de voz. (QUEIROZ, 2001, p. 88).

Concluída esta etapa realizamos a categorização dos relatos orais colhidos através da entrevista. As categorias de análise podem ser compreendidas segundo Gomes (1994) como conceitos ou aspectos que abrangem características comuns ou que possuem relação entre si. Seu principal objetivo é estabelecer classificações, com o agrupamento de ideias, elementos ou expressões em torno

de um conceito que abarque todo o conjunto. “Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.” (GOMES, 1994, p. 70).

Das sucessivas aproximações ao material coletado para a pesquisa, surgiram diferentes categorias empíricas que direcionaram a base para uma análise preliminar do material coletado.

Com os depoimentos dos professores, emergiram as seguintes categorias: Ser docente; Trabalho e docência e Formação profissional.

### 1.3 Sujeitos da Pesquisa

Também enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como, frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua “consciência de nós”. (HELLER, 1989, p. 21).

Conforme defende Iamamoto (2001), desvendar a prática profissional cotidiana através de seus autores, supõe inseri-la no quadro das relações sociais fundamentais da sociedade, isto é, compreendê-la no jogo tenso das relações das classes sociais.

Os assistentes sociais professores, sujeitos da presente pesquisa, ocupam posição de destaque na ação e reação da vida cotidiana neste espaço de trabalho tão pouco investigado. Segundo Heller (1989) o cotidiano dos sujeitos está repleto de completude, é onde se está por inteiro, de forma que se processam os papéis e a espontaneidade da vida.

Consideramos o critério básico para escolha dos sujeitos, a formação profissional em Serviço Social, e o recorte temporal de no mínimo de 02 (dois) anos de atuação como docente na instituição, período necessário e significativo na coleta de elementos para as indagações pertinentes ao problema investigado.

Gil (1999, p. 93) debate com riqueza de detalhes a utilidade do método por amostragem, o qual descreve a importância de observar-se a representatividade da população que se pretende estudar.

Assim, para a pesquisa trabalhamos com uma amostragem de 05 (cinco) assistentes sociais, docentes do curso de Serviço Social de Passos, atuantes no processo de graduação da FASESP. Considerando uma amostra significativa diante de um quadro total de 14 (quatorze) professores, sendo que somente 09 (nove) possuem formação (graduação e pós-graduação) em Serviço Social.

Quanto à titulação dos nove (09) assistentes sociais docentes: 01(um) possui título de doutor (11%), 02 (dois) são mestres (22%) e os outros 06 (seis) restantes possuem especialização em áreas como saúde pública, recursos humanos e políticas sociais (66%).

Dos 09 (nove) assistentes sociais, apenas 07 (sete) possuem mais de dois anos de atuação no trabalho docente, sendo que dentre os 07 (sete), 01(um) é a presente autora dessa dissertação e o outro professor significativa representatividade para composição da banca de defesa desse trabalho.

Deste grupo, nenhum exerce a atividade docente na FASESP em regime de dedicação exclusiva; todos possuem outra atividade profissional, seja em IES diversas como docente ou atuante na prática profissional.

### 1.3.1 Caracterização dos Sujeitos

Apresentamos a seguir alguns dados que indicam o perfil do grupo dos cinco (05) assistentes sociais docentes, atuantes no programa de graduação da FASESP há pelo menos dois (02) anos.

Para homenagear os professores que ocupam tão importante papel junto à formação profissional de assistentes sociais por todo nosso país, nossos sujeitos receberam nomes de pedras preciosas, cujos significados revelam alguns fragmentos de suas identidades.

**Pérola**, representando o “amor” pelo trabalho árduo cotidiano, **Ametista**, com sua “coragem” para desbravar os desafios cotidianos, **Ágata** com sua “força e fé” para transpor as lutas e dificuldades, **Jaspe** conquistando com seu “altruísmo e generosidade” constante e por fim **Ônix** com sua “sabedoria” e palavra sempre amiga nos momentos mais árdusos do trabalho docente.

### Quadro 1 – Perfil dos sujeitos

Sujeitos	Sexo	Idade	Estado Civil	Filho	Nível instrução	Tempo graduação (anos)	Tempo docência (anos)	Tempo instituição (anos)	Exercício profissional paralelo à docência na Fasesp
<b>Pérola</b>	Fem	41	Casada	2	Mestranda	20	3	3	1-Judiciário
<b>Ametista</b>	Fem	39	Casada	3	Mestre	18	6	6	1-Secretaria de Assistência 2 –Coordenação de curso
<b>Ágata</b>	Fem	40	Casada	0	Mestranda	18	7	7	1-Docência em outra IES
<b>Jaspe</b>	Fem	50	Casada	1	Especialista	27	4	4	1-Hospital Psiquiátrico 2- Cord.Setor Estágio da IES
<b>Ônix</b>	Mas	49	Casado	3	Mestre	23	8	4	1-Docência em outra IES 2-Secretaria de Assistência

**Fonte:** Elaborado por Luciane Silva Nascimento França

A predominância do sexo feminino no âmbito da profissão também prevalece nos nichos docentes, bem como no quadro dos assistentes sociais docentes FASESP, representando 88%. Isso permite identificar a profissão do assistente social com sua marca inicial de inferiorização na relação de gênero. Segundo Montaño (2007), o Serviço Social enquanto profissão feminina possui justamente nesta qualidade o seu primeiro elemento de subalternidade, na medida em que faz parte de uma sociedade marcada e conduzida por padrões patriarcais.

As idades dos docentes da presente pesquisa variam entre 39 (trinta e nove) a 50 (cinquenta) anos de idade; todos são casados e somente um docente não possui filhos. Os tempos de graduação estão entre 18 (dezoito) a 27 (vinte e sete) anos de formação profissional em Serviço Social.

O tempo na atividade docente varia entre 03 (três) e 08 (oito) anos, sendo que somente Ônix possui experiência docente anterior ao trabalho junto a FASESP.

#### 1.3.2 Formação Profissional

Conforme quadro anterior temos 03 (três) especialistas, isto é, 60% dos assistentes sociais do grupo estudado, onde 02 (dois) já se encontram em processo de mestrado; os outros 02 (dois) restantes possuem titularidade conclusa de mestre, isto corresponde a 40% do grupo.

### 1.3.3 Exercício Profissional Paralelo à Docência na FASESP

Observamos que concomitantemente a atividade docente junto à Faculdade de Serviço Social de Passos, os cinco sujeitos desenvolvem outras atividades laborativas, sejam no exercício da docência ou em instituições como: judiciário, saúde mental ou secretarias de assistência social. Em destaque, Ametista, Jaspe e Ônix, que além do trabalho junto a FASESP possuem mais (02) dois outros vínculos trabalhistas.

A atividade docente de todos os sujeitos entrevistados possui o caráter horista<sup>1</sup> de vínculo empregatício, segundo Miranda (2006, 44), o professor, submete-se a essa relação trabalhista, pelos baixos salários e contratos precários de trabalho e acrescenta que: “Certamente essa multiplicidade de contratos trabalhistas vai interferir na condição docente, ou seja, na forma de organização desses trabalhadores, na sua formação e no seu cotidiano profissional.”

## 1.4 A UEMG/ FESP /FASESP na cidade de Passos / MG

### 1.4.1 O município de Passos / MG

Atualmente considerada uma cidade pólo, Passos sede desta investigação, possui 153 anos de emancipação política e é reconhecida regionalmente pelo destaque em sua infraestrutura. Sendo a mais populosa do Sudoeste Mineiro e a quarta em todo Sul de Minas, possui segundo o último censo 105.098 habitantes distribuídos em 96.690 na área urbana e 8.408 na zona rural. Situada a 345 Km da capital mineira – Belo Horizonte, possui área total de 1.338 km quadrados tendo como municípios limítrofes Delfinópolis ao Norte, Jacuí e Bom Jesus da Penha ao Sul, São João Batista do Glória a Leste e Cássia e Itaú de Minas a oeste.

---

<sup>1</sup> Empregado que recebe salário hora.

**FOTO 1 – Centro da Cidade de Passos/MG**



Fonte: Prefeitura de Passos (online), 2012.

**FOTO 2 – Visão Geral da Cidade de Passos/MG**



Fonte: Ecoviagem (online)

O município integra o sistema nacional rodoviário através da Rodovia MG-050 uma das principais rodovias do Estado que liga à Usina Hidrelétrica de Furnas e a centros desenvolvidos como o Estado de São Paulo, a cidade de Franca, Ribeirão Preto e Campinas.

### FOTO 3 – Mapa da Localização da Cidade de Passos/MG



Fonte: Ecoviagem (online).

Com a construção da Usina Hidrelétrica de Furnas na década de 1960, situada a 30 km de Passos, a economia local se projeta de forma mais acelerada com a expansão urbana e o surgimento de vários bairros. A tranquila cidadezinha de Passos é atualmente uma cidade de médio porte, pois se desenvolveu economicamente de forma bastante diversificada. A construção da Usina Hidrelétrica além de gerar emprego, possibilitou através da ampla quantidade de água represada, o avanço da agropecuária com destaque para a cafeicultura, suinocultura, avicultura, a pecuária leiteira entre outros produtos. Atualmente Passos possui uma das maiores bacias leiteiras do tipo B de todo o país, sendo sua maior parte processada pela Cooperativa Agropecuária do Sudoeste Mineiro (CASMIL), Vigor, Mococa e Parmalat.

Outra característica importante da cidade de Passos é sua referência turística, sendo a porta de entrada do Circuito Turístico Nascente das Gerais. A região é repleta de pousadas, hotéis cachoeiras e restaurantes às margens do lago de Furnas.

Por meio de todo esse conjunto de fatores a cidade cresceu fomentando o comércio de toda a região com destaque para a indústria moveleira e confeccionista. Atualmente a cidade possui mais de cem indústrias têxteis de confecções que viabilizam por volta de 4,5 mil empregos diretos e indiretos. Bastante conhecida na

região a Avenida Francisco Avelino Maia é conhecida como “Avenida da Moda” devido a grande concentração lojas e confecções. Em aproximadamente duas décadas, a indústria confeccionista de Passos, apesar da forte crise econômica, deu um grande salto na produção e qualidade de seus produtos, reconhecidos nacionalmente.

**FOTO 4 – Avenida da Moda – Cidade de Passos/MG**



Fonte: Ecoviagem (online).

Passos também sedia um grande número de órgãos públicos e associações. A Associação dos Municípios da Microrregião do Médio Rio Grande (AMEG) reúne 17 municípios que possuem um total de 11.877 km quadrados de territórios.

Por meio de todo esse cenário de reprodução social, assim como o desenvolvimento e expansão econômica, e ainda, as múltiplas manifestações do universo de trabalho, Passos também se complexifica em suas relações sociais, vivenciando todo um conjunto de transformações no cenário social e cotidiano de sua população.



#### 1.4.2 Contextualizando sobre a UEMG / FESP

A Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) origina-se em detrimento do atual contexto social brasileiro, da crescente necessidade de capacitação profissional presenciada no país nos últimos anos e da política de interiorização da educação também adotada pelo Governo do Estado de Minas Gerais, como importante fator de expansão econômica e social (MENDES, S. L. M., 2004).

Uma pesquisa da realidade do ensino superior em Minas Gerais mostra que, desta forma, a oportunidade de acesso à Universidade para a população jovem visava atingir um quadro onde, ao mesmo tempo em que crescia o número de cursos de graduação, ainda persistia a baixa participação de jovens no ensino superior. “Apenas 9% da população de 18 a 24 anos estão matriculados no ensino superior, enquanto que em países como a Bolívia e Chile esse índice é de mais de 20%.” (JORNAL ESTADO DE MINAS, 18/10/2003, p. 18 – Caderno Gerais apud MENDES, S. L. M., 2004, p. 64).

A criação de uma Universidade Pública no Estado de Minas Gerais, com a estrutura *multicampi*, foi proposta na perspectiva de uma política global de modernização das regiões, pela via da produção e difusão do conhecimento. Nesta concepção, havia que se delinear uma trajetória para a edificação gradual de uma Universidade moderna que concretizasse os anseios de novos conhecimentos, de novas profissões e de novas competências, em nível e qualidade compatíveis com as exigências inerentes a função social. (MENDES, S. L. M., 2004, p. 64).

A UEMG, criada em 1989 a partir do art. 81 das Disposições Transitórias da Constituição do Estado de Minas Gerais constitui-se como entidade pública, sob a forma de Autarquia, com sede reitoral em Belo Horizonte e suas unidades localizadas em diversas áreas do Estado. Assim, em seu § 1º do art. 82 possibilita às Fundações Educacionais de Ensino Superior do Estado, optar por serem absorvidas como unidades da UEMG.

Apesar do status de universidade pública, a UEMG com suas diversas unidades agregadas, ainda não se constituiu de fato uma entidade pública. Seu processo de estruturação passou por várias barreiras burocrático-legais para sua regularização, porém até hoje não possui uma clara definição institucional no que se

refere às instituições agregadas, conforme pesquisa realizada por Sara Mendes (2004) onde descreve esse processo.

A discussão sobre a estadualização da UEMG permanece no meio político e na mídia, tamanho é o descaso. Não existe até o momento sinalização por parte do governo do Estado quanto a absorção das fundações, que custariam anualmente cerca de R\$70 milhões aos cofres estaduais, sempre alegando crise financeira. (MENDES, S. L. M., 2004, p. 110).

Em março de 2011 o então Curador da Fundação de Ensino Superior de Passos (FESP), Sr. Fábio Pimenta Esper Kallas, foi nomeado a subsecretaria de Estado Ciência, Tecnologia e Ensino, e em entrevista para a Revista interna da FESP relatou estar otimista quanto à alavancagem do processo de estadualização juntamente com os representantes das associadas à UEMG:

“A reunião foi extremamente produtiva, todos estão muito envolvidos e comprometidos com o trabalho. Foi o pontapé inicial”, avaliou o professor Fábio Kallas. O secretário Nárcio Rodrigues acompanhou a reunião e falou sobre a prioridade que o Governo Antonio Anastasia dará ao Ensino Superior. “Estamos propondo para o mês de março um documento com as diretrizes básicas para a estadualização”, afirmou o secretário. (FESP, 2011, p. 4).

Embora os inúmeros percalços políticos administrativos a FESP / UEMG possui um importante papel junto ao município de Passos e região na formação profissional para a atual realidade de trabalho posta pelo desenvolvimento local e nacional.

Considerada como centro educacional do Sudoeste Mineiro, a FESP oferece cursos de graduação e pós-graduação, concentrando assim grande fluxo de estudantes não só do município como de toda região. O município oferece ainda escolas técnicas que atende a grande demanda local de profissionalização na área de indústria e a vasta rede de ensino provida de creches, escolas estaduais, municipais e particulares, atendendo o ensino infantil, fundamental e médio.

**FOTO 5 – Prédio Principal da FESP**

Fonte: Guiapassos (online).

A Fundação de Ensino Superior de Passos (FESP) campus agregado Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), nasceu em 1965 e soma 46 anos de atuação no município. Teve suas origens na Faculdade de Filosofia de Passos, por iniciativa de um grupo de professores com o apoio da comunidade local e Prefeitura Municipal. Optou por integrar-se a UEMG em abril de 1990, após consulta a comunidade passense, ao corpo docente, discente e administrativo da instituição.

Instituída por lei Estadual possui caráter filantrópico, sem fins lucrativos, de direito privado e personalidade jurídica própria. Também possui declaração de utilidade pública municipal, estadual e federal. A receita é mantida através das mensalidades pagas pelos estudantes.

A FESP hoje conta com 23 cursos de graduação, visando à formação universitária e profissional, possibilitando a obtenção de títulos de bacharel, licenciatura e tecnologia, freqüentados por 60% de alunos de Passos e 40% da região e outros estados.

O Quadro 2 apresenta as IES que compõe a FESP e seus respectivos cursos:

**Quadro 2 – Cursos de Graduação da FESP / UEMG**

<b>Unidades</b>	<b>Cursos</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Turno</b>	<b>Vagas Anuais</b>	<b>Duração</b>
<b>FAFIPA</b>	<b>Ciências Biológicas</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Noturno</b>	<b>60</b>	<b>4</b>
	<b>Ciências Biológicas</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Noturno</b>	<b>60</b>	<b>4</b>
	<b>Ciências Sociais</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Noturno</b>	<b>60</b>	<b>3</b>
	<b>Geografia</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Noturno</b>	<b>60</b>	<b>3</b>
	<b>História</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Noturno</b>	<b>60</b>	<b>3</b>
	<b>Letras</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Noturno</b>	<b>60</b>	<b>3</b>
	<b>Matemática</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Noturno</b>	<b>60</b>	<b>3</b>
	<b>Pedagogia</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Noturno</b>	<b>100</b>	<b>3</b>
<b>FAENPA</b>	<b>Engenharia Civil</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Noturno</b>	<b>100</b>	<b>5</b>
<b>FEP</b>	<b>Agronomia</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Noturno</b>	<b>100</b>	<b>5</b>
	<b>Engenharia Ambiental</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Noturno</b>	<b>100</b>	<b>4</b>
<b>FAENPA</b>	<b>Enfermagem</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Integral</b>	<b>80</b>	<b>4</b>
<b>FIP</b>	<b>Sistemas de Informação</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Matutino/Noturno</b>	<b>100</b>	<b>4</b>
<b>FADIPA</b>	<b>Direito</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Matutino/Noturno</b>	<b>100</b>	<b>4</b>
<b>FASESP</b>	<b>Serviço Social</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Noturno</b>	<b>80</b>	<b>4</b>
<b>FAP</b>	<b>Administração de Empresas</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Noturno</b>	<b>80</b>	<b>4</b>
	<b>Ciências Contábeis</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Noturno</b>	<b>60</b>	<b>4</b>
<b>FANUTRI</b>	<b>Nutrição</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Noturno</b>	<b>80</b>	<b>4</b>
<b>ISEP</b>	<b>Normal Superior</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Noturno</b>	<b>100</b>	<b>3</b>
<b>FAMOPA</b>	<b>Moda</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Noturno</b>	<b>60</b>	<b>3</b>
<b>FADEF</b>	<b>Educação Física</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Noturno</b>	<b>50</b>	<b>4</b>
<b>FACOMP</b>	<b>Publicidade e Propaganda</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Noturno</b>	<b>50</b>	<b>3,5</b>
	<b>Jornalismo</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Noturno</b>	<b>50</b>	<b>4</b>

**Fonte:** Quadro elaborado por Luciane Silva Nascimento França, dados colhidos junto ao sítio da FESP.

Sua administração é composta por um Conselho Curador formado por três membros efetivos e seus suplentes. A nomeação é dada através de prévia eleição secreta do corpo administrativo, docente (70%) e comunidade (30%) com tempo de

mandato de quatro anos, indicado de uma lista sêxtupla de titulares e suplentes, nomeados pelo governador do Estado, através de decreto estadual. O Presidente da Fundação, escolhido entre os seus pares também é nomeado pelo Governador. O Diretor executivo é escolhido pelo Presidente da FESP, com igual tempo de mandato.

Até 2010, os Diretores das unidades acadêmicas eram escolhidos e nomeados pelo Conselho Curador, dentre as listas sêxtuplas, enviadas pelas respectivas Congregações, eleitos pelo voto secreto de seus pares, com a participação do corpo discente, docente e administrativo com mandato de dois anos, podendo ser reconduzidos, a critério do Conselho Curador.

A partir de 2011 foram extintas as diversas Faculdades que compunham a FESP e agora fazemos parte das Faculdades Integradas do Sudoeste Mineiro, conforme o novo Regimento Integrado. Com a extinção das Faculdades foram criados os Núcleos Acadêmicos, que assumiram as direções dos diversos cursos. Agora, para cada curso, o responsável passa a ser o Coordenador de Curso. Esta mudança está acontecendo de forma gradativa tendo em vista as múltiplas adaptações que ainda deverão ser efetivadas.

A FESP é mantenedora de onze Instituições de Ensino e atualmente funciona em 14 blocos distribuídos no município de Passos para atender toda essa estrutura, pois o prédio principal (Bloco 1) que é próprio, já não comporta todos os cursos e IES criadas ao longo de sua existência.

#### 1.4.3 A Faculdade de Serviço Social de Passos

A Faculdade de Serviço Social de Passos (FASESP) trata-se de uma unidade acadêmica da Fundação de Ensino Superior de Passos (FESP), associada à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). O curso obteve sua autorização em 18/01/2002, através do Decreto Estadual nº 42.272/02, pelo Exmo. Sr. Governador do Estado, Itamar Franco, mas seu reconhecimento aconteceu somente em 25/10/2005, através de Decreto Estadual assinado pelo Governador do Estado, Aécio Neves. (UEMG, 2009).

No mês de janeiro de 2002 foi realizado o primeiro vestibular da FASESP, e as aulas iniciadas em 04/02/2002, com 80 vagas preenchidas, 40 alunos no período diurno e 40 alunos no período noturno.

Segundo o Plano de desenvolvimento Institucional (PDI) o curso de Serviço Social da FESP/UEMG busca oferecer ao estudante uma ampla visão da sociedade sobre as suas transformações político-econômico-culturais e sociais, além do desenvolvimento de posturas, habilidades e técnicas através da sua participação nos projetos de pesquisa, extensão e estágios nas diferentes áreas de atuações. A Instituição conta com disciplinas teóricas e atividades como semanas universitárias, atividades complementares, estágio supervisionado, pesquisa e extensão.

Os campos de estágio são viabilizados através de convênios com prefeituras, hospitais, Fóruns, com as Organizações Não Governamentais (ONGs) e junto às atividades de extensão como: Escritório Escola Jurídico-Social, Ambulatório Escola (AMBES), Universidade Aberta para a Maturidade (UNABEM) e o Centro de Atendimento Social em parceria com outras unidades acadêmicas da FESP. A carga horária total do Curso é de 3.000 horas, divididas por semestres do 1º ao 8º período, totalizando 04 anos de duração.

A formação profissional em Serviço Social exige do acadêmico uma postura crítica diante da realidade a ser trabalhada no sentido de criar formas participativas de enfrentamento da questão social, deve também, contribuir para o avanço do saber e da prática profissional em suas dimensões teórica, histórica e metodológica comprometidas com os valores e princípios norteadores do Código de Ética Profissional do Assistente Social, pela capacitação no exercício da vivência da cidadania e dos direitos sociais. (NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE, 2009, p. 12).

A FASESP desenvolve Pesquisa e Extensão através de projetos em algumas áreas de atuação, com a participação de docentes por meio da orientação aos estudantes bolsistas.

Algumas ações e serviços de intervenção são oferecidos pela FASESP junto à comunidade, por intermédio dos seguintes espaços:

- Escritório Escola Jurídico-social da FESP/UEMG;
- Ambulatório Escola em parceria com Prefeitura Municipal de Passos;
- Projeto Juventude Cidadã em parceria com o 12º BPMMG;
- Projeto Justiça Cidadã em parceria com o Tribunal de Justiça de Minas Gerais;
- Núcleo de Atendimento Social;
- Núcleo de Ação Interdisciplinar em parceria com a Mocidade para Cristo do Brasil;

- Juizado de Conciliação em parceria com Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG).<sup>2</sup>

Conforme relatado no PDI o objetivo da FASESP é a formação e qualificação de assistentes sociais críticos e competentes por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as políticas sociais públicas, com a organização e mobilização da sociedade civil, tendo em vista o desenvolvimento da cidadania e do processo de democratização da sociedade brasileira. Dentre os objetivos específicos destaca-se:

- ✓ Promover o ensino em consonância com os parâmetros e diretrizes curriculares exigidos pelo MEC;
- ✓ Possibilitar a aquisição de informações, desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias à formação profissional, estimulando a sua permanente atualização e desenvolvimento;
- ✓ Proporcionar ao aluno a aquisição de conhecimentos e formação científica necessários à sua formação;
- ✓ Desenvolver a extensão objetivando a melhoria da qualidade do ensino ministrado, bem como a qualidade de vida da população;
- ✓ Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestando serviços especializados à comunidade e estabelecendo com esta uma relação de reciprocidade;
- ✓ Consolidar-se como um centro de excelência no ensino em parceria com o seu público interno: administradores, professores, alunos e colaboradores e externo: empresas, organizações públicas e privadas, comunidade local e regional, e em consonância com os imperativos do desenvolvimento econômico social e a cidadania consciente e participativa;
- ✓ Estimular o desenvolvimento e a valorização dos talentos envolvidos no seu processo, como instrumentos de plena realização do ser integrado;
- ✓ Buscar o justo retorno financeiro dos seus serviços, como forma de assegurar a sua perpetuação;
- ✓ Realizar os investimentos na melhoria contínua da sua infraestrutura;
- ✓ Remunerar dignamente os seus profissionais; (NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE, 2009, p. 19).

Como consta no PDI o curso de Serviço Social da FASESP procura uma formação profissional voltada à garantia dos direitos sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade. Consta ainda que o conteúdo da grade curricular do Curso de Serviço Social da FASESP está organizado a partir de importantes componentes curriculares para a formação profissional do Assistente Social, assim descritos:

---

<sup>2</sup>Para maiores detalhes dos projetos desenvolvidos junto a FASESP (online).

Assim, a formação profissional viabiliza através das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades teórico-operativas, com vistas à: apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade; análise de movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país; compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade, identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e privado, o nacional, o regional e o local. (NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE, 2009, p. 21).

Ainda segundo o PDI a instituição também prevê a possibilidade de implantação da modalidade de Ensino a Distância (EaD) em detrimento das atuais necessidades postas a realidade educacional pelo mercado, tendo como pressuposto a democratização do ensino para os que não podem realizar o curso presencial.<sup>3</sup>

Como forma de comprometimento com a democratização do saber pela oferta de cursos e atividades de ensino que possam ser oferecidos a um contingente de indivíduos que não têm acesso aos cursos presenciais da Instituição, propõe-se o investimento significativo na modalidade de Ensino a Distância. Este compromisso vem ao encontro de demandas mais amplas postas pela sociedade contemporânea. (NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE, 2009, p. 7).

Em 2008 ocorreu o primeiro curso de pós-graduação Gestão Social e Trabalho. E em 2011 deu-se início um novo curso na modalidade de especialização, Gestão Organizacional: pessoas e projetos sociais.

A estrutura física da instituição é composta de vários blocos distintos, o prédio principal possui as adequações exigidas para o funcionamento dos cursos bem como a infraestrutura necessária para acessibilidade das pessoas com necessidades especiais. Já no Bloco II onde funciona atualmente o curso de Serviço Social, as salas de aulas são compostas por divisórias de madeira, não dispõe de rampas de acesso ou elevadores para acessibilidade de cadeirantes. Segundo a

---

<sup>3</sup> Apesar de previsto no PDI, tal possibilidade ainda não foi cogitada pela coordenação do curso de Serviço Social de Passos.



instituição a situação é provisória tendo em vista o projeto de construção de um novo campus.

#### *1.4.3.1 A avaliação Institucional da FASESP 2009 e 2010*

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) definiu em sua Política Nacional de Educação, Lei nº 9131, de 1995, parâmetros avaliativos com o objetivo de analisar a qualidade do ensino e acompanhar o cumprimento das leis que o regem. Promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, ficou definido claramente o papel da Avaliação Institucional para fins de processos de credenciamento e recredenciamento das Instituições de Educação Superior.

A partir de 14 de abril de 2004, o governo instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio da Lei nº 10.861, com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições, avaliação dos cursos de graduação e avaliação do desempenho dos estudantes. A avaliação das instituições é realizada por meio da autoavaliação e da avaliação externa.

No intuito de realizar a autoavaliação das instituições, o SINAES determina que cada IES constitua uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) para ser responsável pela “condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP”. Cada CPA é parte integrante do SINAES e cadastrada no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e compõe-se de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada. Sua função é coordenar o processo interno de avaliação da IES e disponibilizar informações para que sejam estabelecidas estratégias de ação à melhoria das condições de ensino oferecidas pela instituição.

Com a publicação da Lei do SINAES, a Comissão de Avaliação Institucional foi reorganizada e, atualmente, com a denominação de Comissão Própria de Avaliação (CPA) compõem-se de um representante técnico-administrativo, dois representantes docentes; um representante discente e um representante da comunidade civil organizada.

A auto-avaliação institucional da FASESP foi orientada por objetivos definidos a partir de seu plano de autoavaliação, elaborado pela CPA, constituindo propósitos de um projeto amplo de avaliação institucional, cujos objetivos são:

#### Geral

Conhecer a Instituição e promover o acompanhamento e divulgação dos processos desenvolvidos de modo a garantir a qualidade acadêmica no processo de ensino, pesquisa e extensão, na gestão e no cumprimento da responsabilidade social.

#### Específico

- O desenvolvimento de ações que possam contribuir para o desenvolvimento da cultura de auto-avaliação e avaliação institucional na Universidade;
- O planejamento, elaboração e execução de estratégias e procedimentos de avaliação, favorecendo a implementação de projetos de auto-avaliação sistemáticos e contínuos, que atendam aos diferentes órgãos e níveis da administração institucional;
- A sistematização dos resultados da auto-avaliação, favorecendo que sejam relevados nos processos de planejamento e gestão institucional;
- A formação de recursos humanos e intelectuais que permitam a institucionalização do processo de avaliação. (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2010, p. 5).

O processo de coleta para a realização da Avaliação Institucional é feito através da CPA, que realiza ampla divulgação junto aos estudantes de Serviço Social e professores, momento este denominado de sensibilização, em seguida é realizada a coleta de informações. A apreensão dos dados se dá por meio de questionário semi-aberto, preenchidos via sistema de bancos de dados já elaborado previamente pela Instituição.

Os questionários, aplicados para estudantes e professores, tiveram o mesmo tratamento, com o intuito de coletar dados efetivamente necessários e suficientes para melhor compreensão da realidade da IES.

A fim de facilitar o acesso dos estudantes ao processo de avaliação institucional, é disponibilizado laboratório de informática, tendo em vista a realidade local de pessoas que não residem no município ou com dificuldade de acesso a rede de internet.

Para a avaliação institucional da FASESP estabeleceram-se dez dimensões, como podem ser observadas no Quadro 3:

**Quadro 3 – Dimensões da Avaliação Institucional da FASESP**

Dimensões	Questões
<b>A Missão Institucional da Faculdade de Serviço Social de Passos - FASESP</b>	<p><b>Questão 1.</b> Você conhece o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)?</p> <p><b>Questão 2.</b> Existe uma formulação clara dos objetivos e finalidades da instituição?</p> <p><b>Questão 3.</b> Existe coerência entre as ações praticadas pela instituição e o proposto em sua missão?</p>
<b>A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e extensão</b>	<p><b>Questão 1.</b> O coordenador do curso está empenhado no desenvolvimento e na qualidade do curso?</p> <p><b>Questão 2.</b> O curso está correspondendo as suas expectativas ?</p> <p><b>Questão 3.</b> O docente apresenta o plano de ensino da disciplina e este contém os itens essenciais (objetivos, conteúdos, sistema de avaliação, atividades a serem realizadas)?</p>
<b>A responsabilidade social da instituição</b>	<b>Questão 1.</b> Existem ações que favoreçam a inclusão e permanência de estudantes em situação econômica desfavorecida na IES?
<b>A comunicação com a sociedade</b>	<b>Questão 1.</b> A comunidade externa tem conhecimento das atividades desenvolvidas pela Instituição?
<b>As políticas de pessoal, as carreiras de corpo docente e do corpo técnico-administrativo</b>	<b>Questão 1.</b> As condições de trabalho oferecidas pela IES são Adequadas?
<b>Organização e gestão institucional</b>	<b>Questão 1.</b> Há firmeza e bom senso na condução da direção?
<b>Infra-Estrutura</b>	<b>Questão 1.</b> O ambiente para as aulas é apropriado quanto à acústica, luminosidade e ventilação?
<b>Planejamento e avaliação da Auto-avaliação</b>	Em relação a esta dimensão de análise estes serão relatados nos procedimentos metodológicos, sendo finalizadas nas considerações finais.
<b>Políticas de atendimento aos estudantes e egressos</b>	<b>Questão 2.</b> O programa de estágio funciona adequadamente?
<b>Sustentabilidade financeira</b>	-----

Fonte: Relatório (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2010, p. 6).

Após a coleta, a CPA elabora o Relatório Final, confrontando as informações estatísticas com os dados qualitativos. A análise e interpretação de todo o conjunto de informações coletadas e sistematizadas possui o objetivo de identificar as potencialidades e problemas quanto ao funcionamento adequado da IES.

O Relatório com os resultados é enviado para o Conselho Curador a fim de que sejam tomadas as devidas providências, sendo também devidamente divulgado entre professores e estudantes da IES.

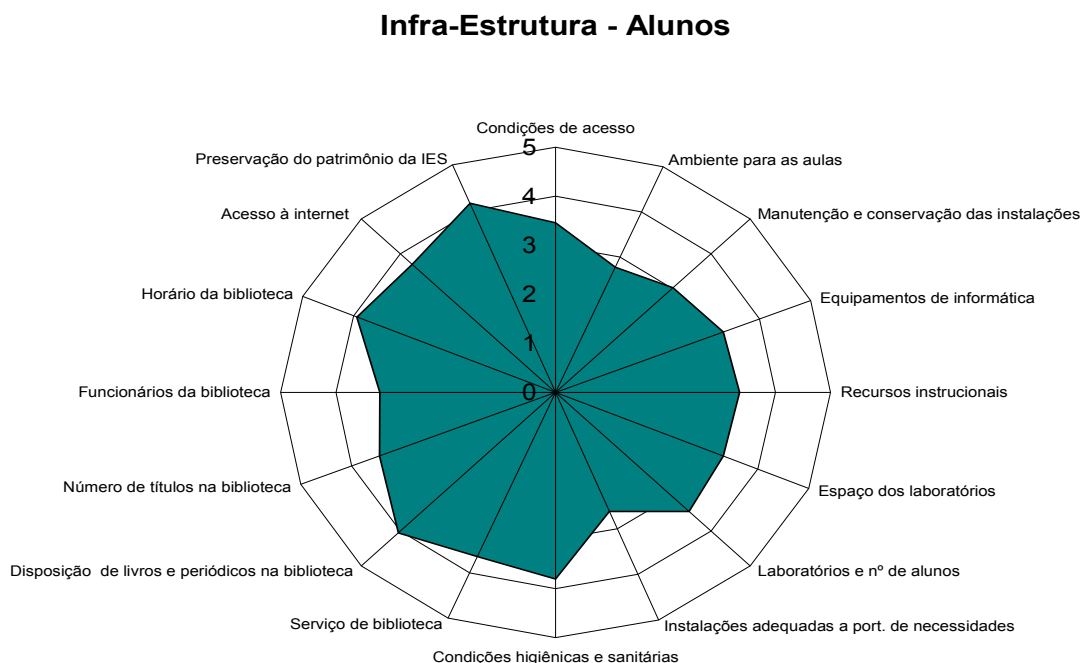
Os resultados obtidos com a avaliação institucional da FASESP realizadas em 2009 e 2010 foram:

#### ❖ **Avaliação 2009**

Em 2009, participaram da avaliação institucional 91% dos alunos e 93% dos professores da FASESP, os quais avaliaram as 10 dimensões. A alta adesão dos estudantes se atribuiu, neste momento, pela metodologia adotada pela CPA, que os acompanhou ao laboratório de informática durante o período das aulas. Por se tratar da primeira avaliação sob condução da comissão, julgou-se necessário este tutelamento.

De todas as dimensões avaliadas em 2009, o destaque maior de insatisfação se deu na dimensão “Infraestrutura”, observe o Gráfico 1:

**Gráfico 1 - Resultados da avaliação institucional “Infraestrutura” da FASESP pelos alunos.**



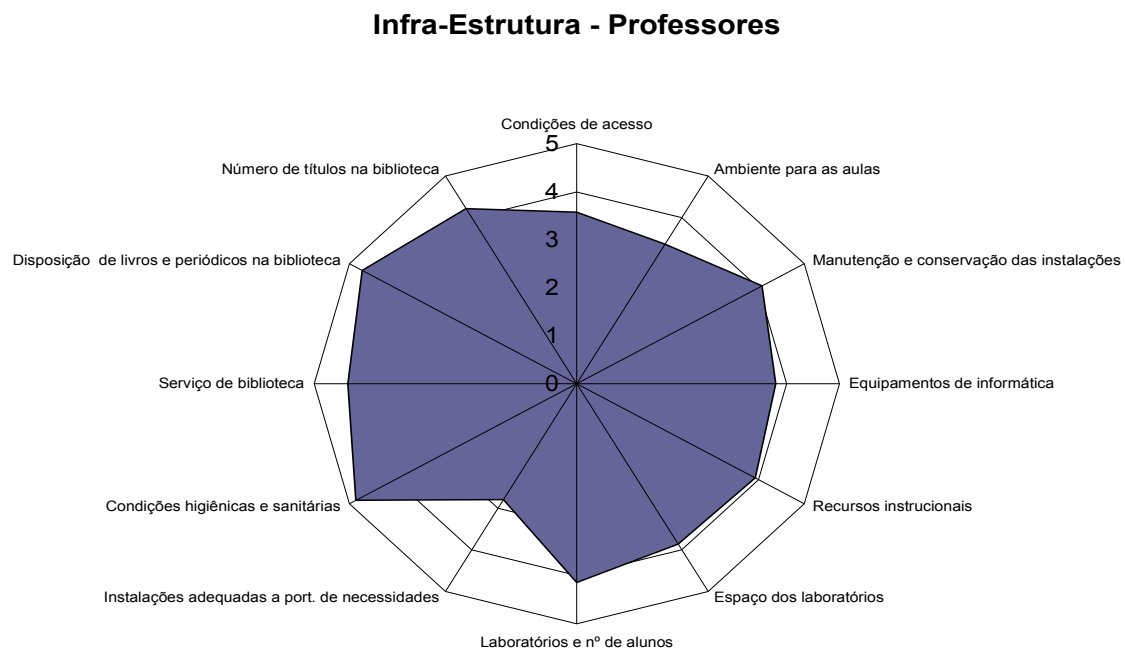
**Fonte:** Relatório (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2009).

Como pode ser observada, na avaliação dos estudantes a dimensão “Infraestrutura” revelou descontentamento com relação às instalações das salas de

aula, da ausência de acessibilidade para portadores de necessidades especiais, baixo número bibliografias para o curso e atendimento junto à biblioteca da IES.

Dado este também encontrado na avaliação dos docentes da FASESP conforme o gráfico abaixo:

**Gráfico 2 - Resultados da avaliação institucional “Infraestrutura” da FASESP pelos professores.**



**Fonte:** Relatório (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2009).

### ❖ Avaliação 2010

Em 2010 a avaliação institucional foi realizada por um total de 44 estudantes, correspondendo a 53% e 12 docentes, totalizando 100% dos professores.

Segundo o relatório de 2010, acredita-se que a baixa adesão dos estudantes neste ano, se deve a mudança do processo metodológico utilizado anteriormente, em 2009, onde cada sala de aula foi acompanhada até o laboratório e ainda, recebendo orientações técnicas de acesso ao sistema, forma correta de acessar as questões etc. Ainda segundo o relatório, a CPA julgou desnecessário novamente este “tutelamento”, tendo em vista a maior parte dos estudantes já conhecerem o processo e principalmente mediante o comprometimento de todos durante palestra de sensibilização realizada pela comissão.

Para a avaliação institucional da FASESP em 2010 utilizaram-se o seguinte grupo de questões:

**Quadro 4 – Grupo de questões avaliadas em 2010.**

Descrição do Grupo	Usuário
Professor x Coordenador	Professor
Aluno x Coordenador	Aluno
Aluno x Instituição	Aluno
Professor x Instituição	Professor

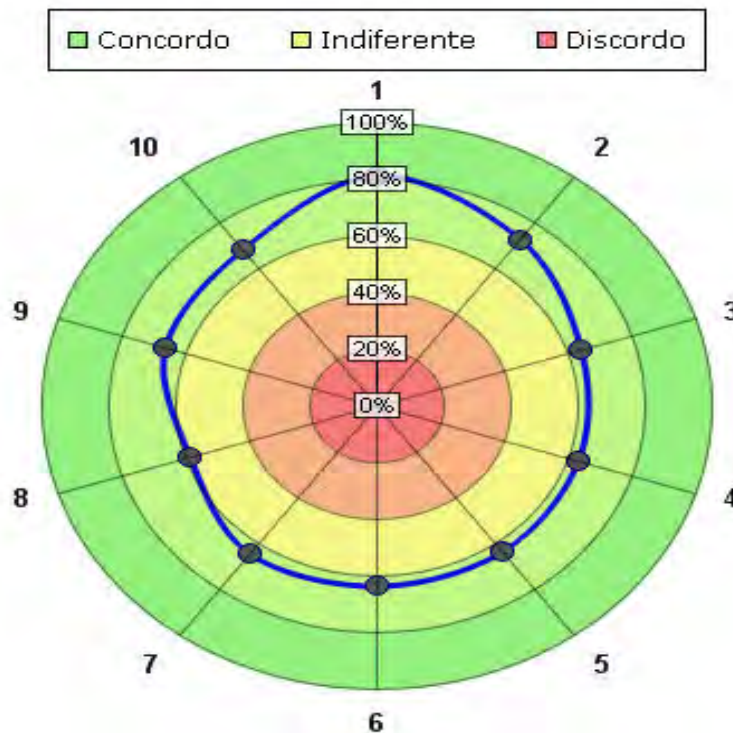
**Fonte:** Relatório (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2010).

As dimensões avaliadas em 2010 agrupam-se em avaliação do processo de coordenação do curso, onde o coordenador foi o foco, e a avaliação de todo conjunto institucional, como, recursos humanos, atendimento, prestação de serviços, currículo, disciplinas e estrutura física.

Número	Enunciado da Questão	Resposta
1	Eu sei quem é o Coordenador meu curso.	81,36
2	Ele faz divulgação do meu curso.	72,73
3	Ouve os alunos quando procurado, resolvendo os problemas com objetividade.	64,09
4	Possui organização em sua coordenação.	63,18
5	É ponderado em avaliar a atitude do professor em relação a comentários dos alunos.	63,64
6	Possui os requisitos necessários a um líder.	63,64
7	Visita às turmas quando apresentam problemas.	64,55
8	Resolve o problema sob a ótica de toda a turma e não de um pequeno grupo.	58,64
9	Tem diálogo com os alunos.	66,36
10	Visita as turmas regularmente.	68,18

Com exceção do primeiro enunciado, avaliado acima de 80%, o restante apresentou média abaixo de 72%, com destaque para o oitavo enunciado, apresentando menção de 58%, caracterizado pela dificuldade da coordenação em resolver conflitos sob a ótica da imparcialidade em relação aos estudantes. Observe os resultados expostos no Gráfico 3.

**Gráfico 3 – Resultado da avaliação realizada pelos alunos em relação à coordenação da IES.**



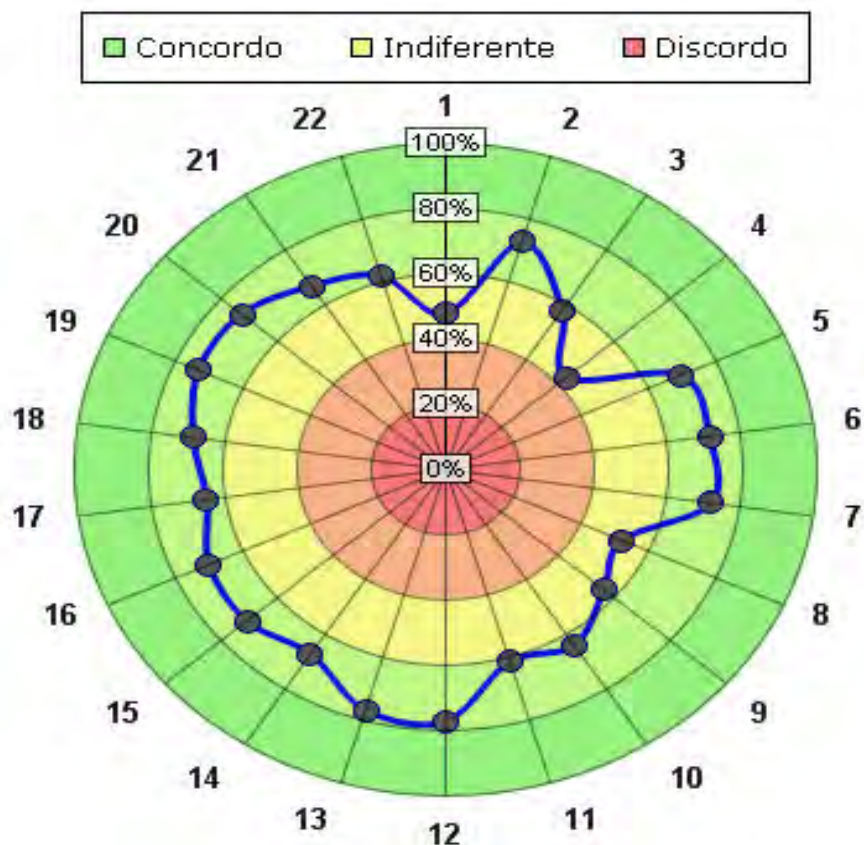
**Fonte:** Relatório (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2010).

Número	Enunciado da Questão	Resposta
1	A qualidade das instalações físicas das salas de Aula é satisfatória.	47,73
2	A qualidade das instalações físicas da Biblioteca é satisfatória.	72,73
3	A qualidade das instalações físicas dos banheiros e áreas comuns é satisfatória.	58,18
4	A qualidade das instalações físicas da cantina é satisfatória.	43,18
5	A qualidade e a presteza do atendimento na secretaria acadêmica são satisfatórias.	69,55
6	A qualidade e a presteza do atendimento da Secretária de Diretoria são satisfatórias.	71,82
7	A qualidade e a presteza do atendimento da Tesouraria são satisfatórias.	72,27
8	A qualidade e a presteza do atendimento da Cantina são satisfatórias.	52,27
9	A qualidade e a presteza do atendimento da Biblioteca são satisfatórias.	56,36
10	A qualidade e a presteza do atendimento da Direção Acadêmica são satisfatórias.	64,09
11	A qualidade e a presteza do atendimento do Conselho Curador são satisfatórias.	61,36
12	A qualidade e a presteza do atendimento do SAE/NAE são satisfatórias.	77,27
13	A qualidade e a presteza do serviço de limpeza dos blocos são satisfatórias.	76,82
14	Há aprofundamento teórico e prático no conteúdo das disciplinas.	67,27
15	O currículo se adequa às necessidades atuais e futuras da profissão.	70,91
16	O curso fornece aquisição de cultura geral.	70,00
17	O curso oferece aspectos relacionados a habilidades adquiridas de autonomia, autoconfiança e segurança.	65,00
18	O curso oferece aptidão para a pesquisa.	68,64
19	O curso oferece capacidade para o trabalho em equipe.	73,18
20	O curso oferece capacidade de argumentação, análise e síntese.	72,73
21	Os recursos materiais e técnicos (livros, apostilas e recursos didáticos) são de qualidade satisfatória.	66,82
22	O fluxo de informações em toda a instituição é satisfatório.	61,82

Conforme apontam os dados acima, nos 22 aspectos avaliados, a instituição apresentou médias consideradas reduzidas, que variaram de 43% até 77%. A avaliação aponta considerável declínio em aspectos como: a qualidade das instalações físicas das salas de aula, banheiros e áreas comuns, qualidade e presteza no atendimento bibliotecário e ausência de cantina no bloco.

O resultado da avaliação dos estudantes com relação à instituição pode ser observada no Gráfico 4, que aponta o resultado da avaliação realizada pelos alunos:

**Gráfico 4 – Resultado da avaliação realizada pelos alunos em relação à Instituição.**



Fonte: Relatório (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2010).

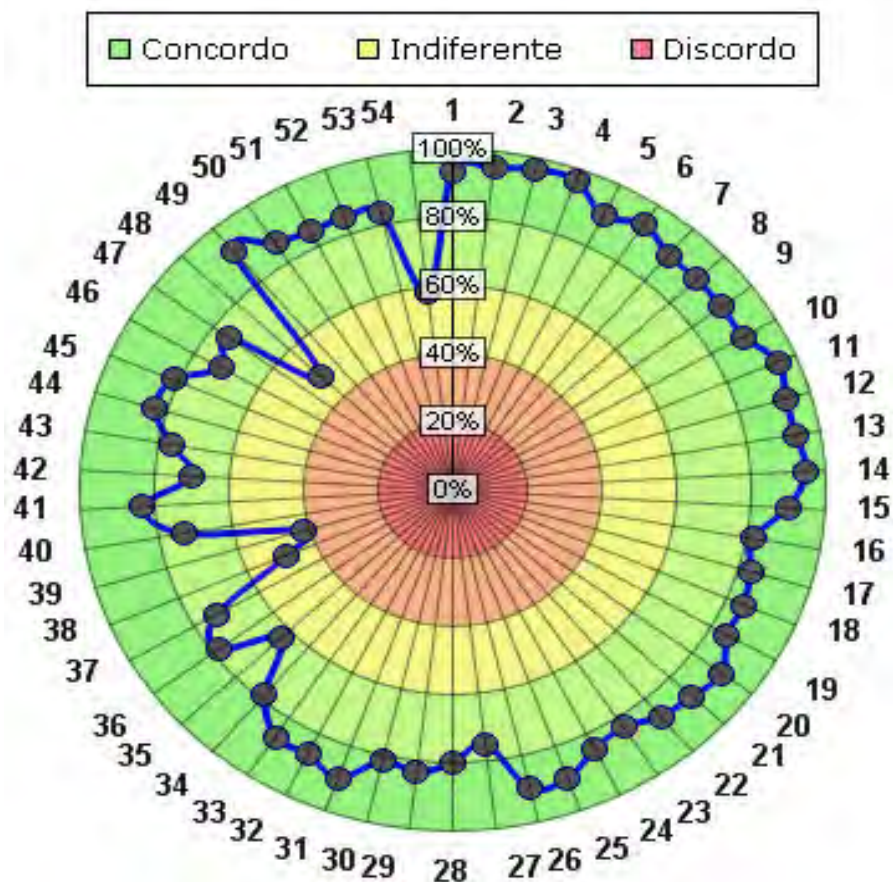
Dentre os itens com menor avaliação atribuída pelo corpo docente na avaliação institucional de 2010, destacam-se: a ausência de oportunidade para participação em congressos e seminários, o reconhecimento da instituição pelo empenho e esforço do professor no trabalho, falta de motivação, as condições da sala de aula quanto à estrutura física e ausência de cantina no bloco, e atendimento junto ao departamento de comunicação.



Número	Enunciado da Questão	Resposta
1	O conteúdo da maioria das disciplinas é relevante.	93,33
2	O conteúdo da maioria das disciplinas está atualizado.	95,00
3	Os conteúdos oportunizam a relação entre teoria e prática.	96,67
4	O currículo está adequado às necessidades atuais e futuras dos alunos.	96,67
5	Há uma boa distribuição de carga horária entre as disciplinas.	90,00
6	Existe discussão sobre as implicações éticas, sociais e políticas da profissão.	93,33
7	São fornecidas explicações aos alunos sobre a aplicação prática de cada disciplina.	90,00
8	Os alunos estão cientes sobre a estruturação do curso.	90,00
9	O estágio atende às necessidades quanto à duração e orientação recebida.	90,00
10	O curso fornece aquisição de cultura geral.	90,00
11	O curso fornece aptidão global para atuar na profissão.	95,00
12	O curso fornece experiência para o exercício da profissão.	93,33
13	Há perspectivas de ingresso no mercado de trabalho após a conclusão do curso.	93,33
14	A teoria aprendida dá uma boa base para a futura prática profissional.	95,00
15	O curso incentiva e oferece condições de atuação como pesquisador.	90,00
16	A Direção Acadêmica se caracteriza por buscar soluções rápidas e criativas para os problemas.	81,67
17	A Direção acadêmica oferece facilidade para acesso rápido à informações.	83,33
18	A Direção Acadêmica atua de forma confiante, organizada e segura.	85,00
19	A Direção Acadêmica oferece planejamento definido e claro.	85,00
20	A Direção Acadêmica trabalha em equipe.	90,00
21	A Direção Acadêmica oferece abertura para comunicação, críticas e sugestões.	88,33
22	A comunicação com a Direção Acadêmica é confiável e feita em tempo hábil.	86,67
23	A Direção Acadêmica se caracteriza pela facilidade no relacionamento interpessoal.	83,33
24	A Direção Acadêmica se caracteriza pelo respeito a sua equipe de trabalho. (coordenadores, professores e alunos).	85,00
25	A Instituição oferece condições de aprimoramento de meu conhecimento.	90,00
26	A Instituição incentiva a responsabilidade, iniciativa e liderança.	90,00
27	A Instituição oportuniza a participação em congressos, seminários e outros eventos da minha categoria profissional.	75,00
28	A Instituição reconhece e valoriza o meu esforço como professor e colaborador junto à instituição?	80,00
29	As orientações recebidas da IES são suficientes.	83,33
30	O número de recursos materiais e técnicos atende às solicitações.	81,67
31	O tempo reservado para as reuniões é adequado.	90,00
32	Nossas reuniões são produtivas.	86,67
33	Participamos do processo decisório das questões que nos envolvem diretamente.	86,67
34	Somos motivados permanentemente para o trabalho.	78,33
35	As salas de aulas são adequadas.	63,33
36	A Biblioteca atende todas as necessidades do curso que ministram aulas.	78,33
37	As salas de auditório e multimídia são suficientes para os eventos do curso.	73,33
38	A sala dos professores é adequada e contém toda a estrutura necessária.	48,33
39	A cantina é adequada.	41,67
40	O estacionamento é adequado.	73,33
41	Os alunos assistem todas as aulas.	83,33
42	Os alunos são pontuais e assíduos.	70,00
43	Os alunos cumprem as tarefas solicitadas.	76,67
44	Os alunos realizam pesquisas fora da sala de aula.	83,33
45	Os alunos possuem base para a minha disciplina.	81,67
46	Os alunos possuem capacidade de argumentação.	71,67
47	O atendimento da biblioteca é satisfatório.	75,00
48	O atendimento da Cantina é satisfatório.	48,33
49	O atendimento da Secretária de Diretoria é satisfatório.	91,67
50	O atendimento da secretaria acadêmica é satisfatório.	86,67
51	O atendimento do departamento pessoal é satisfatório.	85,00
52	O atendimento da Tesouraria é satisfatório.	85,00
53	O atendimento do Departamento de Informática é satisfatório.	83,33
54	As solicitações ao Departamento de Comunicação são atendidas em tempo hábil.	58,33

O resultado da avaliação dos professores em relação à Instituição pode ser observado no Gráfico 5:

**Gráfico 5 – Resultado da avaliação realizada pelos professores em relação à Instituição.**



Fonte: Relatório (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2010).

Foi possível perceber através da breve explicação anterior que a Avaliação Institucional de 2010 registra algumas persistências com relação à avaliação de 2009, quanto às condições das salas de aula, estrutura física, acessibilidade e atendimento bibliotecário. Um tópico novo apontado é o fato da ausência da cantina no bloco da IES.

Os resultados obtidos são de importante representação, uma vez que revelam se os objetivos propostos no PDI da IES estão sendo efetivamente alcançados no processo de ensino e aprendizado.

Diante disso, o relatório finaliza destacando a importância dos dados apontados diante do compromisso pautado no PDI de um processo educativo em consonância com os parâmetros e diretrizes curriculares exigidos pelo MEC e ainda,

com objetivo de consolidar-se como um centro de excelência no ensino de qualidade.

## **CAPÍTULO 2 POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL**

### **2.1. A Política Educacional Brasileira**

#### 2.1.1 De tropeço em tropeço se faz qual Educação?

“A outra característica estrutural da política educacional brasileira, que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área é a descontinuidade.” (SAVIANI, 2008, p. 11).

Estudiosos concordam que a primeira grande ruptura do processo educativo no Brasil se deu já com a chegada dos portugueses a este continente. A educação apresentada pelos desbravadores, possuía suas raízes na educação européia. Contudo, nosso continente não era desprovido de educação como muitos acreditavam. A população aqui encontrada já possuía suas concepções metodológicas de ensino para o repasse do saber aos mais jovens. Conhecimento este, voltado para a realidade cotidiana da população nativa e, sobretudo, livre.

Bello (2001) descreve uma rica experiência do indigenista Orlando Villas Boas, relatada em um programa de TV, que, em uma de suas visitas a uma aldeia Xavante, observou claramente o método educativo entre os índios. Observava uma mulher na execução de potes de barro. Assim que a mulher terminava um pote, seu filho que observava ao lado pegava o pote pronto e o jogava ao chão quebrando. Imediatamente ela iniciava outro e, novamente, assim que estava pronto, seu filho repetia o mesmo ato e o jogava no chão. O processo se repetiu por sete vezes, resultando em sete potes quebrados, até que Orlando não se conteve e perguntou a mulher Xavante por que ela deixava o menino quebrar o trabalho que ela havia acabado de terminar. No que a mulher índia respondeu: "-Porque ele quer".

A chegada dos jesuítas ao continente brasileiro trouxe uma nova forma de conduzir a educação junto à população aqui estabelecida: os índios. O objetivo da alfabetização dessa população era bastante divergente, da realidade vivida por todos até aquele momento.

O principal objetivo da Companhia de Jesus com seu aparato metodológico europeu era alcançar a população “nativa” a fim de domesticá-la e transformá-la em trabalhadores produtivos às necessidades da coroa.

Desse aparelho fiscalizador e repressor da Metrópole participava a Igreja Católica, representada, sobretudo pela Companhia de Jesus, cujos funcionários (burocracia) se integravam ao funcionalismo estatal. O objetivo primordial da Companhia era difundir as teorias legitimadoras da expansão colonial, conseguindo que aceitassem a domina o metropolitana (na figura de seu soberano) e operacionalizar a ressocializa o e cristianiza o dos índios, de modo a integrá-los como força de trabalho. (CUNHA, 1980 apud ROCHA, 2005, p. 35).

Com a chegada dos portugueses, os mestres jesuítas, não trouxeram somente os preceitos morais, comportamentais, costumes e crenças religiosas, trouxeram também e principalmente os métodos pedagógicos europeus. Já que todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento, redigido por In cio de Loiola, o *Ratio Studiorum*.<sup>4</sup>

[...] Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549 acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas, confiados por Manoel da Nóbrega. Nesse mesmo ano os jesuítas guiados pela orienta o contida nos referidos "Regimentos", cumprindo, pois, um mandato que lhes fora delegado pelo rei de Portugal. (SAVIANI, 2008, p. 8).

O Padre Manoel de Nóbrega edifica neste mesmo ano a primeira escola brasileira, na cidade de Salvador, na qual instituiu como mestre o Irmão Vicente Rodrigues, de apenas 21 anos de idade. Irmão Vicente constitui-se o primeiro professor nos moldes preconizados pelos colonizadores europeus em terras brasileiras, onde trabalhou por mais de 50 anos dedicando-se ao ensino e a propaga o da religião (BELLO, 2001, p. 37).

Cabia então   coroa portuguesa financiar o ensino no Brasil, cujo rei enviava recursos para a manuten o e a aquisi o de roupas, alimenta o entre outras necessidades básicas dos jesuítas; no entanto, identificava-se já neste nascedouro, um cenário crítico para a realidade de trabalho dos primeiros professores jesuítas conforme cita Saviani (2008):

---

<sup>4</sup> *Ratio Studiorum*   uma espécie de coletânea privada, fundamentada em experiências acontecidas no Colégio Romano e adicionada a observa es pedagógicas de diversos outros colégios, que busca instruir rapidamente todo jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obriga es do seu cargo. A *Ratio* (pronuncia-se *rácio*, palavra feminina latina da terceira declina o) surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus como base de uma expansão missionária. Constituiu-se numa sistematiza o da pedagogia jesuítica contendo 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino e recomendava que o professor nunca se afastasse em matéria filosófica de Aristóteles, e teológica de Santo Tomé de Aquino.

Então como relata o Padre Manoel da Nóbrega em carta em agosto de 1952; eles aplicavam os recursos no colégio da Bahia “e nós no vestido remediamos-nos com o que ainda do reino trouxemos, porque a mim ainda me serve a roupa com que embarquei... e no comer vivemos por esmolas”. (SAVIANI, 2008, p. 8).

A escassez de recursos enviados para o processo de ensino neste período era evidente, os jesuítas habitavam em moradias de pau-a-pique, enfrentavam toda sorte de privações e doenças, contudo, em apenas cinco anos – de 1549 a 1554 – distribuíram no litoral leste do continente brasileiro, desde Olinda a São Paulo, inúmeras escolas e abrigos para menores carentes. As escolas eram instituições democráticas, e recebiam em uma mesma sala de aula, órfãos, crianças abandonadas, curumins recrutados nas aldeias, e até os filhos da burguesia e da incipiente aristocracia local. Para as aulas, os mestres jesuítas utilizavam os próprios recursos de sobrevivência, na aquisição de materiais didáticos e equipamentos para o ensino dos primeiros estudantes do continente (MATTOS, 1958).

Assim, a única forma encontrada pelos jesuítas de passar os costumes e concepções educacionais européias e ainda converte-los a fé católica, era ensinando-os a ler e escrever. Desta forma a escola jesuítica saltou de Salvador para o sul e, em 1570, vinte e um anos depois, já era composta por cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia).

Além do curso elementar<sup>5</sup>, implantaram os cursos secundários de Letras e Filosofia, e o curso de nível superior de Teologia e Ciências Sagradas para formação de sacerdotes. Em Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; em Filosofia estudava-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática, Ciências Físicas e Naturais.

A educação jesuítica resistiu de 1549 a 1759, momento histórico reconhecido como Período Heróico, quando um novo tropeço acontece na história da educação do Brasil: a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal. Assim, tudo que foi erguido pelos jesuítas e estabelecido para as bases educacionais no país, se fragmentou com este acontecimento.

A visão progressista encabeçada por Nóbrega até aquele momento teve que enfrentar obstáculos advindos das concepções conservadoras e repressoras da

---

<sup>5</sup> Correspondente a curso primário, cuja duração é de quatro anos.

Coroa e da cúpula da Companhia, sendo proibidos pelo próprio Inácio de Loyola de se encarregarem de instituições de órfãos e oferecerem um ensino, conforme buscava Nóbrega, voltado para a profissionalização agrícola, que fazia parte da realidade do cotidiano na colônia, no entanto, essa direção dada à educação era contrária aos objetivos preconizados pela Companhia (ROCHA, 2005).

O que se presenciou a partir disso foi uma total desordem na condução da educação no país. Mesmo porque, já havia naquele momento certa estrutura estabelecida pelos jesuítas que haviam implantado até aquele momento 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus (BELLO, 2001, p. 39).

Verificou-se, então, uma grande lacuna no ensino brasileiro, pela supressão inopinada de todos os estabelecimentos inicianos. Tinha o Brasil cerca de 200.000 habitantes, esparsos em numerosos povoados de fraca população, e as providências da Metrópole para preencher o vazio aberto tardaram de 13 anos, o tempo necessário para uma geração passar da idade escolar primária ao trabalho profissional ou aos estudos superiores, quando o educando tinha condições financeiras para se trasladar a Coimbra. (BITTENCOURT, 1953, p. 41).

Esse período coincide com a morte do padre Manoel da Nóbrega (1517 – 1570) e com a implantação dos cursos de bacharelado e mestrado em Artes no colégio da Bahia, momento sendo considerado pelos estudiosos da história da educação, o período mais fértil, “[...] pelo valor pessoal e pela fibra heróica dos personagens que lhe dão relevo, num país agreste e em grande parte ignoto, no qual a par da quase total carência de recursos, tudo ainda estava por fazer.” (MATOS, 1958, p. 15).

A expulsão significou a saída de 124 jesuítas da Bahia, 53 de Pernambuco, 199 do Rio de Janeiro e 133 do Pará; e, com eles levaram também a organização monolítica baseada no *Ratio Studiorum*.

A partir de então a história da educação passa a ser denominada de Período Pombalino (1760 - 1808) e, com esta nova ruptura, pouco restou de prática educativa no Brasil. Deram sequência apenas ao Seminário Episcopal, no Pará, aos Seminários de São José e São Pedro, que não se encontravam sob a jurisdição

jesuítica; a Escola de Artes e Edificações Militares, na Bahia e a Escola de Artilharia, no Rio de Janeiro.

Os jesuítas foram expulsos das colônias em função de radicais diferenças de objetivos com os dos interesses da Corte. Enquanto os jesuítas preocupavam-se com o proselitismo e o noviciado, Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências européias da época. Além disso, Lisboa passou por um terremoto que destruiu parte significativa da cidade e precisava ser reerguida. A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal. Ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado. (BELLO, 2001, p. 43).

A partir de então, a instrução deixa de ser dirigida a crianças carentes, nos moldes desejados por Nóbrega, e passa a atender apenas às elites.

Com o alvará<sup>6</sup> de 28 de junho de 1759, Pombal, ao mesmo tempo em que eliminava as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, implantava aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Também criava a Diretoria de Estudos, cujas aulas régias eram autônomas e independentes, com professor único e sem articulação entre elas.

Iniciava-se a vida do Império Brasileiro com algumas escolas primárias e médias de iniciativa eclesiástica e os seminários episcopais, tudo originário da primeira fase do período colonial; mais as escolas menores e as aulas régias provenientes da reforma pombalina e as recentes criações de D. João VI, quanto ao ensino militar e civil, profissional e artístico. (BITTENCOURT, 1953, p. 43).

Conforme Bello (2001), Portugal percebeu que a educação no Brasil estava estagnada, sendo necessárias providências urgentes. Para isso instituiu o "subsídio literário" para manutenção do ensino primário e médio. Criado em 1772 o "subsídio" era uma taxa, ou um imposto, que incidia sobre a carne, o vinho, o vinagre e a aguardente. Imposto este, além de muito pequeno, nunca cobrado com regularidade, com isso os professores ficavam longos períodos sem receber vencimentos a espera de uma solução vinda de Portugal.

O autor ainda acrescenta que, os professores não possuíam muita preparação para a função, já que eram improvisados, mal pagos e em geral,

---

<sup>6</sup> Carta ou diploma de origem real em que se concediam mercês ou se decidia sobre algum assunto de interesse público ou particular.



nomeados por indicação ou sob concordância de bispos, tornando-se ainda "proprietários" vitalícios de suas aulas régias. Sucupira (2001, p. 59) se refere aos salários dos professores neste período como “[...] remuneração irrisória que na maior parte das vezes não atingia o nível máximo fixado na lei. [...]”

Saviani (2008) também revela um quadro de total abandono dado à insuficiência de recursos e as condições oferecidas aos professores para a execução das aulas:

Mas também no caso das aulas régias que se concentravam predominantemente no ensino que responderia ao nível secundário, em especial as classes de latim, a responsabilidade do Estado limitava-se ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, deixando a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e a sua infraestrutura, assim como aos recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino. (SAVIANI, 2008, p. 9).

A repercussão da decisão do Marques de Pombal no início do século XIX sobre a educação brasileira foi a total desarticulação do que já havia sido implantado através do trabalho dos jesuítas até aquele momento.

Com a vinda da Família Real, em 1808, uma nova ruptura acontece na estrutura da educação no país.

Do ponto de vista da educação, novas orientações foram, forçosamente, introduzidas, ampliando-se o processo de secularização do ensino iniciado com Pombal. Motivada por preocupações de utilidade prática e imediata, a obra escolar de D. João VI marcou uma ruptura com o programa escolástico e literário até então em vigor. (ROCHA, 2005, p. 23).

Com o objetivo de adequar-se às necessidades de D. João VI durante sua estadia no Brasil, foram abertas as Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, Jardim Botânico e, ainda, a implantação da Imprensa Régia; o que possibilitou o fluxo de informações no interior e fora do Brasil.

Através da imprensa, fatos e ideias ocorridas no território brasileiro foram divulgados e discutidos entre os intelectuais, possibilitando o fomento das questões relacionadas à política no Brasil, o que também dificultou o desenvolvimento de uma postura educacional efetiva, já que neste momento foi secundarizada pelos calorosos debates políticos.

Infelizmente as agitações políticas dos primeiros anos de vida do Brasil, como nação independente, não permitiram a concretização de providências mais efetivas no setor educacional. As medidas tomadas pelo governo no tocante a instrução pública, além de não corresponderem a nenhum plano sistemático, não foram capazes de desenvolver a educação popular no país e em alguns casos, até mesmo obstaculizaram qualquer processo. (ROCHA, 2005, p. 24).

Em 1821, D. João VI volta a Portugal, e em 1822 seu filho D. Pedro I proclama a Independência do Brasil, outorgando a primeira Constituição Brasileira em 1824, cujo art. 179 da Lei Magna já dizia que a "[...] instrução primária é gratuita para todos os cidadãos."

Segundo Bittencourt (1953), muito se discutiu sobre educação da fracassada Constituinte Monárquica. Nesse momento já se falava em sistemas educacionais e na criação de universidades. Porém, um trabalho praticamente anulado pelo golpe de Estado de 12 de Novembro; sem, todavia, desconsiderar que a Carta outorgada de 1824, postulava que a instrução primária fosse gratuita para todos os cidadãos e que em colégios e em universidades se ensinassem as ciências, as belas-artes e as artes.

Contudo, com a independência do Brasil, através da chamada monarquia constitucional sob influência das ideias liberais, a educação passa a ser compreendida como um direito do cidadão e um dever do Estado. Naquele momento era necessário equipar o país com um sistema de ensino capaz de corresponder às exigências da nova ordem política, capacitando a todos para o exercício do voto e habilitando-o para as responsabilidades que o novo regime lhe impunha. Este ideário liberal alcançou adesão entre os pensadores da educação durante o período de império.

Com a Monarquia (1827- 1889) o objetivo do ensino já não é apenas de caráter pragmático e imediatista, como na fase anterior. A educação nesta fase passa a ser compreendida como instrumento de formação da personalidade para o desenvolvimento do país. Porém, conforme Saviani (2008), estas intenções, também pouco saíram do papel para sua efetivação na prática.

Em 15 de outubro de 1827 foi aprovado legalmente um documento conhecido como "lei das escolas de primeiras letras" o qual autorizava a implantação de escolas em todas as cidades e vilas cuja concentração populacional fosse maior, contudo, esta lei permaneceu como "letra morta", e não se efetivou (SAVIANI, 2008).

Conforme Bittencourt (1953) esta foi a primeira lei que fixou um sistema de educação nacional, embora limitado ao ensino primário, sendo até aquele momento a única lei de conjunto sobre educação votada pelo parlamento. A partir de então as grandes leis de ensino são os decretos do Executivo, por delegação e *ad referendum* do Poder Legislativo, que não chegaram a referendar, os decretos-leis expedidos pelo poder discricionário, de exceção, durante as crises das instituições políticas.

Ao analisar a Lei de 1827 percebe-se que pouco ou quase nada abordou sobre as questões relativas à formação e a valorização do corpo docente. Segundo Ranghetti (2008, p. 5) “[...] dominando os conteúdos discriminados na lei, qualquer pessoa poderia ensinar. [...]” Sendo que não havia exigência alguma de formação para o ingresso na docência, somente a aprovação, mediante exames realizados pelo Presidente da Província em Conselho, como prescreve o Art. 7º da mencionada Lei.

A lei também trazia distinção clara de gênero para os estudantes, em que o ensino direcionado para as meninas da colônia, possuía currículos específicos conforme os objetivos da aprendizagem. Visualiza-se de forma evidente a marca da inferiorização dada à mulher no processo de ensino.

O currículo era ler, escrever e contar (quatro operações, decimais e proporções), geometria prática, gramática da língua nacional, moral e doutrina da religião católica. Para livros de leitura: a Constituição do Império e textos da história do Brasil. Nas escolas para meninas haveria uma variante curricular: quanto à aritmética, nada mais que as quatro operações; nenhuma geometria e, em vez disso, “as prendas que servem à economia doméstica”. (BITTENCOURT, 1953, p. 43).

Este período foi marcado por um ensino deficiente e fragmentado, sem um plano nacional que lhe assegurasse uma estrutura orgânica. Escolas escassas, desorganizadas e dirigidas por professores improvisados. As reformas de ensino se sucediam uma após a outra, sem continuidade e articulação. Quadro este que revela o quanto foi lento, irregular e insuficiente o progresso educacional durante o período do Império.

Considerando que as províncias não estavam equipadas nem financeiramente e nem tecnicamente para promover a difusão do ensino, o resultado foi que atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada. (SAVIANI, 2008, p. 9).

Conforme Chaia (1965 apud SAVIANI, 2008, p. 11) durante os 49 anos (1840 a 1888) correspondentes ao Segundo Império, pouco evoluiu à educação brasileira. Nesse período, a média de recursos destinados à educação primária foi de 1,80% e a secundária de 0,47%, do orçamento total do governo imperial. Segundo o autor o ano de menor investimento foi o de 1844 com 1,23% para o conjunto da educação, e 0,11% para a educação primária. O ano de maior investimento na educação durante o império foi em 1888, com 2,55 % para o conjunto da educação e 0,73% para a educação primária.

O período reconhecido como Primeira República (1889 a 1929) adotou o modelo político americano baseado no sistema presidencialista. A educação adota a influência da filosofia positivista.

Um dos objetivos das novas mudanças ocorridas nesse momento era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador. Período marcado por sucessivos decretos fez a educação permanecer praticamente estagnada durante a chamada Primeira República que vai até 1929.

[...] o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920. (SAVIANI, 2008, p.10).

Segundo Palma Filho (2005) neste período, também reconhecido como “República Velha” ou “República dos Coronéis”, o governo federal empreendeu várias reformas no campo da educação, principalmente no ensino médio e superior, então designadas: 1) Reforma Rivadávia Corrêa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma João Luiz Alves / Rocha Vaz (1925).

Um destaque importante da Reforma Rivadávia Corrêa em 1911 foi o fato de “desoficializar o ensino brasileiro” em nome da liberdade de ensino sobre o princípio do liberalismo que nesse período já começara a influenciar o ensino ao lado com as concepções positivistas, ambas em confronto com as doutrinas católicas. Os

principais eixos de mudanças desta reforma foram: um ensino sem frequência obrigatória; a abolição dos diplomas; criação de exames admissionais para as faculdades (o que hoje reconhecemos por vestibular). “Essas medidas propiciaram a proliferação de cursos sem nenhuma qualidade, unicamente preocupados em formar bacharéis e doutores.” (PALMA FILHO, 2005, p. 52).

Com a Segunda República, a partir de 1930, através do processo de industrialização e urbanização acelerada, ampliam-se também os índices de escolarização no Brasil, contudo, considerado muito aquém do realmente necessário naquele momento, tendo em vista ainda os poucos investimentos na educação.

Mesmo considerando a forma como foram executados alguns programas educacionais no decorrer da história do Brasil, fragmentados, oscilantes e frágeis, deve-se reconhecer que em todo período histórico da Educação no Brasil, contado a partir do descobrimento, nunca se obteve notícia de tantos projetos na área da educação como a partir dos anos 30.

Com as crises políticas e econômicas desse período, como desfecho de um quadro histórico de transformações aceleradas viabilizado pelo crescimento da economia através das indústrias e migração intensa, a educação passa a ter maior atenção por parte dos segmentos sociais, que a classificaram como um problema, e de pensamento coletivo como salvação nacional.

Segundo Azanha (1995), em 1932 um grupo de professores e membros de segmentos culturais identificaram a importância da educação e o desejo coletivo de destinar maior atenção à educação do país, lançando um movimento reconhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que transformado em documento por Fernando de Azevedo e assinado por 25 homens e mulheres da elite intelectual brasileira, denunciava a educação como um problema nacional, apontava índices e diagnósticos críticos e indicava possíveis caminhos de transformação.

[...] o “Manifesto” era ao mesmo tempo uma denúncia, a formulação de uma política educacional e a exigência de um “plano científico” para executá-la, livrando a ação educativa do empirismo e da descontinuidade. (AZANHA, 1995, p. 76).

Para Azanha (1995) os propósitos do “Manifesto” foram alcançados no que diz respeito à incorporação do texto constitucional em 1934, a ideia de um Plano Nacional de Educação, porém, regride logo em seguida no que diz respeito aos

recursos destinados a educação, que admite ter tido maior atenção neste momento, contudo oscilantes e com retrocessos que realmente impossibilitam o desenvolvimento contínuo da educação no país.

Saviani (2008, p. 15) descreve com detalhes este momento quando revela que na Constituição de 1934, determinou-se que a União e os municípios deveriam aplicar nunca menos que 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos, conforme dispõe o art. 156: “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais.” Porém, essa vinculação orçamentária foi simplesmente retirada na Constituição de 1937, e, retomada nove anos depois, em 1946, fixando a obrigação mínima de 20% para os estados e municípios e 10% para a União. Contudo em 1955 já se registrava um orçamento totalmente divergente do que já estabelecido em lei, onde a União repassava 5,7%, os estados 13,7% e os municípios 11,4% de suas arrecadações.

E continua:

As Constituições do regime militar de 1967, e a Emenda de 1969, voltaram a excluir a vinculação orçamentária. Constatou-se então, que o orçamento da União para a educação e cultura caiu de 9,6% em 1965, para 4,31% em 1975. (SAVIANI, 2008, p. 10).

Conforme Azanha (1995) a ideia de um Plano Nacional de Educação, permaneceu sem efeito até 1962 quando foi elaborado o primeiro plano nacional governamental. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 4.024/61, muito distanciada do projeto original, foi sucedida pela Lei nº 5.692/71, que agravou sobremodo, eliminando a ideia de uma política efetiva de educação.

Segundo o autor, a partir de 1962, durante mais de trinta anos sucederam-se aproximadamente dez novos planos que foram elaborados e executados parcialmente, abandonados e revistos, revelando, não só os males gerais da administração pública, mais o evidente fato da educação brasileira nunca ter sido considerada prioridade para os governantes e gestores governamentais.

Em consequência disso e de outras razões, sobretudo políticas, o panorama da experiência brasileira de planejamento educacional, é na opinião de Moreira e de outros autores, um quadro claro de descontinuidade administrativa, que, no fundo, fez dessa experiência um conjunto fragmentário e algumas vezes incoerente de iniciativas governamentais que nunca foram mais do que esquemas distributivos de recursos. (AZANHA, 1995, p. 78).

Para Azanha (1995) com a nova LDB aprovada, Lei nº 9.394/96, embora represente em alguns aspectos um pequeno avanço em relação às legislações anteriores, ainda não conseguiu alcançar a lei nº 4.024/61, em seu primeiro anteprojeto de diretrizes e bases para a educação no país, tendo em vista a educação ainda estar presa aos inúmeros vícios regimentais.

Almeida (2000) acrescenta que a reorganização do sistema nacional de educação a partir da LDB impôs à política educacional algumas características do conjunto das políticas sociais afirmadas pelo ideário neoliberal, e relaciona-os:

O desenvolvimento de ações focalistas, em detrimento de uma universalização do acesso à educação, como exemplificam o novo programa de crédito educativo e os cursos sequenciais no campo da educação superior [...]. A descentralização administrativa através do processo de municipalização da rede de serviços educacionais [...]. O paralelismo dos programas assistenciais em relação ao desenvolvimento de políticas públicas por parte do estado, para além da transferência de responsabilidades para uma ampla rede de entidades não-governamentais, filantrópicas e privadas, sustenta um dos pilares ideológicos do neoliberalismo no campo educacional [...]. A implantação de reformas sem o estabelecimento de diálogo e espaço de negociação com os setores representativos do campo educacional e da sociedade civil organizada, onde a aprovação da LDB e o esforço apreendido até o momento para a aprovação do Plano Nacional de Educação, para citarmos as duas principais legislações que regulamentam o campo educacional, fazem parte de uma estratégia de mudanças pelo alto. [...] A criação de processos de avaliação de resultados como estratégias de gerenciamento da política educacional, conforme vem ocorrendo com a implantação dos sistemas de avaliação da educação básica, ensino médio e superior [...] (ALMEIDA, 2000, p. 160).

Durante todos esses anos no Brasil, muito se tem discutido sobre a política educacional, contudo, a educação continua a ter as mesmas características impostas a todos os países do mundo, que é manter o "*status quo*", para aqueles que frequentam os bancos escolares, em detrimento de oferecer conhecimentos básicos, para serem aproveitados pelos estudantes em suas realidades cotidianas (BELLO, 2001).

Saviani (2008) discute alguns aspectos quanto à ação do Estado brasileiro no campo da educação e também destaca a importância dada à dimensão tributária sobre a política educacional, sendo esta uma das persistências desde as origens até os dias atuais. E continua:

Refiro-me a histórica resistência que as elites dirigentes opõem a manutenção da educação pública; e a descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez de recursos financeiros destinados a educação; a segunda corporifica-se na sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente. (SAVIANI, 2008, p. 7).

O autor descreve a marca histórica da descontinuidade das políticas educacionais, com sucessivas variações, alterações e vai-e-vem das medidas reformadoras da estrutura educacional. Este quadro se justifica em parte pela necessidade dos ministros deixarem a sua marca e este mesmo movimento é identificado no período republicano.

Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas [...]. (SAVIANI, 2008, p. 11).

A marca da descontinuidade perpetua-se até os dias atuais através de políticas com metas adiadas a cada mudança de governo, com novas roupagens e nomenclaturas que empregam forte cunho ideológico político.

Na interpretação de Mészáros (2008) em seu livro “A Educação para além do capital”, a razão para o fracasso de todas as reformas no sistema educacional que se destinavam a implantar significativas mudanças na sociedade por meio de reformas lúcidas, se deve pelo fato de estarem intimamente reconciliadas com o ponto de vista do capital, considerando ainda o fato de as determinações do sistema capitalista ser irreformáveis.

O Estado, portanto, naquela proposição inicial, deverá oferecer a educação ao cidadão, cuja funcionalidade é a de criação de uma consciência nacional essencialmente burguesa. Contudo, o acesso ao direito à educação – em seus diferentes níveis - será massificado somente no século XX, quando surge a necessidade de criação de um homem de novo tipo, adequado ao padrão de produção e consumo fordista no estágio monopolista do capital, concomitante ao processo crescente de socialização da política. (PEREIRA, 2008, p. 49).



## 2.1.2 A direção da educação a partir do século XX

### Uma educação a serviço de quem?

Para tanto, importa interpretar a educação como uma instância dialética que serve a um projeto, a um modelo, a um ideal de sociedade. Ela medeia esse projeto, ou seja, trabalha para realizar esse projeto na prática. Assim, se o projeto for conservador, medeia a conservação, contudo, se o projeto for transformador, medeia a transformação, se o projeto for autoritário, medeia a realização do autoritarismo [...] (LUCKESI, 1997, p. 49).

“A sociedade capitalista está estruturada e organizada sobre o trabalho. Nesse tipo de sociedade os homens têm vínculos sociais com todas as pessoas da terra, sobre ou sob a égide do trabalho.” (MARX, 1983, p. 284).

Deste modo é necessário analisarmos o contexto das políticas educacionais a partir das condições postas pelo atual quadro econômico vigente, bem como a centralidade do trabalho na vida de homens e mulheres.

A direção da educação, assim como todos os outros aspectos da vida em sociedade, está inevitavelmente vinculada à direção dada pelo trabalho.

O que se constata, são políticas educacionais estruturadas com base no fluxo das relações de trabalho e produção de mercadorias, cujo objetivo é viabilizar conhecimentos e trabalhadores necessários para a continuidade do processo produtivo acelerado, bem como transmitir valores domesticáveis para sua condução passiva e legitimização dos interesses dos detentores do capital.

Luckesi (1997) nos estudos de Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado, de Althusser, discorre sobre o papel da escola como mais um importante aparelho do Estado, utilizada para veicular sua ideologia dominante. Esse raciocínio perpassa a direção de que para uma sociedade perenizar-se é necessário reproduzir-se em todas as suas dimensões: política, cultural, religiosa, econômica, garantindo assim sua sobrevivência.

O autor considera ainda que, economistas e marxistas, concordam que não há processo de continuidade possível sem que se assegurem as condições materiais para sua produção e reprodução social, o que chama de reprodução biológica, assim compreendida como força de trabalho.

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie. (MARX, 1983, v. 1, p. 285).

No entanto, somente a força de trabalho não é suficiente para a produção e reprodução da sociedade, sendo necessário também que estes trabalhadores sejam dotados de “saberes” culturais viáveis para a manutenção do sistema. “É impossível manter a produção sem que ocorra a reprodução dos meios materiais que garantam a manutenção ou o incremento da produção, assim como se torna necessária a “reprodução cultural” da sociedade.” (LUCKESI, 1997, p. 42).

Nesse raciocínio, o autor entende que não significa somente reproduzir a mão-de-obra do ponto de vista quantitativo (biológico), mas, sobretudo, qualitativo (cultural) papel este endereçado fielmente à educação.

Com se dá essa reprodução da força de trabalho do ponto de vista qualitativo? No passado, nas sociedades simples e primitivas, essa aprendizagem, essa preparação, se fazia na própria prática cotidiana. Aprendia-se operando o próprio meio de trabalho. Na medida em que os agrupamentos humanos foram se tornando mais complexos, seja do ponto de vista numérico, seja do ponto de vista das relações sociais, a preparação da força de trabalho, do ponto de vista qualitativo (reprodução cultural da força de trabalho), foi delegada a uma instituição social específica: a escola. (LUCKESI, 1997, p. 44).

No atual contexto, com o advento crescente da cidadania, que marca o avanço dos direitos civis e políticos, os direitos sociais passam por um processo de ampliação significativa, principalmente durante os chamados “trinta anos gloriosos” do capitalismo, que possibilitou o fomento de recursos tecnológicos, industriais e humanos nunca antes vistos. Período também marcado pela proliferação dos sistemas educacionais estatais através do ecoante slogan nacional: “educação para todos”.

Neves (1991) descreve como o desenvolvimento dos sistemas educacionais se dá em decorrência da introdução da ciência e da propagação tecnológica na produção e relações sociais globais. Segundo a autora, com a introdução da maquinaria, há a necessidade da criação de um novo perfil de trabalhador, onde a grande indústria passou a sedimentar o trabalho abstrato, formando um novo tipo de

proletário voltado ao processo produtivo de base científica. Assim, o advento da cientificidade se estende ao cotidiano da população trabalhadora e o trabalho-arte é substituído pelo trabalho-ciência, devendo a escola então redirecionar-se para esta demanda.

Em consonância com o as profundas alterações ocorridas no processo produtivo capitalista, os sistemas educacionais desenvolveram-se a partir da segunda metade do século XIX e tiveram um rápido crescimento.

Neste momento, o conhecimento científico passa a ser instrumento de trabalho necessário a um maior número de trabalhadores, principalmente a partir do pacto fordista-keynesiano no segundo pós-guerra.

Neves (1991) esclarece que, o conhecimento direcionado ao trabalhador nesse processo limita-se a um saber parcial, fragmentado, parcializado e assistemático.

Assim, o atual processo de reprodução social condiciona e direciona o sistema educacional. Pensar a educação exige pensar o atual quadro social globalizante e mercadológico vigente.

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da “acumulação primitiva”, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas [...]. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Por outro lado, considera-se um reducionismo analisar o sistema educacional somente pela ótica da valorização do capital, pois a escola veicula ideologias dominantes e contraditórias e é reprodutora das relações sociais, sendo também um espaço de luta de classes (NEVES, 1991).

Conforme a autora o ritmo de crescimento dos sistemas educacionais resultava de duas determinações: a necessidade de valorização do capital e a correlação de forças – a luta de classes – em cada formação social concreta (NEVES, 1991).

Quando falamos de educação vinculada às lutas de classes, queremos trazer presente a sociedade dividida em classes e a necessidade de pensá-la considerando essa realidade, ou seja, concretamente, longe das abstrações, personificações e ilusões. (ORSO, 2008, p. 9).

Assim, o desenvolvimento dos sistemas educacionais no pós-guerra pode ser compreendido de forma genérica como uma resposta à necessidade de valorização do capital, com uma clara relação entre a expansão da escola pública e a evolução do modo capitalista de produção.

Frigotto (1993) também afirma que a desqualificação da educação, empreendida por este sistema, está voltada para uma escola frequentada pela classe trabalhadora, tendo em vista que a burguesia mantém as suas próprias escolas de “excelência”, em diversas instâncias formadoras, voltadas para um público restrito da população - cujas funções futuras estão vinculadas à direção de negócios da burguesia - isto é, os chamados intelectuais orgânicos.

Com isso, a escola, opera em diferentes ramos e níveis de conhecimento – dentre eles o ensino superior – prepara intelectuais de diversos níveis, que atuam como trabalhadores produtivos maximizadores das condições de produção da mais-valia.

Neste cenário, de constante revolução das forças produtivas e onde o conhecimento transforma-se em produto, a escola possui a incumbência de fornecer um saber articulado ao processo produtivo do “chão de fábrica”: a educação tem, pois, um vínculo indireto e mediato com a esfera produtiva (FRIGOTTO, 1993).

O autor ainda revela que a universalização do acesso à escola e o aumento do índice médio de escolaridade é um elemento que parece não constituir-se em entrave ao capitalismo monopolista. Pelo contrário, um nível mínimo de escolaridade generalizada e o próprio prolongamento da mesma constituem-se em mecanismos funcionais ao atual momento do desenvolvimento capitalista. Uma escolaridade elementar que permita um nível mínimo de leitura, cálculo e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços socioculturais, políticos e ideológicos tornam-se necessários para a funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral, como também para a instauração de uma mentalidade consumista e competitiva (FRIGOTTO, 1993).

Ou seja, uma educação voltada para estimular o individualismo, par fomentar a competição, para enaltecer a concorrência, para premiar pela produtividade e punir pelos resultados não desejados, permitindo, assim, selecionar os mais aptos e mais adaptados, de acordo com os valores vigentes nessa sociedade – uma educação para subserviência. (ORSO, 2008, p. 52).

E nessa direção os sistemas educacionais se constituem em mecanismos de gestão do próprio Estado intervencionista, que busca viabilizar a manutenção e o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalistas.

Desse modo, não é ocasional o desenvolvimento de todo um sistema educacional formal, representado pelas escolas, por exemplo, incumbidos da tarefa de socializar, e, ao mesmo tempo, passar os conhecimentos que possam ser operacionalizados no sentido desejado pelo capital. (SANTOS, 2008, p. 42).

Marx e Engels (1974) no “Manifesto do Partido Comunista” já discutiam o quanto a formação está determinada pelas condições sociais postas pela sociedade, em que se educam crianças, através da intervenção direta ou indireta da escola.

Assim compreende-se que o acesso à escola, nesse sentido, não se materializa como um obstáculo aos interesses da ordem dominante burguesa, pelo contrário, possui relevante funcionalidade econômica, política e ideológica, onde a universalização do acesso ao ensino somente legitima a aparente democratização do acesso ao conhecimento. O que este processo ignora é a qualidade do ensino destinado à classe trabalhadora, bem como a sua participação na construção desse conhecimento (FRIGOTTO, 1993).

Além disso, na maioria das vezes, os conteúdos estão mais voltados para ensinar que “a Eva viu a uva”, ou seja, conteúdos abstratos, do que para compreender a vida concreta, isto é, a matemática da fome, o português da violência, a geografia e a história da exploração e dos problemas sociais, a ciência da história da vida real dos homens e voltam-se mais para a adaptação, para a alienação e para o conformismo do aluno ao meio, do que para desmistificar, para questionar as condições de vida e o modo de produção capitalista. (ORSO, 2008, p. 51).

A escola revela no processo de ensino, um imenso arcabouço cultural de fundamentos tradicionais positivistas, capaz de induzir e conduzir a sociedade a um só pensamento: a acelerada produção do capital.

“Essa forma de educação corresponde a essa sociedade, que tem na alienação da força de trabalho e, conseqüentemente, na alienação da consciência um meio de se reproduzir e se perpetuar.” (ORSO, 2008, p. 51).

Brinhosa (2003, p. 39) afirma que “O sistema educacional contribui, entre outros aspectos, para reproduzir a ordem social hegemônica, não tanto pelos pontos de vista que fomenta, mas por distribuir de forma regulada o capital cultural.”

Apple (2006) concorda quando afirma que devemos pensar a escola como mecanismo de distribuição cultural e cita Gramsci quando descreve a educação como um elemento crítico para ampliação da dominação ideológica de determinadas classes sobre as outras, sendo o controle do conhecimento um dos principais elementos para preservação e produção das instituições de determinadas sociedades.

É preocupante o fato de atribuímos à realidade um processo somente efetivado pela “construção social”; isto é, quando os fenômenos sociais são determinados apenas pela vontade da sociedade que a movimenta, sem a interferência da direção ideológica dominante. “Hoje se tornou uma espécie de lugar-comum na literatura sociológica e educacional falar da realidade como construção social.” (APPLE, 2006, p. 62).

O que o autor quer é chamar atenção para a aceitação corrente do senso comum de que os significados sociais vivenciados cotidianamente pela sociedade são resultados da “construção social da realidade”.

Assim, o princípio geral da construção social da realidade não explica por que determinados significados sociais e culturais, e não outros, são distribuídos por meio das escolas; nem explica como o controle do conhecimento que preserva e produz instituições pode estar relacionado ao predomínio ideológico de grupos poderosos em uma coletividade social. (APPLE, 2006, p. 62).

Podemos reconhecer que a educação está condicionada e intimamente ligada à cultura dominante através de uma vasta gama de instrumentos, sendo um deles o próprio currículo. Para Apple (2006), este conteúdo também designado pelo autor de “currículo oculto” repassa valores morais e conceitos de forma inconscientes através das entrelinhas do que se ensina, assim definindo que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2006, p. 78).

Nesta direção, a educação, cuja lógica seria promover a autonomia e a emancipação humana através do acesso ao conhecimento, toma outros rumos, como instrumento de manipulação em massa para fomento da máquina produtiva

em expansão. Assim, a educação, compreendida como Política Pública de Estado sofre as fortes incidências ideológicas da ordem vigente.

Os estudos de Frigotto (1993) demonstram a importante funcionalidade da educação à ordem burguesa, tendo em vista seu caráter contraditório nos diversos ramos e níveis da educação, em um ambiente constante de disputa de projetos societários de classes sociais, onde a escola, posta a serviço dos interesses da classe trabalhadora, se configura em um instrumento fundamental no processo de lutas de classes.

Pensador de considerável respeitabilidade, Gramsci<sup>7</sup> também trás importantes contribuições a respeito da funcionalidade do sistema educacional, quando confere à escola, novos e relevantes papéis.

Segundo Martins (2007, p. 70), Gramsci compreende a escola e a educação em sentido mais amplo, “[...] como suporte fundamental para a manutenção de um sistema de crenças, denominado por ele de senso comum, que legitimam a diferença entre classes.”

Gramsci visualiza neste espaço, oportunidade de elevação do nível cultural das massas. Ao contrário de outros estudiosos que se embasam na tendência de análise marxista, onde enxergam a escola apenas como reprodutora dos ideários dominantes. A autora não desconsidera a ideologia dominante, mas encara a escola e a educação como veículo de excelência para disseminação de conhecimentos e ideologias, abrindo nesse espaço a estratégica oportunidade de intervenção (MARTINS, 2007)

Para Nosella (2002) Gramsci é um marxista do século XX, que após assumir os desafios da contemporaneidade, contribuiu notavelmente para refinar a teoria revolucionária de alguns estigmas mecanicistas e positivistas que haviam contaminado o pensamento marxista.

---

<sup>7</sup> A formação de Gramsci não foi por influência das escolas marxistas tradicionais, mas das militâncias no movimento operário em Turim, junto ao Partido Socialista Italiano. O Partido foi fundado em 1921 e, quando Gramsci viajou a Moscou. Percebendo a difícil situação política na Europa Ocidental, propôs a “frente única”. Mussolini – Primeiro-Ministro da Itália - sofreu um atentado em 1926 e utilizou-se de tal fato para estabelecer uma ditadura. Gramsci foi preso, em 1926, no momento em que era dirigente máximo do Partido e só foi libertado em 1937, poucos dias antes de falecer. No cárcere, escreveu diversos temas em cadernos escolares, que ficaram conhecidos como *Cadernos do Cárcere* (COUTINHO, 1992).

A sociedade civil é, em Gramsci, um momento do Estado. Portanto, o Estado, em sentido amplo, é composto por novas determinações: a sociedade política – formada pelo conjunto dos mecanismos repressivos do Estado, como as burocracias executiva e policial-militar – e a sociedade civil, formada pelo conjunto de organizações responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias, como o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura, etc. (PEREIRA, 2008, p. 45).

Assim, compreende-se que Gramsci visualiza o Estado em dois claros segmentos: sociedade política, onde os aparelhos de coerção estão sob o controle da ideologia dominante e sociedade civil, formada pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão destas ideologias.

Conforme Pereira (2008), Gramsci não alterou o paradigma marxista, mas, compreendeu a importância da estrutura, complexificando a superestrutura, a partir de uma leitura de um Estado ampliado.

Gramsci defendia que sendo a classe dominante, amparada pelos mecanismos instituídos em organizações sociais da sociedade civil, estes instrumentos, eficientes para a dominação da classe subalterna, poderiam auxiliar, por sua vez, em um novo pensamento, que difundisse os interesses das classes subalternas, tornando-se, assim, instrumento a serviço da classe explorada. A consequência do processo de crescimento educacional dos grandes segmentos explorados, seria a transformação social dessa população, agora não mais alienada, mas consciente de sua importância e valor social, refutando assim qualquer repressão ou manipulação por parte dos segmentos dominantes (MARTINS, 2007).

Com isso, a educação seria um espaço utilizado pelos segmentos sociais explorados, para sua organização e difusão do conhecimento crítico, a fim de instrumentalizarem-se para o exercício de uma cidadania consciente, participativa e livre de manipulação.

“Em outras palavras, a educação pode proporcionar a construção de um corpo social autocrítico capaz de se autorregular e prover suas próprias necessidades em prol não apenas de uns poucos, mas de toda a sociedade.” (MARTINS, 2007, p. 71).

Para a educação, a contribuição de Gramsci se dá a partir da ideia da “socialização” do Estado, não sendo possível compreendê-lo apenas como expressão da sociedade política, mas espaço de ações civis da sociedade e luta



constante de classes. Consequentemente, com importantes repercussões no campo das subjetividades, das ideias, da cultura e do funcionamento da educação.

Assim apresentado, torna-se evidente que a educação tem ocupado lugar central no bojo das lutas sociais no sentido da superação da sociedade capitalista e das formas de exploração que lhes são atribuídas. Para isso, é necessário um movimento pressionador e unitário, a fim de alcançar mudanças efetivas:

[...] os movimentos necessários para forjarmos outras formas de conviver, produzir, pensar e compartilhar a vida, mais solidariamente, não se encontram num além, sobreposto ao nosso cotidiano de mulheres e homens, esperando apenas que os sagazes e geniais os “descubram” para usá-los e aplicá-los, mas está entre nós, como relações integrantes de nossas vidas, que cobram sempre outras elaborações, capazes de ressignificar práticas sociais de forma criadoramente ética. Trata-se, desta maneira, de processos de diferir que vão na contramão de pressões excludentes e homogeneizadoras – ainda hegemônicas – afirmando-se na busca por desativar e demolir esquemas que sustentam a manutenção e o aprofundamento das desigualdades sociais. (LINHARES, 2001, p. 16).

Mészáros (2008, p. 26), destaca que “[...] uma transformação social e emancipadora radical, é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo”, contudo, nos alerta para o fato de que uma educação para além do capital “não pode funcionar suspensa no ar.”

Então, pensar a política educacional na atualidade requer situá-la em sua complexa e dialética teia institucional, em confronto com as transformações no mundo do trabalho, da cultura e da formação profissional. A existência de uma conexão entre a organização da política educacional e as manifestações do mundo do trabalho não se dá de forma simples e objetiva, deve-se compreender as mediações que as determina; tarefa fundamental para trazer a tona os projetos e práticas sociais que compõem o universo da formação profissional na contemporaneidade.

## 2.2. Universidade e Ensino Superior

Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. (CHAUI, 2003, p. 7).

Ao discutir sobre o processo educativo frente aos novos ambientes em que se insere a questão social, percebe-se que a educação superior passou a ser um grande negócio que a lógica neoliberalista descobriu para ampliação e fomento capitalista.

Nas instituições de ensino superior e no meio acadêmico, frente às metamorfoses cunhadas por esse direcionamento neoliberal, encontra-se uma política educacional cada vez mais fragilizada e de aligeiramento do saber.

Conforme Chauí (2003), as transformações e adaptações postas à universidade na contemporaneidade estão totalmente visíveis, citando como exemplos: a corrida na formação de graduados a tempo da necessidade do mercado, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, as avaliações quantitativas de publicações, participação em colóquios, congressos, multiplicação das comissões, relatórios e etc.

Desta forma é premente a necessidade de analisarmos a universidade na atual conjuntura, principalmente quando nos deparamos com uma Política Educacional, que dentre outros sintomas, apresenta características como: a expansão do ensino à distância, a proliferação indiscriminada de cursos presenciais e não presenciais - fenômenos estes que revelam a mercantilização, a precarização e massificação do ensino, trazendo severas repercussões sobre a formação profissional.

Conforme Pereira (2009, p. 85):

[...] principalmente nos anos 1990, houve uma crescente pressão para que a educação fosse tratada como uma mercadoria como outra qualquer, regulada pelas normas supostamente “neutras e gerais” do mercado/comércio, sem maiores interferências das regulamentações locais.

### 2.2.1 O papel da Universidade na formação superior brasileira: uma avaliação crítica

Creio que a universidade tem hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual. (CHAUI, 2003, p. 59).

“Analisar a universidade em meio a estes determinantes é entendê-la como partícipe do processo contrarreformista em curso, sendo esta mais um campo para empresariamento e lucratividade do capital.” (PINTO, 2010, p. 42).

Neste contexto, as universidades sofrem alterações de ordem administrativa, que recolocam sua função social, a partir do ideário da lógica mercadológica, em detrimento dos interesses científicos atrelados à busca de soluções e alternativas para enfrentamento dos problemas sociais, latentes na realidade cotidiana de milhares de cidadãos brasileiros.

Se a universidade brasileira está em crise é simplesmente porque a reforma do ensino inverteu seu sentido e finalidade - em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão-de-obra dócil para um mercado sempre incerto. E ela própria ainda não se sente bem treinada para isto, donde sua “crise”. (CHAUI, 2003, p. 46).

A grande expectativa verificada a partir de 2003, com a posse do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, era que as forças sociais progressistas que conduziam ao poder o atual governo, realizariam a importante tarefa, de alterar a natureza do projeto societário vigente, de privatização acelerada e mercantilização crescente dos serviços, com consideráveis repercussões em todas as áreas da sociedade. No entanto, tal governo não se diferenciou da condução histórica administrativa e fielmente seguida no período presidencial de 1989 a 2002 de Fernando Henrique Cardoso (FRIGOTO, 2011).

Na periodização de *longue durée* brasileira, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República, ancorada na excepcional performance do Partido dos Trabalhadores e de uma ampla frente de esquerda, tem tudo para ser uma espécie de quarta refundação da história nacional, isto é, um marco de não retorno a partir do qual impõem-se novos desdobramentos. [...]. É tarefa das classes dominadas civilizar a dominação, o que as elites brasileiras

foram incapazes de fazer. O que se exige do novo governo é de uma radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista. (OLIVEIRA, 2003, p. 3 apud FRIGOTTO, 2011, p. 237).

Segundo Frigotto (2011), por diferentes razões e determinações sociais, não ocorreu o caminho da superação do quadro vigente naquele momento; assim, a gestão do país esteve novamente centrada na direção de um governo desenvolvimentista, demonstrando que somente a radicalidade proposta, conforme a citação acima, no contexto das forças produtivas em jogo, viabilizaria uma válida opção para a efetivação de medidas políticas, capazes de possibilitar a divisão da riqueza socialmente produzida e suas consequências em termos de reformas de base, no sistema financeiro, no aparato político e jurídico sustentado.

A partir de então, entende-se que o processo de contrarreforma do ensino superior público, tornou-se um braço da contrarreforma gerencial do Estado, que por sua vez, tem beneficiado o empresariado do setor educacional, sendo os governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva, signatários fiéis destas propostas, revelando um árduo cenário para o ensino superior brasileiro (PINTO, 2010).

Para Chaui (2003) a Reforma do Estado brasileiro objetivou modernizar e racionalizar as atividades estatais, redefinidas e distribuídas em setores, um dos quais, é designado Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado, isto é, aqueles que podem ser realizados por instituições não estatais, na qualidade de prestadoras de serviços.

Pereira (2009) discorre sobre a repercussão desse fenômeno, no campo das políticas sociais como: saúde, previdência e educação – antes implementadas através do Estado e com caráter universal – com o aprofundamento do projeto neoliberal, políticas estas que sofreram considerável desmonte com ações focalistas dos Estados e ao mesmo tempo uma ampla abertura para a exploração mercadológica das necessidades sociais. Com isso, a saúde, a previdência e a educação receberam a denominação de “serviços”, cujos objetivos passaram a pautarem-se na lógica mercantil, tendo como principal finalidade a obtenção do lucro (PEREIRA, 2009).

Tal estratégia de gestão, direcionada pelos ditames globalizantes, coloca a educação junto ao setor de serviços não exclusivos do Estado, trazendo repercussões graves a condução da política de formação superior. A educação

deixa de ser concebida como um direito e passa a ser considerada um serviço; deixa também de ser um serviço público e passa a ser considerada um serviço privado.

Classificada então, como “serviço”, tem demonstrado potencial lucrativo interessante para a expansão do capital e ideal mercadológico capitalista, conforme afirma Pereira (2009, p. 220):

Deste modo, o nível superior de ensino apresenta-se como um veio extremamente lucrativo para a expansão capitalista, e, ao mesmo tempo, destaca-se pelo seu papel na disseminação ideológica da sociabilidade colaboracionista, através da formação de intelectuais, formados sob a ótica do capital.

Conforme João Junior (2010) este cenário impõe, para o centro das mudanças vivenciadas nos últimos 40 anos no mundo e a partir da década de 1980 no Brasil, que a sociabilidade humana seja alterada na direção de uma “sociabilidade produtiva”. Assim, as instituições escolares – que são lugares privilegiados da educação básica – são acionadas para o processo de construção desta sociabilidade; do outro lado, as universidades são colocadas no cerne do processo de formação de professores, de produção de ciência, de tecnologia e inovação tecnológica, transformando profundamente a natureza da universidade, das instituições escolares da educação básica e também, a do trabalho do professor.

A partir da década de 1990, houve o deslocamento da universidade concebida como instituição pública ligada ao Estado republicano, para o de organização social vinculada ao mercado. Uma “universidade operacional”<sup>8</sup>, avaliada não mais em razão de sua função social e cultural de caráter universal, mas da particularidade das demandas do mercado. Ou seja, centrada na pedagogia dos resultados e do produtivismo, conforme Saviani (apud FRIGOTTO, 2011).

Um balanço sobre a realidade da universidade brasileira, revela que tal quadro se estabeleceu de forma fiel sobre o processo educacional, onde, a partir de uma visão positiva, tivemos nesta década um forte incremento em direção à criação de novas universidades públicas, ao mesmo tempo em que por outro lado,

---

<sup>8</sup> Segundo Chauí (2003) é uma universidade que assimila o conceito de “organização social” em detrimento de instituição social; isto é, volta-se para si mesma enquanto estrutura de gestão e arbitragem de contratos.

assistimos a crescente tendência privatizcionista que nos dizeres de Chaui (2003), impulsionam para uma “nova perspectiva da universidade pública”.

Reduzida a uma organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva. Mas por que ela o faz? Porque está privatizada e a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores. (CHAUI, 2003, p. 8).

Segundo Chaui (2003), a universidade enquanto setor de prestação de serviços recebe certa autonomia quando introduz termos como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade”. No entanto a autonomia universitária se resume em gestão de receitas e despesas, de acordo com os contratos de gestão, pelos quais o Estado estabelece metas e indicadores estatísticos de desempenho, que indicam a renovação ou não do contrato. Assim, a autonomia universitária se manifesta em forma de gerenciamento empresarial de recursos, cujo objetivo é cumprir metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão. A universidade possui então, esta “autonomia” para “captar recursos” de fontes diversas e estabelecer parcerias com empresas privadas.

A universidade brasileira está encarregada dessa última forma de instrumentalização da cultura. Reduz toda a esfera do saber à do conhecimento, ignorando o trabalho do pensamento. Limitando seu campo ao do saber instituído, nada mais fácil do que dividi-lo, dosá-lo, distribuí-lo e quantificá-lo. Em uma palavra: administrá-lo. (CHAUI, 2003, p. 60).

Com o corolário da “autonomia” Chaui (2003) destaca uma universidade “flexibilizada” onde na linguagem do Ministério da Educação, “flexibilizar” ganha os significados de eliminação do regime único de trabalho; concursos públicos com dedicação exclusiva substituídos por contratos flexíveis, isto é, temporários e precários; simplificação do sistema de compras (licitações); gestão financeira e prestação de contas (principalmente quando se trata das chamadas “outras fontes de financiamento”, que não podem ser publicamente expostas e controladas); a adaptação dos currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais nas diferentes regiões do país, a fim de atender com objetividade às demandas das empresas locais; a desvinculação da docência e pesquisa, deixando a primeira para a universidade e a segunda para centros autônomos de formação.

Diante do panorama complexo e fragmentado do ensino superior, Frigotto (2011) ao discutir as contribuições de Chauí (2003) conclui que a universidade, ao retirar sua referência da esfera pública - terreno dos direitos universais - e reimplantar-se junto à esfera de mercado, perde sua autonomia intelectual, institucional e financeira. “Por isso, a sua produção passa a ser medida ou avaliada em função dos critérios produtivistas do mercado” (CHAUÍ, 2003, p. 250).

Outro fator destacado por Chauí (2003) é o sentido atribuído a “qualidade”, que definida como competência e excelência, busca o “atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social”; e ainda, é medida pela produtividade, orientada por três critérios básicos, quais sejam: “quanto uma universidade produz”, “em quanto tempo produz” e “qual o custo do que produz”. Em outros termos, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que ao fim, determinarão a “qualidade” dos serviços prestados.

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Segundo a autora, o problema é a ausência de indagações, como por exemplo: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, o que se percebe é uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade. Observa-se também que a docência não entra na medida da produtividade e, portanto, não faz parte da qualidade universitária, o que, aliás, justifica a prática dos “contratos flexíveis”. Ora, considerando-se que a proposta da Reforma separa a universidade e o centro de pesquisa, e considerando-se que a “produtividade” orienta o contrato de gestão, cabe indagar qual deverá ser o critério dos contratos de gestão da universidade, uma vez que não há definição de critérios para “medir” a qualidade da docência.

Chauí (2003) relaciona alguns itens, que de uma forma geral, caracterizam a universidade operacional no atual contexto:

- ❖ Uma universidade caracterizada por padrões alheios ao conhecimento e a formação intelectual;

- ❖ Conduzida e orientada pelas particularidades e instabilidades dos meios e objetivos;
- ❖ Fragmentada por meio de microcomissões, onde os docentes se ocupam por horas de reuniões infundáveis, burocráticas, subtraindo um tempo valioso, que poderia ser direcionado ao trabalho intelectual;
- ❖ Um ensino aligeirado, baseado em transmissão de conhecimentos através de textos de fácil leitura ou manuais de fácil manuseio (impressos ou digitalizados);
- ❖ Contratação de professores sem considerar a sua área de conhecimento, ou se domina a disciplina;
- ❖ Uma graduação, voltada exclusivamente para inserir o estudante, com maior agilidade, e sem garantia de qualidade, no mercado de trabalho;
- ❖ Desenvolvimento de pesquisas que busquem exclusivamente a avaliação do custo-benefício, a partir da ótica da produtividade, do tempo necessário, do custo e quantidade a ser produzida.

O calcanhar de Aquiles, para quem atua nas ciências sociais e humanas, segundo Oliveira, é que “nossas investigações passam a ser medidas pelo metro da produtividade”. [...] É o mesmo metro que mede a produção de uma mercadoria. Há pouca diferença, ainda, entre elas. Tratemos de preservar essa diferença. (OLIVEIRA, 2001, p. 228, apud FRIGOTTO, 2011, p. 250).

Considera-se então, que a utilidade da educação em todas as suas instâncias e, em especial, dentro das universidades brasileiras, metamorfoseou-se em objeto de consumo, cujas forças produtivas aceleram-se rumo ao mercado competitivo, repleto de graduados sobrantes, onde, poucos conseguem alcançar seu espaço no mercado de trabalho, que por sua vez, seleciona os efetivamente eficientes e eficazes em suas correspondentes áreas de atuação profissional, a partir da necessidade e concepção mercadológica.

Frigotto (2011, p. 251) reafirma tal direção, quando aponta que, para o mercado, não existe sociedade, e sim indivíduos em constante competição. E para o universo da acumulação flexível, não existe lugar para todos, somente para os considerados mais competentes, “[...] os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização.”



Outro fenômeno crescente que incide sobre a constituição das universidades, no que diz respeito à formação superior é a criação dos cursos a distância, as reconhecidas EaDs.

Todavia, o governo Lula apresenta duas “novidades”, para além da continuidade expansiva do ensino superior via setor privado. A primeira novidade é a expansão do ensino superior através do setor privado e sob a modalidade de EaD. O empresariado do ensino vem investindo na abertura de CSSs<sup>9</sup> à distância, devido ao rápido e lucrativo retorno. (PEREIRA, 2008, p. 262).

Assim, o EaD configura-se em:

Uma política de ensino superior pobre para pobres, já que declaradamente a EaD está associada à oferta de ensino para segmentos mais pauperizados, conforme consta no PNE<sup>10</sup> aprovado no governo Cardoso. A formação e atualização de professores em serviço é outro dos focos da implementação do EaD desde o governo Cardoso. Essas duas metas, formação de professores e acesso ao ensino superior de segmentos mais empobrecidos continuou sendo o horizonte da implementação do EaD durante o governo Lula. (CFESS, 2010, p. 3).

A acelerada e crescente oferta de graduação à distância regulamentada pelo Decreto 5.622 de 2005<sup>11</sup> vêm imprimindo acentuadamente, mais uma face da precarização do ensino superior.

O decreto aponta uma concepção generalista a respeito do processo de ensino, desconsiderando as particularidades e exigências de cada segmento formativo, com processos seletivos superficiais, modalidade de aulas de consultoria e encontros semanais de poucas horas de durabilidade.

Salienta-se que o frágil processo de fiscalização das instituições de ensino, tanto os presenciais como os cursos à distância, adensam os dilemas e desafios a serem enfrentados nas novas paisagens que molduram a formação profissional contemporânea.

No entanto, tal quadro, apresenta-se velado através de importantes órgãos de divulgação da mídia, com a propagação da “democratização do ensino superior”,

<sup>9</sup> CSSs – Cursos de Serviço Social.

<sup>10</sup> PNE – Plano Nacional de Educação.

<sup>11</sup> No Brasil, as bases legais para a modalidade de educação à distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361.

contudo, sem desvendar sua real face, já que sobrevive à custa da proletarização do ensino e da fragilização do saber.

A maioria dos cursos de formação na modalidade a distância, no Brasil, contraria todos esses requisitos e se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação. Por isso mesmo, tende a ser pensada mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. O abandono elevado que se observa nesses cursos e mesmo os resultados dos processos avaliativos passam a ser encarados como uma responsabilidade individual dos estudantes, ocultando a exclusão provocada pela desigualdade educacional. (FREITAS, 2007, p. 38).

Para Pereira (2008), o cenário do ensino superior apresentado a partir do século XXI, expõe um conjunto de fenômenos como: a expansão do efetivo de estudantes; o aumento da participação do setor privado na criação de IES; a diversificação institucional, com diversas modalidades de ensino (cursos de curta duração, ensino a distância (EaD), universidades corporativas, dentre outros); a retração estatal no nível superior de educação; a interlocução internacional, e, crescente vínculo entre setores empresariais com a pesquisa, não necessariamente realizada no interior de IES. E completa dizendo que “Tais tendências podem ser observadas a olho nu, sem maiores dificuldades, por qualquer ‘curioso’ em relação ao ensino superior.” (PEREIRA, 2008, p. 27).

Das inúmeras consequências que o autor retira das análises de Chauí, destaca-se apenas duas que incidem diretamente sobre os questionamentos dos pesquisadores e docentes na atualidade: a acumulação flexível que se expressa com um produtivismo fragmentado, disperso no espaço e no tempo, incidindo diretamente na produção intelectual. “Para participar desse mercado efêmero, a literatura, por exemplo, abandona o romance pelo conto, os intelectuais abandonam o livro pelo *paper*.” (CHAUI, 2003, p. 11 apud FRIGOTTO, 2011, p. 51).

A segunda consequência refere-se ao desafio de reverter à lógica mercantil da universidade operacional, quando Chauí (2003) destaca que isso “[...] depende de levarmos a sério a idéia de formação” e a “[...] revalorização da docência, desprestigiada e negligenciada com a chamada avaliação da produtividade”, a autora, destaca a necessidade de conhecimento dos clássicos e sua contribuição para entender as transformações atuais que, diferente do discurso em que divulga

uma sociedade de incerteza; significa, na verdade, que se vive tempos de insegurança.

Diante deste contexto, repensar a universidade brasileira se constitui preocupação permanente dos movimentos sociais de classe, e, principalmente, dos movimentos internos sindicais, dos servidores das universidades (docentes e técnico-administrativos) e movimentos estudantis.

Um exemplo é a importante campanha nacional, pela constituição de um ensino superior de qualidade, lançada em maio de 2011, pelo conjunto Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e Entidade Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO), com apoio do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), onde tais movimentos se uniram na luta contra o processo mercadológico da educação superior:

A lógica expansionista da educação, adotada pelos governos brasileiros nos últimos anos, reflete a perfeita combinação entre os interesses do mercado interno, voltado a obtenção de lucros com a educação como negócio, e os interesses políticos governamentais, de elevação dos indicadores quantitativos relativos ao acesso ao ensino superior. E quanto mais rápido, ligeiro e barato o ensino, mais atende aos objetivos de formar trabalhadores/as para se adaptarem às condições e às relações de trabalho precarizadas, competitivas e individualistas. Tudo isso disfarçado sob o slogan de "democratização da educação". (CFESS, 2011, online).

### **2.3 Formação Profissional em Serviço Social: Um cenário desafiador à qualidade de ensino**

Até o momento, não existem estudos avaliativos qualificados capazes de indicar se o processo de ensino oferecido pelo curso de Serviço Social tem correspondido aos valores democráticos, à construção da cidadania e à contribuição para o reordenamento das relações sociais a que se propõe. A prática de ensino que desempenhamos, pautada em princípios transformadores, comprometida com uma pedagogia "crítico-social" tem de fato privilegiado a participação e desenvolvimento autônomo dos alunos ou, de forma velada, consiste ainda numa prática tradicional? O discurso seria um, e a prática outra? (ANDRADE, 1996, p. 60).

Uma das sérias preocupações diante desses novos tempos é com a formação profissional do assistente social, que possui sua atuação e matéria prima na questão social, na nova configuração societária e no redimensionamento das sociedades atuais.

Essa situação nos remete a reflexão de uma proposta de formação profissional comprometida com a qualidade, que embora responda as demandas da atualidade, não comprometa a defesa dos ideários e valores da profissão.

Em um movimento de forças, as atuais discussões no interior da categoria profissional de assistentes sociais lideradas pelo conjunto CFESS e CRESS sucessivamente, e ainda, a ABEPSS, estão cada vez mais voltadas para busca de uma formação acadêmica de qualidade, com um sólido conhecimento teórico, orientado no projeto ético-político, construído coletivamente pela categoria profissional, perspectivando, portanto, perseguir a visão de totalidade da realidade social.

A ABEPSS reafirma seu empenho em contribuir no sentido de que a formação da graduação e pós-graduação em Serviço Social substancie e respalde cada vez mais a plataforma emancipatória da profissão, na resistência as mais diversas formas de exclusão, opressão e violências que no tempo presente se adensam e atualizam como demanda privilegiada ao ensino de qualidade e à pesquisa no serviço social. (MENDES, 2004, p. 78).

Nessa mesma lógica, os órgãos representativos da categoria, têm travado sérias discussões, no encaminhamento da formação profissional, tendo em vista apreender um processo formativo que permita a efetiva democratização do ensino superior público com estímulos ao aperfeiçoamento continuado, preservando deste modo, o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

A preocupação que move tais reflexões é de construir, no âmbito do Serviço Social, uma proposta de formação profissional conciliada com os novos tempos, radicalmente comprometida com os valores democráticos e com a prática de construção de uma nova cidadania na vida social, isto é, de um novo ordenamento das relações sociais. (IAMAMOTO, 2001, p. 168).

Pensar a formação profissional do assistente social hoje exige, antes de tudo, interpretá-lo à luz da atual realidade social, e a partir das múltiplas determinações sociais globais que abrangem o universo político, econômico e cultural vigentes.

Portanto, aqueles que se encontram envolvidos no processo ensino-aprendizagem balizados pelo compromisso com a formação profissional estão imbuídos do desafio de trabalhar com questões inacabadas, contornadas por ambiguidades e contradições, vivendo as incertezas do conhecimento e a reflexão contínua sobre a verdade absoluta da ciência. (OLIVEIRA; MARTINS; MARIANO, 2009, p. 258).

Para o assistente social, trabalhar com um universo, onde transformações societárias revelam o acirramento da questão social, com altas taxas de desemprego, exclusão social, concentração de renda, e ainda, uma política social depauperada, exigirá uma formação profissional cada vez mais imbricada com o projeto ético-político do Serviço Social. Situação bastante desafiante, já que tal direcionamento está totalmente contrário ao ideário neoliberalista gestor da sociedade.

Outra exigência é o regulamentado<sup>12</sup> compromisso que a categoria possui com as classes sociais, em especial, com a classe trabalhadora, que cotidianamente enfrenta uma realidade social, cada vez mais violenta e desumana, de repercussões globalizantes.

Iamamoto (2001) acrescenta que os padrões de produção e acumulação capitalista, trouxeram profundas transformações ao mundo contemporâneo, e estas, incidiram diretamente na formação superior e em especial, na formação dos assistentes sociais.

Na mesma direção, Koike (2009) concorda, quando sugere refletir a formação profissional a partir de um contexto em que o capitalismo procura saídas para os seus próprios limites, onde:

[...] o processo educativo-formativo dos assistentes sociais requer cuidadosa avaliação crítica desse estágio do capitalismo, do significado da profissão na divisão sociotécnica do trabalho, de seus vínculos com o real e da opção política que os sujeitos da profissão imprimem aos projetos profissionais e societários. (KOIKE, 2009, p. 202).

---

<sup>12</sup> Código de ética profissional do Assistente Social.

Admite-se assim que a formação profissional em Serviço Social está diretamente condicionada às relações de trabalho que circunscrevem a sociedade. Yamamoto (2001) propõe compreender o Serviço Social como profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho, e participe do processo de produção e reprodução da vida social. Nesse sentido, o assistente social não está imune às trágicas consequências do mundo do trabalho, vivenciando cotidianamente seus embates.

Oliveira (2004, p. 66) afirma tal direcionamento, revelando sua face conflitante a partir da realidade social concreta:

O Serviço Social possui um caráter contraditório que emerge não dele próprio, mas das relações sociais oriundas da sociedade capitalista; a profissão se desenvolve num espaço sociopolítico e histórico permeado por interesses antagônicos. Um dos maiores desafios da profissão é sua articulação com a realidade social, pois entendemos que o Serviço Social atua não somente sobre a realidade, mas na realidade concreta.

Segundo Oliveira (2004), a formação profissional no curso de Serviço Social, fica comprometida, a partir do momento em que se vê pressionada a adequar-se às exigências da política educacional mercadológica. Argumenta ainda, que não é possível uma profissão preconizada em princípios de autonomia e análise crítica da realidade, reduzir-se meramente a busca do desenvolvimento do mercado.

No entanto, o que se faz notório é que o Serviço Social tem sido absorvido pelo aparato educacional mercadológico de forma bastante intensificada nos últimos anos. Tornou-se mais uma importante opção de exploração e lucratividade para o mercado da educação universitária, acarretando sérias repercussões para a condução de uma formação profissional preconizada e comprometida com a qualidade e o projeto ético-político profissional.

Um dado preocupante é o acelerado processo de privatização do ensino superior no Brasil, conforme aponta a tabela a seguir, elaborada por Pereira (2010) em palestra proferida em minicurso, no Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) de 2010:

**Quadro 5 - Participação do setor privado na totalidade das IES e percentual de vagas privadas oferecidas**

Ano	Total de IES	Privada	%	Total de vagas oferecidas	Vagas privadas oferecidas	%
1980	882	682	77,3	404.814	277.874	68,6
1995	894	684	76,5	610.355	432.210	70,8
2002	1.637	1.442	88,9	1.773.087	1.477.733	83,3
2003	1.859	1.652	88,9	2.002.733	1.721.520	86,0
2008	2.252	2.016	89,5	2.985.137	2.641.099	88,5

**Fonte:** Pereira (2010). Com base nos documentos do INEP/MEC (2000; 2002a; 2003a e 2008a).<sup>13</sup>

Conforme Pereira (2008), a partir dos anos de 1990, houve um grande aumento dos cursos de Serviço Social no país, tendo em vista o brutal processo de mercantilização do ensino superior, mencionado anteriormente. Utilizando-se de fonte de dados como a IES (INEP/MEC, 2007) a autora observou às seguintes informações:

O primeiro período [...], referente aos governos Collor e Itamar, criou 3 novos CSSs, todos através da ação estritamente empresarial, sendo que 2 surgiram já inseridos em IES universitárias. Nos oito anos seguintes (1995-2002), [...], houve uma significativa mudança nas relações entre Estado e classes sociais, bem como se concretizou a expansão do ensino superior prioritariamente via setor privado. Este quadro mais amplo rebateu com toda força no Serviço Social, com uma expansão “explosiva” de CSSs por todo o país: no período foram criados mais 49 CSSs. (PEREIRA, 2008, p. 57)

Para melhor compreensão e visibilidade deste fenômeno, Pereira (2008) realiza importante classificação das IES em todo Brasil, de acordo com sua natureza jurídica e categorias administrativas. Quanto à natureza jurídica, as instituições classificam-se em públicas (criadas por Projeto de Lei de iniciativa do Poder Executivo e aprovado pelo Poder Legislativo) ou privadas (criadas por

<sup>13</sup> Tabela apresentada por Larissa Dahmer Pereira no ENPESS – 06 a 10 de dezembro de 2010, Rio de Janeiro Intitulada: Educação Superior Brasileira e sua expansão via Mercantilização: contribuições reflexivas para a pesquisa sobre formação profissional em Serviço Social.

credenciamento junto ao Ministério da Educação). No que diz respeito às categorias administrativas, as IES públicas são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público e estão classificadas em instituições federais (mantidas e administradas pelo Governo Federal), estaduais (mantidas e administradas pelos governos dos estados) e municipais (mantidas e administradas pelo poder público municipal).

As IES privadas classificam-se administrativamente, entre instituições com ou sem fins lucrativos. As que possuem fins lucrativos ou particulares em sentido estrito são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. O objetivo destas é exclusivamente empresarial. As IES privadas sem fins lucrativos classificam-se em:

- a) Comunitárias: compostas em seus colegiados por representantes da comunidade.
- b) Confessionais: compostas por motivação confessional ou ideológica.
- c) Filantrópicas: aquelas cuja mantenedora, sem fins lucrativos, obteve junto ao Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) o Certificado de Assistência Social.

Outro dado importante revelado por Pereira (2008) é quando se analisa as IES registradas como “públicas municipais”, constando-se que a maior parte das instituições cobra mensalidades e taxas administrativas, revelando sua real face empresarial. E acrescenta: “Legalmente, estas são registradas como ‘fundações públicas de direito privado’, o que as possibilita receber recursos públicos e, ao mesmo tempo, isentar-se das normas que regem o direito público.” (PEREIRA, 2008, p. 185).

Do outro lado, as instituições privadas, através do processo de “flexibilização da educação” absorvem recursos, anteriormente destináveis as universidades públicas de fato.

Este debate, obviamente, não é somente jurídico, mas configura-se como uma questão política, visto que a figura jurídica das “fundações públicas de direito privado” permite o uso de dinheiro público sem a obrigação de a instituição obedecer às regras da administração pública, isto é, este tipo de IES não passa pelo mesmo tipo de



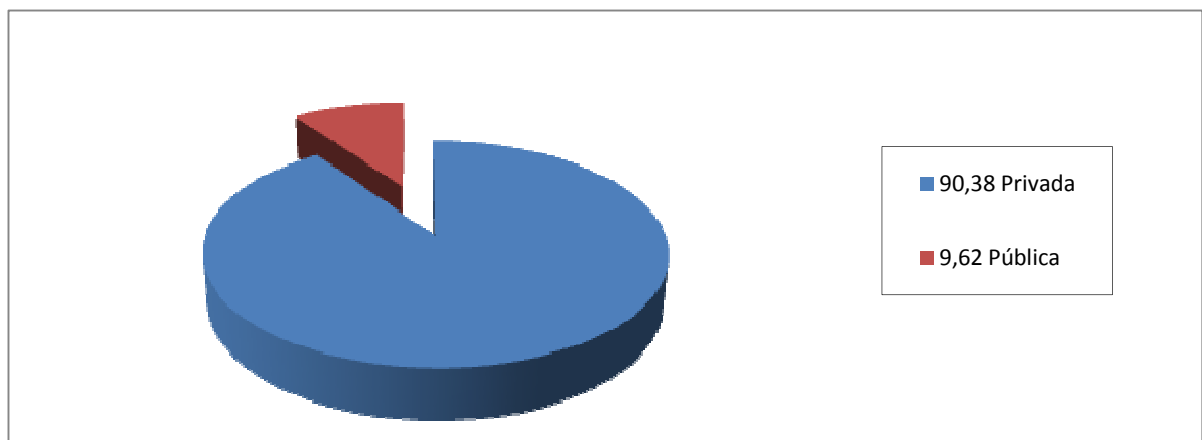
controle do Estado, como as IES do sistema federal e as IES estaduais [...]. (PEREIRA, 2008, p. 186).

Para a autora, o significado da estratégia de captação de recursos, vinculada a “figura jurídica” da IES, é mais uma “[...] forma de mascarar o desvio de recursos públicos – com respaldo legal – para instituições que se apresentam como públicas, mas efetivamente funcionam como empresas educacionais.” (PEREIRA, 2008, p. 186).

Tal situação somente ratifica o caráter mercadológico que perpassa o crescente processo de implantação de IES particulares de ensino em Serviço Social, lócus privilegiado de circulação de recursos públicos.

Observe a seguir o Gráfico 6, elaborado por Pereira (2008), que apresenta a natureza jurídica das IES em Serviço Social criadas entre os anos 1990 a 2002 no Brasil:

**Gráfico 6 – Natureza Jurídica das IES entre 1990 a 2002.**



**Fonte:** Pereira (2008, p. 186).

Em face do quadro delineado, é possível afirmar que o Serviço Social sofreu um verdadeiro processo ‘explosivo’ de crescimento de suas unidades de ensino, esmagadoramente privadas e inseridas em instituições não universitárias. Assim, o empresariado do ensino passou a identificar o curso de Serviço Social como mais um curso explorável na área de Humanas. (PEREIRA, 2008, p. 194).

O significado do presente acontecimento tem revelado um perfil de efetivo empresariamento do ensino em Serviço Social, principalmente a partir de 1995, o que possibilita relacioná-lo intimamente ao movimento das empresas de ensino superior e ao desdobramento mais amplo do Estado brasileiro de incentivo à

expansão das IES através da via privada. A criação de (ESS) no Brasil emoldura-se às transformações mais amplas de circulação de capital, acrescida da necessidade de formação de intelectuais disseminadores da ideologia colaboracionista sob a égide das necessidades do capital (PEREIRA, 2008).

“Cabe destacar o crescimento abrupto de cursos de Serviço Social no país, nos governos Lula: de 332 cursos existentes, mais 205 (61,7%) foram autorizados a funcionar entre os anos de 2003 e 2009, sendo 91,7% de natureza privada.” (PEREIRA, 2009, p. 273).

Acompanhando esse movimento, outro fenômeno passa a desafiar mais incisivamente a formação profissional, acordada com o projeto ético-político do Serviço Social: a crescente implantação das EaDs<sup>14</sup>.

A tabela abaixo, elaborada por Pereira (2009, p. 273) revela o quantitativo de vagas nos 332 cursos de Serviço Social existentes no Brasil, com destaque para o montante na modalidade da educação à distância, alcançando mais de 50%:

**Quadro 6 – Vagas de Serviço Social distribuídas segundo modalidade de ensino.**

<b>Modalidade de ensino</b>	<b>Número de vagas oferecidas nos CSSs</b>	<b>%</b>
<b>Presencial</b>	38.532	45,3
<b>EaD</b>	46.620	54,7
<b>Total de vagas</b>	85.152	100,0

**Fonte:** Pereira (2009) a partir do Cadastro do INEP (BRASIL, 2009).

Ainda são parcas as pesquisas que analisam as condições concretas da formação profissional nos cursos à distância, por se tratar de um evento relativamente novo (autorizados em 2004 e em funcionamento a partir de 2006); no entanto, é sabido que os cursos na área de humanas são os mais ofertados pelo empresariado do ensino superior, tendo em vista o baixo investimento em equipamentos, assomado ao certo e rápido retorno lucrativo (PEREIRA, 2009).

Assim, dentre tantas consequências, Pereira (2009) destaca as três mais comprometedoras à formação profissional do assistente social nesta modalidade:

<sup>14</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 possibilitou a legalização da educação a distância, a fim de possibilitar, a princípio, a formação de professores, diante do alto déficit de docentes no país. (PEREIRA, 2009).

- ❖ Transforma a figura do docente em “tutor”, modificando ou tornando inexistente a relação aluno x professor;
- ❖ Anula a vivência acadêmica, sem as dimensões fundamentais da pesquisa e extensão.
- ❖ A óbvia ausência destes estudantes nos movimentos coletivos, como por exemplo, nos movimentos estudantis.

A hipótese é, portanto, que a formação profissional dos novos assistentes sociais, formados via EaD, será radicalmente diferente da propugnada pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (ABESS/CEDEPSS, 1997), o que reconfigurará completamente o mercado de trabalho em Serviço Social e trará complexos desafios para as entidades da categoria. (PEREIRA, 2009, p. 274).

Nessa mesma lógica, os órgãos representativos da categoria têm travado sérias discussões no encaminhamento da formação profissional, tendo em vista apreender um processo formativo que permita a efetiva democratização do ensino superior com estímulos ao aperfeiçoamento continuado, preservando deste modo, o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Contudo, Koike (2009), diante de tais dados revela prognósticos bastante preocupantes quanto à condução da formação profissional em Serviço Social:

[...] a hipótese dos futuros diplomados em Serviço Social que totalizam, em 2007, (mas ainda subestimado) 32.823 vagas entre cursos presenciais e EaD, públicos e privados, em breve constituir um “*exército assistencial de reserva*”, reforçando práticas do voluntariado e da precarização do exercício profissional. (KOIKE 2009, p. 207).

Com um “*exército assistencial de reserva*”, o processo de ensino revela seu caráter perverso de exclusão social, acarretando uma formação profissional “aligeirada e minimalista” que possivelmente trará a necessidade, já amplamente discutida pela categoria profissional, de realizarem-se os exames de proficiência para os aprovados, destinando-se o atestado de empregabilidade, que, contudo, não garantirá um trabalho real (KOIKE, 2009).

A proposta para responder a nova configuração social que se apresenta à formação profissional, será preparar e formar o assistente social para o enfrentamento das novas tendências, evidentemente, sem a intenção de se formar unicamente para corresponder as demandas do mercado, mas, uma proposta de

formação, que além de não comprometer novos espaços ocupacionais e se manter como necessidade social, possa garantir o distanciamento crítico, bem como, a preservação de valores radicalmente democráticos, preconizados pelo projeto ético-político da profissão.

Nesta mesma lógica, Oliveira (2004) chama a atenção para o movimento contraditório entre a universidade e o mercado de trabalho, tendo em vista que a formação não deva emoldurar-se às demandas mercadológicas, que sob o discurso da especialidade, da competência e do rigor técnico, exigem determinadas ações profissionais que são atividades socialmente condicionadas.

Assim, romper com uma formação condicionada exige, antes de tudo, considerar o caráter ideológico dominante da educação em suas múltiplas representações e condições impostas à realidade cotidiana de trabalho e, a partir daí, compreendê-la no contexto das transformações societárias da atual conjuntura imposta, sendo: a precarização do trabalho e a política de sucateamento da educação as mais evidentes.

Essa tendência indica clara ruptura com a herança conservadora teórico-ideológica do Serviço Social na perspectiva de compreender a educação na direção das demandas decorrentes dos vínculos e compromissos com a organização das classes trabalhadoras, na busca de uma formação profissional de qualidade, no enfrentamento crescente do processo de exclusão social, bem como na viabilização de espaços de lutas e frentes de intervenção.

A ABEPSS reafirma seu empenho em contribuir no sentido de que a formação da graduação e pós-graduação em Serviço Social substancie e respalde cada vez mais a plataforma emancipatória da profissão, na resistência as mais diversas formas de exclusão, opressão e violências que no tempo presente se adensam e atualizam como demanda privilegiada ao ensino de qualidade e à pesquisa no serviço social. (MENDES, 2004, p. 78).

Essa situação remete a preocupação de refletir sobre a necessidade de uma formação e um corpo docente realmente comprometido com a qualidade do ensino, que embora responda as demandas da atualidade, não comprometa em momento algum a defesa dos ideários do projeto ético-político do Serviço Social.

Mészáros (2008) aponta alguns caminhos quando considera a contradição do sistema capitalista, sugerindo transpor esta conjuntura e contemplar a criação de

uma alternativa educacional significativamente diferente, que só será possível através do rompimento com a lógica mercadológica do capital. E completa:

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical, não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento de controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Assim, o processo de formação deverá ser pautado no acúmulo de consciência política dos estudantes e docentes no encaminhamento da formação, uma vez que o Serviço Social é uma profissão interventiva, que instaura seu trabalho profissional na questão social, cuja constituição se perfaz mediante as múltiplas determinações históricas e sociais.

Destaca-se a necessidade de se conceber um professor com perfil contínuo de pesquisador, onde se preserve o compromisso com a produção científica original, capaz de alterar a cotidianidade com a inovação, com o saber e com propostas efetivamente inventivas dentro do deciframento da realidade concreta.

Acredita-se na importância em se buscar ou manter o compromisso com um processo formativo onde há profunda interação estudante - professor, isto é, dois sujeitos que lado a lado participam e constroem o saber com autonomia e onde o professor possa ser capaz de motivar esse processo formativo, com incentivo ao espírito pesquisador e emancipatório.

Enfim, pensar a formação profissional do assistente social na atual conjuntura social, onde se assiste a explosão do crescimento das unidades de ensino privado, a mercantilização e o empresariamento do ensino superior, o crescente processo de educação à distância e seu funcional “exército de reserva”, requer, de forma urgente, acionar a categoria profissional, as unidades de ensino, docentes e discentes da graduação e pós-graduação, e o conjunto CEFES/CRESS com sua capacidade organizativa, intelectual e ético-política, para um amplo repensar coletivo quanto à direção imposta à formação profissional.

Koike (2009) sinaliza questões cruciais para que a categoria, de uma forma geral, consiga suplantar o presente processo autodestrutivo da formação profissional, que deverá ser sintonizada com o projeto ético-político, onde a busca

apurada pela apreensão da realidade social se dará somente a partir da dimensão da totalidade social e na aproximação às classes trabalhadoras:

[...] interlocução com a teoria social crítica; da atitude investigativa e da prática da pesquisa; dos estudos avançados proporcionados pelos diferentes níveis da pós-graduação, da produção de conhecimento, da apropriação dos princípios éticos; do empenho teórico-prático à aproximação aos carecimentos das classes trabalhadoras; de formação qualificada, com direção social e fino acompanhamento da dinâmica societária, das necessidades sociais subjacentes às demandas profissionais, dos processos formativos e do exercício profissional. (KOIKE, 2009, p. 214).

Nesse sentido, à superação deste cenário crítico - de uma formação profissional pressionada a adequação de um quadro fatalístico imposto - custará um desdobramento massivo da categoria, que, “Sem esse esforço intelectual-organizativo, forma essencial de resistência, o projeto da formação profissional não passaria de um roteiro de boas intenções.” (KOIKE, 2009, p. 216).

Conforme a discussão aqui colocada, compreende-se que a formação profissional do assistente social, a partir do reconhecimento da universidade como uma instituição que, no âmbito da sociedade, expressa a totalidade social, econômica e política dessa sociedade, exerce função inicial de transmissão da ideologia dominante e também possibilita, ao mesmo tempo, o surgimento de espaços, onde correntes contraditórias a esta direção circulam, viabilizando assim a construção de novos saberes (SILVA, 1984).

Nessa direção o processo de formação do Assistente Social, deverá ser pautado no acúmulo de consciência política dos sujeitos envolvidos no encaminhamento da formação profissional, uma vez que o Serviço Social é uma profissão interventiva, que instaura seu trabalho profissional na questão social, cuja constituição se fabrica mediante as múltiplas determinações históricas e sociais.

## **CAPÍTULO 3 DOCÊNCIA, TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL**

“O professor nunca foi posto num contexto de relação democrática com a sociedade, ele foi sempre considerado um instrumento de dominação.” (ARRUDA, 2002, p. 69).

Romper com uma formação profissional condicionada exige, antes de tudo, desvendar a docência do micro para o macro, isto é, considerar inicialmente o docente em suas múltiplas representações e condições impostas a sua realidade cotidiana de trabalho. Na direção da concepção dialética, no contexto das transformações societárias da atual conjuntura imposta, sendo a precarização do trabalho e a política de sucateamento da educação as mais evidentes.

Em meio aos desafios vivenciados pelo corpo docente, como: a instabilidade no trabalho, a sobrecarga, a pressão da instituição por produtividade, as infinitas atividades extra-classe, orientações, e ainda a necessidade de conciliação de horários com outras atividades laborativas, almeja-se um docente comprometido com a construção do ser em formação, alicerçado em bagagem histórico-crítica e possuidor de identidade e consciência social.

Identidade e consciência social não podem ser pensadas, portanto, a distância da totalidade social, como abstrações ou generalidades ou como categorias isoladas; é preciso pensá-las dialeticamente, como categorias plenas de movimento e historicidade. O exame da literatura revela, porém, que este nem sempre é o tratamento a elas dispensado. (MARTINELLI, 1993, p. 19).

Nesse sentido, a docência deve ser pensada a partir das reais condições conferidas aos trabalhadores do atual cenário social, tendo em vista sua identidade estar intimamente condicionada pelas relações sociais de classe e dos contornos de gestão da vida em sociedade, a partir dos condicionantes neoliberais.

### **3.1 Ser docente: a real percepção da profissão para seus atores**

O que se observa é um conjunto de expectativas que norteiam o exercício da docência, eticamente comprometida com uma formação profissional de qualidade e permanente, na busca por caminhos que levem “a elaboração de uma prática de

ensino, fundamentada em pressupostos claramente definidos, superando uma prática tecnicista ou mecânica.” (ANDRADE, 1996, p. 57).

No entanto, nos deparamos com um contexto indubitavelmente desafiante, em que, docentes responsáveis pela formação profissional dos estudantes, chegam à instituição de ensino superior, em forma de verdadeiros “pára-quadras”, absorvidos por um mecanismo funcional mercantilista, sem a mister preocupação com as reais condições desse profissional, para o exercício profissional, exigidos a formação profissional do assistente social.

Fato este, facilmente identificado nos depoimentos dos docentes entrevistados na FASESP, quando questionados acerca das impressões que possuíam antes de exercerem a docência em Serviço Social, com destaque para a seguinte narrativa:

*[...] a docência aconteceu na minha vida de uma maneira assim muito inesperada, porque na verdade eu nunca pensei em ser docente, quando eu terminei o 1º grau e fui fazer o 2º grau, eu quis muito fazer o colegial porque eu sabia que eu não queria ser professora. Eu tinha horror ao magistério, então a impressão que eu tinha do magistério era sempre muito ruim, [...] eu imaginava sempre, que seria algo que não fosse me dar prazer, ou que não me daria condições de sobrevivência porque eu sempre ouvi dizer que professor ganhava muito mal, que professor é uma classe pouco valorizada perante a sociedade, então as impressões que eu tinha eram muito ruins.*  
**(Pérola)**

Constata-se que Pérola se refere às suas primeiras impressões acerca da responsabilidade da profissão docente, de uma forma bastante negativa, quando utiliza expressões como: “Eu tinha horror ao magistério” ou “que seria algo que não fosse me dar prazer” ou ainda, “que não me daria condições de sobrevivência”, já que é corrente a ideia de que professor é um profissional mal remunerado. Tal percepção é preocupante, pois afinal: “Na verdade, o educador transmite ao educando características de sua pessoa, de sua maneira de ser, de se conduzir, de sua visão de mundo e de homem.” (ANDRADE, 1996, p. 57). Pode-se considerar que, um docente, que chega à sala de aula, mesmo que a princípio, com impressões tão pessimistas de seu legado, revela uma inserção profissional neste espaço, no mínimo equivocada para tão grande responsabilidade, como outro docente da FASESP apontou em sua fala:



*Ser docente pra mim é uma função de muita responsabilidade, por você estar trazendo o conhecimento e passando esse conhecimento. É muita responsabilidade! (Jaspe)*

Para Ônix, o primeiro contato com a docência em Serviço Social aconteceu de forma “traumática” e “violenta”, expressões utilizadas por ele quando questionado sobre suas primeiras impressões a respeito da profissão.

*[...] eu nunca tive vontade de ser docente porque eu achava que não tinha capacitação pra isso, e eu entrei pra docência de uma forma muito violenta. Eu fui convidado para fazer uma substituição de uma professora na UNESP durante quatro aulas, que depois viraram oito, e que viraram dezesseis. No primeiro semestre foram dois dias seguidos, de manhã e noite, com 16 aulas ao todo. Fui para casa querendo desistir no primeiro dia de aula. Disse: não! Chega! Não dou conta! Depois eu consegui trocar com uma professora, dava aula no terceiro e quarto ano. Daí, aos poucos, eu consegui lidar com esse início, depois eu gostei, foi meio traumático, mais depois eu gostei. (Ônix)*

O relato do professor “traumatizado e violentado”, impelido ao trabalho docente, demonstra uma constante nos meios acadêmicos, não somente nos setores privados, já frequentes, mas também nas instituições públicas e conceituadas, revelando um processo de precarização do trabalho docente bastante acentuado.

Segundo Pereira (2008), cresce a utilização do “professor substituto”, com salários inferiores, contratos precários, carga horária didática elevada e a constante renovação dos contratos “temporários”, expondo um quadro permanente de docentes em situação precarizada de trabalho nas universidades públicas. A autora também revela uma estimativa realizada pelo ANDES, em março de 2006, onde mostrou que na época, havia oito mil professores substitutos em exercício nas IFES, apontando claramente o déficit do quadro docente efetivo. E continuou:

*Quanto à qualidade das aulas ministradas, a precariedade da relação de trabalho faz com que o professor, ao familiarizar-se com o conteúdo da disciplina, tenha que se responsabilizar por outra disciplina e/ou seu contrato já terminou e outro professor (também substituto) entrará em seu lugar. Além disso, seleções, geralmente, não exigem titulação e/ou provas escritas, baixando-se o nível de exigência dos candidatos e, portanto, de qualificação do docente. (PEREIRA, 2008, p. 217).*

Já Ametista, em sua entrevista, revela que a busca pela profissão “docente universitário”, se deu a partir da expectativa de um alto nível de remuneração, além da ideia de oferecer certo “status social”. A percepção de status se dá de forma implícita nas expressões: “mestrado”, “doutorado”.

*[...] eu sempre tive aquela ideia que o professor universitário era o profissional mais bem remunerado. Era o professor que tinha mestrado, doutorado, a ideia que eu tinha era essa. (Ametista)*

Carvalho (2009, p. 122) também identificou esta concepção em sua pesquisa com docentes universitários, quando revelaram através das entrevistas que: “Os docentes tentam assegurar uma renda compatível com suas demandas pessoais e com o imaginário acerca do *status* do professor universitário.”

### **3.2 As transformações do mundo trabalho**

“Com a emancipação política as forças produtivas se libertam dos entraves da feudalidade pela constituição de uma sociedade cujo Deus é o dinheiro.” (LESSA, 2007, p. 48).

Nesse raciocínio o autor indica o surgimento de uma sociedade burguesa em um novo patamar de alienação, isto é, envolta em um conjunto de necessidades constituídas a partir do consumo e conversão de uma sociedade totalmente escravizada pelo dinheiro.

O devir-humano dos homens, o desenvolvimento da generalidade humana, atinge com o capitalismo um momento nodal de sua trajetória. O desenvolvimento das forças produtivas e o correspondente, contraditório e desigual, desenvolvimento das capacidades humanas em geral (da subjetividade, da sensibilidade, da criatividade, do conhecimento científico, da capacidade estética, etc.) atingiu, com a passagem do feudalismo ao capitalismo, um patamar de desenvolvimento que possibilitou aos homens, pela primeira vez, a nítida e clara percepção de que a história dos homens é o resultado das ações dos próprios homens, que o homem é essencialmente social. (LUKACS, 1979, p. 112).

As repercussões no atual cenário social, onde impera um sistema produtivo marcado pela globalização mundial de hegemonia do grande capital financeiro, acarreta trágicas consequências sobre o mundo do trabalho; dentre as quais, os exorbitantes índices de desemprego, subemprego, terceirização, contratos

temporários, ampliação da população sobrando e excluída dos direitos sociais, marcada pelas desigualdades sociais e extrema opressão.

A supremacia das máquinas, a intensificação do comércio, o trabalho operário e não mais artesanal, além de outros fatores, tornaram a Revolução Industrial um processo que desembocaria mais tarde no sistema capitalista, o qual traria consigo todo um conjunto de imperfeições e injustiças sociais.

Sociólogos defensores do chamado socialismo utópico como Karl Marx, trouxeram calorosos debates à cerca desse fenômeno, onde defendiam que a economia era o fato gerador de todos os acontecimentos históricos.

Com isso, a força humana do indivíduo fragmenta-se à única forma de sobrevivência, sendo que para Marx a sociedade capitalista, torna-se precária e perversa. Em seu Manuscrito, Marx afirma que o trabalhador coloca-se à qualidade de uma mera mercadoria (MARX, 1983, v.3)

A classe trabalhadora no século XXI, em plena era da globalização, é mais fragmentada, heterogênea e ainda mais diversificada.

Pode-se constatar, nesta realidade, uma perda significativa de direitos, em sintonia com o caráter destrutivo do capital vigente. O sistema sob controle do capital tornou o trabalho ainda mais precarizado, por meio das formas de subemprego e intensificação dos níveis de exploração para a classe trabalhadora.

Ao aceitar a forma atual do trabalho como expressão social, não se pode concordar com as teses que diminuem ou mesmo desconsideram o processo de criação de valores de troca, defende-se a ideia de que a sociedade do capital, e sua lei necessitam cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais de diversificadas formas de trabalho parcial terceirizado, que são, em escala evolutiva, parte constitutiva do processo de produção capitalista (ANTUNES, 2000).

A crise que atinge o mundo do trabalho, seus organismos sindicais e partidários, é de proporções ainda não de todo assimiladas. Sua intensidade e agudeza devem-se ao fato de que, simultaneamente atingiu a materialidade e a subjetividade do ser-que-vive-do-trabalho. Não forma poucas informações vivenciadas nesta última década atingindo centralmente os países capitalistas desenvolvidos, mas, com fortes repercussões decorrentes da mundialização e globalização do capital, no conjunto de países do terceiro mundo, especialmente aqueles intermediários, dotados de um significativo parque industrial. (ANTUNES, 2000, p. 149).

### 3.2.1 Trabalho e docência: qual a relação entre eles?

*Tem que fazer relatório, tem que fazer artigo, isso no mestrado e doutorado então, chega a ser uma coisa afrontosa, que nada mais é do que o mundo do capital na educação, tomando conta de tudo.*  
(Ônix)

A crise do trabalho, que atingiu os países centrais a partir dos anos 1970, chegou ao Brasil no início de 1980 e se acentuou nos anos de 1990. Com entrada do país no mercado globalizado, todos os setores da economia, notadamente o industrial, promoveram uma profunda reorganização em busca de competitividade para conquistar mercado interno e externo.

Essa reorganização golpeou de forma importante o mundo do trabalho trazendo sérias consequências sobre a classe trabalhadora. A fim de manter a concentração de capital, deixaram desempregada uma enorme massa de trabalhadores, que representavam um importante capital. As empresas limitaram o foco no seu produto estratégico, terceirizando todo o restante das atividades. Isto não significou uma baixa na produção de produtos, apenas terceirizou grande parte da produção, ganhando em agilidade e barateando as despesas com mão de obra.

Este novo padrão caracterizou-se pela substituição do modelo de produção Taylorista/Fordista (produção em massa e por unidades de produção concentradas, de rígido controle do tempo e sob forte despotismo) pelo modelo japonês – Toyotismo – expressão particular de expansão do capitalismo monopolista no Japão no Pós-45 (produção flexível, existência de grupos ou equipes de trabalho, crescente utilização da tecnologia informatizada, produção heterogênea, estoques reduzidos, terceirização e a precarização do trabalho).

Fundamentalmente, essa forma de produção flexibilizada busca a adesão de fundo, por parte dos trabalhadores, que devem aceitar integralmente o projeto do capital. Procura-se uma forma daquilo que chamei em “*Adeus ao Trabalho?*”, de *envolvimento manipulatório* levado ao limite, onde o capital busca o consentimento e a adesão dos trabalhadores, dentro das empresas, para viabilizar um projeto que é aquele desenhado e concebido segundo os fundamentos exclusivos do capital. (ANTUNES, 2000, p. 233).

O trabalho foi alterado, principalmente, mas não exclusivamente, nos países de capitalismo avançado evidenciando-se: uma progressiva subproletarização ou

precarização do trabalho, pelo seu caráter temporário e parcial, pela terceirização e flexibilização contratual.

No Brasil, as questões centrais, postas pela reestruturação produtiva, são as novas formas de produção, gestão e consumo da força de trabalho, evidenciando as reais necessidades de uma nova ordem do capital: a adesão e o consentimento do trabalhador às exigências da produção capitalista.

Nesse sentido a classe trabalhadora não é idêntica àquela existente em meados do século passado, ela também não está em vias de desaparecimento, nem ontologicamente perdeu seu sentido estruturante.

A classe trabalhadora hoje compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho – a classe-que-vive-do-trabalho, conforme denomina (Antunes, 1995 e 1999) – e que são despossuídos dos meios de produção.

Compreender, portanto, a classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora hoje, de modo ampliado, implica entender este conjunto de seres sociais que vivem da venda da sua força de trabalho, que são assalariados e desprovidos dos meios de produção. Como todo trabalho produtivo é assalariado, mas nem todo trabalhador assalariado é produtivo, uma noção contemporânea de classe trabalhadora deve incorporar a totalidade dos trabalhadores assalariados como é o caso do Brasil. (ANTUNES, 2000, p. 149).

Bruno (2010) em seu “Ensaio crítico sobre o domínio e o controle do tempo nos ambientes de trabalho modernos”, à luz do filme “tempos modernos” referindo-se aos ambientes educacionais de formação superior, demonstra a real intenção na absorção e poder sobre o tempo do trabalhador na modernidade. Revela que na visão chapliniana sobre a sociedade moderna “[...] quem não tem poder para estabelecer o próprio ritmo de vida tem este ritmo estabelecido por outro.” (BRUNO, 2010, p. 64).

Deusdará (2010) tem uma explicação para isso:

Há, em curso entre nós, um desenho de carreira docente que vem ganhando contornos cada vez mais fortes, sem que tais contornos tenham sido discutidos nos Conselhos Superiores, sem que tal debate esteja associado ao que esperamos de conjunto atingir nos próximos anos como Universidade. Metas vêm sendo estabelecidas, mesmo que não se saiba exatamente o que se conquistou, sem que tenha havido ampla participação na definição de um plano estratégico institucional. Vai se consolidando assim uma cultura de cumprimento de metas, independente de qualquer discussão acerca

das premissas que as sustentam e do nosso compromisso com elas. (DEUSDARÁ, 2010, p. 36).

Nos ambientes de ensino superior os rebatimentos dessa realidade posta, incidem diretamente na vida e cotidiano de todos os trabalhadores da área e em especial sobre a classe docente, onde a produtividade é levada ao limite do extremo.

Em detrimento às precárias condições de trabalho, a exigência de produtividade dos professores é uma constante. Ainda que, muitas vezes tal exigência não seja colocada explicitamente, o *trabalho em série* dos docentes é comum, ou seja, os professores são obrigados a incorporar tarefas, que muitas vezes não são remuneradas, ou são minimamente remuneradas sob a rubrica do *extra-classe*; e precisam ser realizadas em períodos de tempo muito curtos, uma vez que a maioria dos contratos é por hora/aula. (CARVALHO, 2009, p. 121).

Na Faculdade de Serviço Social de Passos (FASESP), em reuniões de congregação, momento de fecundas discussões entre os docentes do curso de Serviço Social, ou informalmente, nos corredores durante os intervalos, são facilmente perceptíveis nas falas dos professores, as angústias, dificuldades e embates cotidianos para o exercício da docência.

Pérola faz uma análise da apropriação capitalista de seu tempo, junto ao trabalho de seis horas diárias, como assistente social do Tribunal de Justiça, quando tenta demonstrar suas dificuldades em conciliar os dois trabalhos, traduzindo esse processo como “sofrido”:

*[...] eu trabalho seis horas, mas são seis horas ininterruptas, tanto que a sociedade capitalista não é boba, ela sabe que seis horas de trabalho contínuas, dá a mesma produção de oito horas de trabalho com horário de almoço; porque seis horas de trabalho te sugam ininterruptamente. Tem 15 minutos de café, e tem dia, que não dá nem pra tomar café, então, eu acho que é muito sofrido conciliar as duas coisas. (Pérola)*

Assim, o produtivismo fabril está bastante presente nesta realidade, na aceleração alucinante das tarefas. Os sujeitos entrevistados em nossa pesquisa revelam com bastante perceptibilidade este aspecto no trabalho dos assistentes sociais docentes, na realidade da FASESP, definindo tal sentimento com a expressão “terrível”, por três vezes seguidas:

*Nossa! Isso é terrível, terrível, terrível. Porque você fica sempre com a sensação que você deveria fazer mais, por mais que você se esforce, por mais que você faça o melhor, há sempre uma falta, se você produz com o aluno um artigo científico deveria ter produzido dois, três, quatro, porque o currículo precisa ser alimentado com esses dados, [...] (Pérola)*

Com relação à utilidade atribuída à avalanche de produções científicas, um importante questionamento é levantado por um dos assistentes sociais docentes da FASESP, que relata vivenciar cotidianamente a obrigatoriedade de “produzir por produzir” nos espaços acadêmicos, em busca de um número estatístico de textos e artigos científicos, estes, em sua maioria sem muita relevância e proficuidade. O docente define tal situação imposta com “ridícula”.

*Eu acho essa questão ridícula, e aí você tem muita coisa produzida que não vale a pena ser lida! O que você produz enquanto docente tem que necessariamente ter eco com na atividade cotidiana do assistente social como um todo. O objetivo é produzir conhecimento, e que esse possa ser utilizado por outros colegas, não produzir por produzir. (Ônix)*

Deusdará (2010), também discute tal realidade acadêmica em seu artigo, quando aponta que atualmente há uma supervalorização das publicações de artigos e capítulos de livros, em detrimento dos necessários momentos de orientação de pesquisas científicas e supervisão de estágio.

A busca por uma boa classificação junto a órgãos “qualitativos” conceituados parece fomentar de forma contínua a procura acirrada por status quantitativo de produções nas instituições de ensino superior em prejuízo da qualidade, conforme aponta Silva (2009) em seu artigo “Produtivismo no campo acadêmico: o engodo dos números”, enquanto satiriza:

*Quanto contentamento e orgulho! Quase explodo de emoção. Afinal, os números dizem tudo: somos os primeiros. Imagino que a qualidade de ensino em nossa universidade deve estar otimamente bem. A pesquisa, então, deve superar todas as expectativas. Por curiosidade, acesso a página da Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação e o meu orgulho se expande sem limites. Vejo que estamos entre as 20 melhores instituições em todo Brasil. Não é pouca coisa! (SILVA, 2009, p. 28).*

Para o autor, a alta produtividade, pouco diz respeito à qualidade dos trabalhos produzidos pelo docente, e ainda menos revelam as reais repercussões

sobre o universo psíquico, social e político, com a alta pressão por produtividade na forma de publicações científicas. E completa: “É preciso repetir: ‘Quantidade não é qualidade!’ Não faz muito tempo, o intelectual produzia uma a três obras em toda a vida e era reconhecida a sua importância.” (SILVA, 2009, p. 29).

Alguns questionamentos feitos por Silva (2009, p. 33) são relevantes a esta discussão: “[...] como quantificar a angústia, o sofrimento humano dos que estão submetidos à pressão para publicar? Como quantificar o que sente aquele que não consegue se adequar a esta exigência?”

Os docentes da FASESP revelam esses sentimentos e a palavra “sofrido” reaparece:

*Sinto-me pressionada. De repente um artigo tem que virar cinco, de repente eu tenho que ter título de mestre. Mas como que estou fazendo isto? Que tempo, ou o que a universidade está me proporcionando para eu desenvolver um bom mestrado e ainda ter tempo para fazer todas as atividades? Eu me sinto pressionada! Acaba sendo muito sofrido, porque a docência exige uma preparação, exige essa atualização, exige este estudo [...]. (Pérola)*

Segundo aponta Dejours (2009), após importante pesquisa realizada com trabalhadores em diversos ramos, o “sofrimento” causado pelos processos de trabalho hoje, à luz da direção ideológica do sistema capitalista de produção, é o próprio responsável pela aceleração do ritmo e maior produtividade no trabalho. “O trabalho não causa sofrimento, é o sofrimento que produz o trabalho.” (DEJOURS, 2009, p. 103).

O que é explorado pela organização do trabalho não é o sofrimento, em si mesmo, mas principalmente os mecanismos de defesa utilizados contra esse sofrimento. [...] A frustração e a agressividade resultantes, assim como a tensão e o nervosismo, são utilizadas especificamente para aumentar o ritmo de trabalho.

*[...] isso não é legal, pressão me deixa irritada! (Jaspe)*

O acúmulo de funções, ou outras atividades de trabalho é característica marcante da realidade docente pesquisada, onde todos possuem mais de um vínculo empregatício, seja em outra IES, em ONGs ou instituições públicas, revelando a frustração e o desgaste para dar conta da demanda de trabalho na docência e a busca de um “mínimo” de qualidade para as aulas, como mostra o relato a seguir:



*[...] porque se houvesse a possibilidade de dedicar só à docência você estaria se aprimorando em uma única área, no meu caso, por exemplo, sou assistente social do Tribunal de Justiça, então o que eu tenho que estudar para o meu trabalho no tribunal de justiça é uma demanda. E o que eu tenho que estudar para a docência, porque eu estou dando aula, é outra demanda, então acaba que você fica muito sobrecarregada porque tem que dar conta de várias vertentes dentro do Serviço Social, para considerar uma aula com o mínimo de qualidade, porque sinceramente, eu acho que assim a exigência acaba ficando no limite do limite. (Pérola)*

*Com toda essa tribulação. Porque às vezes eu me questiono: como a gente da conta de tanta coisa? Eu acho que é muito mesmo [...]. (Ametista)*

Reportamo-nos aos manuscritos de Marx (1983) para explicar de que forma tal processo de apreensão do trabalho, no sistema capitalista, se estabelece na sociedade moderna, incidindo diretamente nos trabalhadores dos mais diversos nichos laborativos, o que inclui as instituições educacionais de formação superior.

Marx (1983) já relatava que o aumento da quantidade de mais-valia por trabalhador (docente) só seria possível mediante criação de mais-valia *absoluta*, isto é, mediante a ampliação do tempo de trabalho ou aceleração das tarefas, de tal forma que “[...] o tempo de sobretrabalho (criador de mais-valia) aumentasse, enquanto se conservava igual o tempo de trabalho necessário.” (MARX, 1983, v. 2, p. 41).

E completa:

No entanto, a característica mais essencial do modo de produção capitalista não é a criação de mais-valia absoluta, porém de mais-valia *relativa*. Esta resulta do acúmulo de inovações técnicas, que elevam a produtividade social do trabalho e acabam por diminuir o valor dos bens de consumo nos quais se traduz o valor da força de trabalho, exigindo menor tempo de trabalho para a reprodução desta última. Por isso, sem que se alterem o tempo e a intensidade da jornada de trabalho, cuja grandeza permanece a mesma, altera-se a relação entre seus componentes: se diminui o tempo de trabalho necessário, deve crescer, em contrapartida, o tempo de sobretrabalho. (MARX, 1983, v. 2, p. 41, grifo do autor).

Isso significa que o avanço da tecnologia e dos processos informacionais a serviço do tempo, dentro da organização do trabalho, possibilitou a aceleração e produção em um menor tempo possível; por outro lado, não liberou o trabalhador do artifício de absorção do seu tempo. Pelo contrário, a apropriação do tempo deste

trabalhador sofreu formas modificadas e veladas de assimilação e controle pelo capital, desde a base da produção até os ambientes gerenciais e de administração.

Bruno (2010, p. 65) faz importante análise a respeito da absorção do tempo dos trabalhadores no atual processo de produção capitalista, seja material ou não:

Alheios às discussões a respeito da substituição dos homens pelas máquinas, o que reteremos aqui é a questão da contínua divisão temporal do trabalho restante, resulte ele em produção material ou não. Ou seja, no mundo moderno, o processo de racionalização não foi contido pela incorporação sistemática das operações simples pelas máquinas. O processo contínuo de divisão do tempo estendeu-se às atividades administrativas e de planejamento, ferindo também aqueles que representam a escola da gerência capitalista. A separação entre aquele que concebe e quem executa ocorre como reação em cadeia, permitindo ao dono do capital controlar e impor o ritmo de tempo de todos os que lhe são subordinados.

Quando questionados sobre o que não gostam na profissão, os docentes da FASESP relataram que se sentem “desgastados” com a quantidade de atividades administrativas e burocráticas, fora da sala de aula, como: preencher diário, corrigir nota de aluno “in lócus” tendo que se deslocar (viajar mais de cem quilômetros) para resolverem problemas que não consideram atribuição docente, mas que por imposição da instituição, acabam se submetendo ao trabalho fora do horário.

*Não gosto da burocracia, da papelada, o tanto de coisa que tem que organizar, isso demanda tempo, e dificulta, e atrapalha a dinâmica do trabalho. Muita coisa, a gente acaba tampando buracos, não tem esse, a gente vai lá e faz. Muitas atividades não são do professor, se a gente se centrasse mais no estudo e preparação das aulas seria melhor. O docente seria poupado. (Ágata)*

*[...] essa parte burocrática principalmente. O que é pior é que você tem que vir aqui resolver problema de aluno que ficou por falta. Tem que vir fora de seu horário de trabalho, ir lá à secretaria pra alterar a papeleta. Eu já tive que vir aqui só pra resolver problema de um aluno. Já é uma carga horária puxada e ainda você tem que cuidar dessa parte burocrática de ficar alimentando o portal. Na minha concepção isso não deveria ser atribuição do professor, alguém deveria ficar responsável de pegar a papeleta e cuidar disso, mas enfim, a tal da precarização..., então essa parte me desgasta muito. (Ônix)*

Segundo Silva (2009) o “poder burocrático” amplamente utilizado nos ambientes acadêmicos modernos, possui como objetivo principal, o controle de

todas as atividades destes trabalhadores, cuja força, advém da própria cultura produtivista.

Outro dado observado nos relatos dos sujeitos é o fato de todos desenvolverem outras atividades paralelas à docência, com o fim de agregar salário. Os depoimentos revelam o quanto é desafiante conciliar o tempo para “os trabalhos”, entre outras atividades, a ainda admitem abrir mão de outras “coisas” segundo um dos relatos, para se dedicar somente ao trabalho.

*Tenho três atividades neste momento. Eu cumpro seis horas no hospital, quatro no CAPS, são dez horas, e a noite eu dou aulas. Só que a noite eu venho só dois dias. Então o meu final de semana é sobrecarregado, e as noites que eu não venho, eu tenho que estudar e preparar minhas aulas. Assim é muito pesado. (Ametista)*

*Hoje tenho dois. Era muito complicado, quando estava com três trabalhos. Trabalhava na APAE de manhã, à tarde eram reuniões e visitas domiciliares. Conciliar é um desgaste muito grande, e o ideal era um trabalho só uma renda melhor pra que a gente pudesse estudar e se dedicar mais. [...] muitas vezes a gente deixa de fazer muita coisa por causa do trabalho [...]. (Ágata)*

*Tenho três trabalhos, mas na verdade eu sou docente somente em duas instituições, mas eu já tive quatro trabalhos também, era em uma empresa de calçados, fiquei nos quatro trabalhos durante três anos, mas percebi no final que eu não estava dando conta. Realmente eu não sei como conciliava. Segunda feira eu saía de casa cedo e não voltava. Ia para a prefeitura, da prefeitura ia para o Democrata, do Democrata para Barretos e chegava à minha casa só na terça. Então era muito corrido e eu não via as coisas acontecerem, e aí eu deixei o democratas, uma opção traumática, porque o que eu ganhava lá era mais do que dando aula. Essa foi uma opção que fiz. Mas fiquei só com os três campos, a prefeitura e as duas docências só. (Ônix)*

Em outro depoimento o docente revela que o exercício da docência se constitui em apenas um bico, uma “hora extra”, já que a maior fonte de renda familiar depende de seu trabalho efetivo como funcionário público estadual:

*[...] a docência é uma coisa que eu tenho que encaixar dentro do meu cotidiano do meu trabalho que também me exige muito, então é como se fosse uma hora extra que eu faço e isso sobrecarrega, porque há dias que o trabalho sugou tudo que eu tinha de melhor, e eu vou pra sala de aula, e ainda tenho que ter o compromisso de estar bem, de estar com a energia boa pra passar para os alunos uma coisa boa, então pra mim é a parte mais difícil, porque às vezes eu queria dedicar mais, estudar mais, eu queria participar de outras coisas, mas o meu trabalho não permite. (Pérola)*

Lemos (2007) identificou esse aspecto (hora extra) também em sua pesquisa, onde a realidade em IES particulares, de professores que desenvolvem seu trabalho docente paralelo a outro trabalho efetivo, configura-se em algo comum na realidade conforme relata abaixo:

Uma professora de Física, reafirmando o péssimo quadro salarial, chamou atenção para o risco da Universidade transformar-se num "bico", ou num jogo, onde o professor usa a marca como símbolo de status, de prestígio pessoal, e vai desenvolver suas atividades em instituições privadas. Situação que, segundo ela, já atinge um segmento dos professores. Ela considera que, muitas vezes, o baixo salário é uma justificativa para o professor desenvolver uma atividade na iniciativa privada. (LEMOS, 2007, p. 188).

O único docente, que admite conseguir conciliar com maior facilidade as três atividades de trabalho entre o hospital psiquiátrico, o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e a docência em Serviço Social, revela os motivos:

*Eu consigo conciliar porque não tenho outra função, não sou dona de casa, minha filha já é casada, meu marido não mora em Passos, então eu não tenho tanta dificuldade de conciliar os horários por eu fico exclusivamente para o trabalho. (Jaspe)*

O que mais atrai a atenção na fala de Jaspe é o contundente processo de alienação que o trabalho causa a seus sujeitos. Percebe-se ser possível conciliar as três atividades, porque se abriu mão de uma série de outras "coisas", como família, filhos, marido, amigos e vida social.

Quando Jaspe diz: "não tenho outra função", demonstra claramente como se sente, em relação ao processo funcionalista, na produção objetos e bens úteis ao fomento produtivista no universo do trabalho. Movimento que subtrai, rouba de forma direta e indireta, o real sentido de vida de seus trabalhadores, coisificados, mecanizados e alienados.

Seríamos aos poucos transformados em máquinas, por esse sistema mecanicista e frio de produção? Nossas expectativas e sonhos se resumiriam em apenas produzir? Isto é, viveríamos exclusivamente para o trabalho?

"Na sociedade capitalista, tempo livre é produzido para uma classe mediante a transformação de todo o tempo de vida das massas em tempo de trabalho." (MARX, 1983, v. 2, p. 157).

Não há melhor definição do quadro acima quando Dejours (1992), em seu livro “A loucura do trabalho”, descreve como o processo de produção - sob os moldes de Taylor, a propósito, ainda presente nos arquétipos produtivos capitalistas, que por sua vez também inclui as instituições de ensino superior, tanto públicas como privadas - possui alto poder de alienação sob seus trabalhadores:

Aparece nesta atitude o círculo vicioso sinistro da alienação pelo sistema Taylor, onde o comportamento condicionado e o tempo, recortados sob as medidas da organização do trabalho, formam uma verdadeira síndrome psicopatológica que o operário, para evitar algo ainda pior, se vê obrigado a reforçar também ele. A injustiça quer que, no fim, o próprio operário torna-se artesão de seu sofrimento. (DEJOURS, 1992, p. 47).

A apreensão do tempo pelo trabalho e suas diversas manifestações de sofrimento se estendem à vida privada, isto é, na quantidade e qualidade do tempo dispensado a família e amigos. Quando os docentes da FASESP foram questionados, sobre qual relação estabeleciam entre trabalho, família e amigos obtiveram-se os seguintes depoimentos:

*Nossa! Nesse caso, a minha vida aparece nessa ordem: primeiro o trabalho em segundo a família e em terceiro os amigos. Porque eu sinto que o trabalho toma a maior parte do meu tempo, a família fica com o que sobra do trabalho, e as relações hoje de amizade são extremamente restritas. (Pérola)*

*Já teve época que eu via meu filho na terça feira, e depois só no fim de semana. Não via meu filho segunda, quarta, quinta e sexta. (Ônix)*

*Você está é assim: sendo pressionada pra fazer muitas coisas que muitas vezes, não são atividades do docente, e aí, a gente tem que tirar o tempo de “outras coisas” pra se dedicar ao trabalho, e aí, a família acaba ficando em segundo lugar e amigos em terceiro. (Ágata)*

O que é claro nos depoimentos dos professores, é que, em detrimento do trabalho, as relações familiares e sociais são secundarizadas, à medida que são pressionados a empregar maior tempo para cumprir as exigências do trabalho docente, que admitem, nem sempre considerarem atribuições profissionais.

Marx (1983, v. 2), brilhantemente discernia o processo de apreensão do tempo do trabalhador, quando descreve que os prejuízos incidentes nas

necessidades mais básicas da vida, como: respirar, ter saúde, ver a luz do sol, se alimentar, dormir e etc.

Mas em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por mais-trabalho, o capital atropela não apenas os limites máximos morais, mas também os puramente físicos da jornada de trabalho. Usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção sadia do corpo. Rouba o tempo necessário para o consumo de ar puro e luz solar. Escamoteia tempo destinado às refeições para incorporá-lo onde possível ao próprio processo de produção, suprimindo o trabalhador, enquanto mero meio de produção, de alimentos, como a caldeira, de carvão, e a maquinaria, de graxa ou óleo. Reduz o sono saudável para a concentração, renovação e restauração da força vital a tantas horas de torpor quanto a reanimação de um organismo absolutamente esgotado torna indispensáveis. (MARX, 1983, v. 1, p. 378).

Na avaliação realizada pelos professores, quanto à remuneração do trabalho docente nesta realidade, obtivemos os seguintes depoimentos:

*[...] a gente é tão mal remunerada que precisa ficar buscando outros campos de trabalho pra ter algo melhor na vida. Eu acho que a gente ganha muito pouco, poderíamos ser mais bem remunerados. (Jaspe)*

*Cada vez, a gente está trabalhando mais e ganhando menos. Ficar só na docência não dá. Manter minhas despesas, e continuar no mestrado, com o que eu ganho não dá realmente. Eu sinto assim: cada vez mais, o salário não acompanha nossas necessidades. (Ágata)*

Arruda (2002), em seu artigo, “O papel social do professor universitário”, aponta tal problemática relacionada ao desnivelamento salarial pelo qual passa o docente nos contextos universitários, e afirma que o professor universitário com os baixos salários, perde considerável prestígio como profissional.

*Dou uma média de doze aulas por semana, e não dá um terço do que eu ganho na prefeitura hoje. E tem algumas IES que são piores que as outras. Tem lugares que pagam vinte reais por hora aula. Eu me recuso a ganhar isso [...] Do contrário concordaria com esse sistema de exploração do trabalhador docente. (Ônix)*

Ônix ainda questiona que, para trabalhar na IES de Passos, não recebe nenhuma ajuda com transporte, já que reside na cidade de Franca – SP, a cem quilômetros de Passos, julgando ser algo “absurdo”, além das despesas que ainda tem que arcar com a manutenção do carro:

*Aqui na IES de Passos, o transporte é por conta da gente. Somos três pessoas, dividimos o combustível. Eu acho isso o cúmulo do absurdo, aqui no Serviço Social não tem ajuda nenhuma, nem a metade das despesas, além do desgaste do carro. (Ônix)*

### 3.2.2 As condições de trabalho

Quando questionados sobre as reais condições de trabalho na instituição como: espaço físico, ventilação, luminosidade entre outros elementos estruturais necessários para o desenvolvimento adequado das aulas, foram obtidos os seguintes depoimentos:

*Nossa! É péssimo, péssimo! Tem dias que, ou você sente calor, ou dá aula, porque se ligar o ventilador, é super barulhento, aí, a gente tem que falar muito alto, e isso acaba deixando todos irritados, fica todo mundo conversando. Já o ambiente, eu acho que deveria proporcionar mais silêncio, a acústica é ruim, faz muito calor, é pouco o espaço que separa as salas de aula umas das outras. Às vezes uma sala está fazendo muito barulho, e acaba interferindo na outra. Assim, as condições são bem precárias. (Pérola)*

*Sala, se fosse dar uma nota de 1 a 10 eu daria um 5, eu acho que falta muita coisa para adequar. (Jaspe)*

Em pesquisa realizada por Lemos (2007) na Universidade Federal da Bahia (UFBA), com docentes de várias IES, revelou queixa bastante similar, onde, apesar da UFBA ser uma IES Federal, também não está isenta do processo de precarização das condições de trabalho, assim como a realidade na FASESP.

Nesta pesquisa, um docente do curso de Comunicação, encontrou solução para as condições precárias de sua sala, trazendo de sua própria casa, o material para tornar o ambiente mais operacional para o trabalho, conforme seu relato:

*Essa sala foi montada inteiramente do meu bolso, o ar condicionado eu fui trazendo do quarto do meu filho, a cortina que você ta vendo ali meio estranha era do quarto do meu filho [...] Você vê que é uma sala decente, mas é inteiramente do meu bolso. (LEMOS, 2007, p. 167).*

Nos relatos a seguir, observa-se que a insatisfação do trabalhador docente com o espaço físico, a acessibilidade para portadores de necessidades especiais, o barulho das outras salas de aula – onde as paredes que separam as salas são de

madeira - interferem diretamente na qualidade das aulas. Outra queixa se refere aos barulhos externos a IES, como o som da casa do vizinho que atrapalha o desenvolvimento das aulas:

*[...] o espaço físico não é adequado, não tem acessibilidade e ventilação; isso tudo influencia nas aulas, e precisa ser melhorado; na sala ao lado você escuta tudo. O vizinho coloca música, e você escuta a música inteirinha! (Ametista)*

*[...] estas divisórias de madeira me incomodam um pouco, quando tem atividade na sala ao lado, você não consegue dar aula; não se leva em conta a acústica da sala. Nesse ponto a IES deixa a desejar [...] (Ônix)*

Na FASESP de Passos, o prédio utilizado para o curso de Serviço Social é provisório desde a implantação do curso em 2002. Como observado no primeiro capítulo através da avaliação institucional de 2009 e 2010, esta é uma queixa frequente entre os acadêmicos e docentes da instituição, impondo condições complexas para o trabalho e conseqüentemente, para uma formação profissional de qualidade.

Assim, a qualidade da formação profissional, como apontam os professores da FASESP, dada as condições de trabalho no espaço físico inadequado e a precária estrutura para o desenvolvimento das aulas, fica evidentemente comprometida.

É sabido que esta, não é uma realidade exclusiva de IES privadas. O sucateamento das instituições de ensino superior, em instituições públicas também revela estruturas físicas inadequadas, provisórias, com salas numerosas, sem ventilação adequada, acústica prejudicada, equipamentos insuficientes ou sucateados.

Pereira (2008) também apontou tal situação, quando trouxe alguns dados de uma pesquisa do ANDES / 2001, onde conclui que: "As conseqüências da redução de receita para a educação superior são variadas. Uma delas é a detonação da infraestrutura das IFES, como a falta de água, tetos desabando, cortes de luz, sem contar as obras inacabadas." (PEREIRA, 2008, p. 214).

Segundo Mészáros (2008) poucos negariam que os processos educacionais hoje e, os processos sociais mais abrangentes de reprodução social, estão intimamente ligados. Para o autor, a necessária reformulação da política



educacional, requer inicialmente a transformação do atual quadro social, onde o capital transformou a educação, sobretudo, em valor de troca.

### 3.3 Formação profissional: desafios à qualidade

Um dado interessante surgiu quando os docentes foram questionados sobre a percepção que possuíam quanto à qualidade da formação profissional em Serviço Social da FASESP.

Alguns professores apontaram sérios desafios, e estes, atribuídos à má qualidade da formação escolar básica dos estudantes ingressantes no curso de Serviço Social. Segundo os relatos, os estudantes são absorvidos pela instituição, nitidamente “despreparados”, “sem base” e “com dificuldades para interpretar a realidade”.

*[...] os alunos tem muita dificuldade de interpretar a realidade; às vezes não querem ler um livro eles querem sempre resumos prontos, isso dificulta entender o conteúdo; eles não conseguem acompanhar [...] Por isso eu vejo que a qualidade caiu muito no ensino de Serviço Social. Eu percebo que querem formar profissionais apenas para sair da faculdade, não formam para o mercado de trabalho, que exige dar conta desta demanda tão complexa. É muito conteúdo, muita disciplina e pouco tempo; a qualidade fica a desejar. (Ametista)*

Outro aspecto destacado pelo docente Ametista, quando relata que “[...] querem formar profissionais, para apenas sair da faculdade” demonstra o quanto à formação profissional, nestes ambientes, está diretamente condicionada à função mercadológica da educação, na captação de recursos financeiros.

O que se assiste, não só na FASESP, como também em várias outras IES particulares, conforme apontamos no capítulo anterior é um processo seletivo (vestibular) pouco consistente, onde se busca efetivamente, o garimpo quantitativo de estudantes - para alcançar número suficiente de ingressantes para abrir turma – em detrimento de uma bagagem educacional básica, para compreensão e significação do complexo conteúdo do curso.

*A qualidade de ensino não é legal. No geral, não só aqui na nossa instituição. A gente percebe que está cada vez pior; os alunos chegam muito despreparados, você percebe que é na base o erro. É muito despreparo! (Jaspe)*

Alguns professores, também apontaram como óbice a qualidade da formação profissional, o persistente paradigma existente entre teoria x práxis profissional.

*Eu acho um ensino ainda muito descolado da realidade. (Ônix)*

O desafio da unicidade teoria / prática no Serviço Social ainda é uma constante nos meios acadêmicos. O estágio supervisionado se configura em um importante aliado na formação do estudante de Serviço Social a partir do momento em que é capaz de possibilitar a compreensão da prática profissional à luz da teoria. Proposta esta que ainda se encontra no âmbito dos desafios a formação profissional que segundo Oliveira (2004, p. 79) “[...] o estágio e a supervisão devem ser parte integrante da formação para o Serviço Social e não um apêndice.”

*A impressão que eu tinha é que você ficava muito longe da prática, que o docente estudava, e nós que éramos da prática e do dia a dia tínhamos outra atuação. Eu percebia uma nítida distância entre o que estava sendo abordado na universidade e na prática profissional. (Ametista)*

Pérola, contudo, revela que uma formação profissional de qualidade se dá a partir do compromisso com um saber voltado para as concepções de uma educação alicerçada na valorização e respeito ao conhecimento do estudante, que também é fonte repleta de informações. Para Pérola a qualidade se dá a partir do momento que se consegue estabelecer a troca mutua de conhecimentos.

*[...] passa-se para os alunos um conhecimento que foi sendo acumulado e recebe-se deste aluno outra fonte de conhecimento, que é o conhecimento que ele tem. (Pérola)*

Tal raciocínio se embasa nas contribuições de Paulo Freire (2009) em “Pedagogia da Autonomia” quando afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos estudantes, a partir do reflexo das experiências das classes populares que, por sua vez, possuem saberes socialmente construídos na cotidianidade comunitária, na interlocução desses saberes com o conteúdo de ensino. E completa dizendo: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 30).

### 3.3.1 A capacitação continuada e a participação da IES

*[...] desde que você trabalhe e cumpra seu horário; trabalhe e não cause muitas confusões, eles te liberam. Assim: desde que você não traga muitas complicações pra fazer a capacitação e a sua produção não caia. (Pérola)*

Os docentes foram questionados sobre seu processo de capacitação continuada, bem como, de que forma se apresentaria a participação da IES nesse processo, indiscutivelmente necessário a uma formação profissional de qualidade e aliançada ao Código de Ética Profissional do Assistente Social, na garantia do direito ao: “[...] aprimoramento profissional de forma contínua, colocando-o a serviço dos princípios deste Código”, seja em qualquer âmbito profissional.<sup>15</sup>

*Mina capacitação continuada se dá muito apressadamente. Eu gostaria de aproveitar mais a UNESP em Franca. É muito rico em informações e conhecimentos, mas eu sinto falta de tempo pra aproveitar os profissionais que estão lá. Se eu tivesse mais tempo eu aproveitaria mais. (Ágata)*

*Neste momento não. Eu até tenho intenção de no ano que vem estar buscando um mestrado, ou alguma outra coisa. (Jaspe)*

Os professores a seguir, além de relatarem dificuldades para concretização de sua capacitação continuada, realizaram questionamentos críticos quanto à total ausência de incentivo da instituição, aos docentes que desejam estudar ou participar de cursos de aperfeiçoamento profissional:

*Nossa! Muito complicado! Sinto que a instituição acaba estimulando muito pouco esta capacitação continuada. Teve uma época, por exemplo, que eu queria ir participar de uma atividade, e era dia de dar aula, e fui falar com a direção e disseram assim: se você conseguir alguém pra te substituir você vai, senão não tem jeito. Eu sinto assim: a instituição hoje está muito mais voltada para a produtividade do que para a capacitação. (Pérola)*

*Não tenho tido tempo. Claro que a gente procura correr, mas está a desejar minha capacitação continuada. Eu não vejo nenhum investimento das instituições onde trabalho. Será que elas querem realmente um professor que estude? (Ônix)*

---

<sup>15</sup> Código de Ética Profissional do Assistente Social - (Lei 8662 / 93).

Ônix continua relatando uma conversa informal com outros dois docentes de IES particulares de outras áreas de conhecimento:

*[...] eles comentavam que em muitas faculdades hoje, quando você consegue o doutorado, eles te mandam embora ou continuam te pagando como mestre ou especialista. Ai, eu te pergunto: porque você quer titulação? Então acho que fica uma coisa meio incoerente. Se uma instituição não motiva seus docentes, então para que você vai se esforçar pra fazer um mestrado ou um doutorado? A instituição só quer que você entregue seu relatório de produtividade! Mas isso é mesmo o fim da picada!*

Na interpretação de Frigotto (2011, p. 251) estes sujeitos atravessam um “[...] duplo processo de mutilação e atrofiamento de capacidades intelectuais.” E continua:

*[...] os jovens doutores, para atuarem na pós-graduação, têm crivos cada vez mais refinados de ingresso. Por outro, os pesquisadores que não resistem a essa pressão ou que se recusam a se enquadrar nessa lógica, não sem humilhação, ou saem ou são convidados a sair. O fundamental para muitos pró-reitores e programas de pós-graduação é atingir o máximo de pontos da escala de 1 a 7, mesmo que saibamos que a lógica dos indicadores se funda na visão positivista e funcionalista de conhecimento e que, de antemão, se saiba que há um efeito trava ou gangorra para que apenas uns fiquem no topo.*

As condições de trabalho postas junto a estas instituições de formação superior se efetivam através de um claro movimento, impulsionado pelas forças produtivas neoliberais, de forte caráter destrutivo, e que, incidem diretamente sobre os trabalhadores docentes, que compõem este universo de pesquisa e, indubitavelmente, sobre a qualidade da formação profissional dos assistentes sociais oriundos desta realidade.

A mercantilização da educação superior impõe aos docentes, uma realidade de trabalho e a um repasse do saber nada estimulante, já que não excitam e ainda embaraçam a capacitação continuada, além de oferecer múltiplos desafios cotidianos para o trabalho profissional como à sobrecarga, o acúmulo de funções e os baixos salários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar as condições de trabalho do assistente social docente e a repercussão na formação profissional de assistentes sociais nos ambientes educacionais, a partir de uma Política do Ensino Superior sucateada e um universo de trabalho desafiador, não só aos docentes, mas a toda classe trabalhadora no atual contexto social.

Nosso pressuposto partiu de um cenário social, desencadeado pela corrente neoliberal, que traz sérias consequências sobre o mundo do trabalho, além de um evidente sucateamento da política educacional brasileira. Segundo Mészáros (2005, p. 25) poucos negariam que os processos educacionais hoje e os processos sociais mais abrangentes de reprodução social estão intimamente ligados. Para o autor, a necessária reformulação da política educacional, requer inicialmente a transformação do atual quadro social, onde o capital transformou a educação em valor de troca.

Ao transformar a educação em objeto mercantil, o aluno em cliente consumidor e a universidade em emitente de diplomas banais, essa reforma esvazia a dimensão emancipadora da educação e subtrai o caráter universalista da instituição universitária. (KOIKE, 2009, p. 212).

Tal realidade oferece ao cotidiano docente, uma série de elementos que repercutem não só na vida privada e meio social como também na forma e dinâmica do processo de ensino. Com isso, presenciamos no ensino superior, bem como, no Serviço Social, a proletarização da docência e o sucateamento da formação profissional de assistentes sociais.

Percebemos que o trabalho docente nas IPES<sup>16</sup> não foge à lógica geral da acumulação capitalista e o trabalhador é exaurido em suas forças em função da intensidade do trabalho que precisa realizar a fim de assegurar uma remuneração que considera compatível com a função que exerce. (CARVALHO, 2009, p. 122).

Tal quadro de trabalho docente, não está desconectado da realidade social vivenciada por milhares de trabalhadores que vivem de sua força de trabalho.

---

<sup>16</sup> Instituição Privada de Ensino Superior (IPES)..

Estudos revelam realidades árduas postas aos trabalhadores, principalmente os pertencentes ao conjunto de países de terceiro mundo e, os chamados emergentes, dotados de um significativo parque industrial. Os ditames neoliberais e a globalização das relações de produção e reprodução social, acarretaram sérias consequências à classe-que-vive-do-trabalho, como a flexibilização das relações trabalhistas, o desemprego, o subemprego entre outras mazelas sociais advindas do atual sistema produtivo.

A crise que atinge o mundo do trabalho, seus organismos sindicais e partidários, é de proporções ainda não de todo assimiladas. Sua intensidade e agudeza devem-se ao fato de que, simultaneamente atingiu a materialidade e a subjetividade do ser-que-vive-do-trabalho. (ANTUNES, 2000, p. 149).

Ao compreender o Serviço Social como profissão, como especialização do trabalho e participe desse processo, nos dizeres de lamamoto (2001), possibilita aos assistentes sociais reconhecerem-se como profissionais que fazem parte dessa mesma classe trabalhadora, vivenciando cotidianamente todos os desafios postos aos trabalhadores.

lamamoto (2001, p. 18, grifo do autor) traduz com profundidade a realidade de trabalho quando diz: “E os Assistentes Sociais são desafiados *neste tempo de divisas, de gente cortada em suas possibilidades de trabalho e de obter meios de sobrevivência, ameaçada na própria vida.*”

Na realidade do trabalho docente, os processos de absorção desta mão de obra, revelam quadros cada vez mais críticos de precarização do trabalho, em várias dimensões da vida destes sujeitos.

A instabilidade, a necessidade de conciliação de horários com outras atividades laborativas, a fim de complementação da renda, com níveis de exigência cada vez mais altos em detrimento das condições de trabalho, com estipulação de metas quantitativas de produções científicas, exercício de atividades alheias à docência - panfletagem e divulgação do curso em instituições de ensino na busca mercadológica por estudantes - participação em comissões ou colegiados com reuniões infundáveis e fora do horário de trabalho, preenchimento de planilhas quantitativas e etc., configurando-se em um evidente processo de precarização do trabalho e com inúmeros obstáculos no exercício qualitativo da docência.

A absorção do tempo livre deste trabalhador se traduz no âmbito pessoal na ausência de lazer, no afastamento da família, amigos e ainda, o adoecimento físico e psíquico. No campo profissional, esse processo se acirra diante da falta de incentivos para a capacitação continuada ou aperfeiçoamento.

Conhecer a realidade de trabalho vivenciada cotidianamente pelos professores do curso de Serviço Social da FASESP/ FESP/ UEMG de Passos, permitiu-nos significar de forma objetiva o cotidiano desses sujeitos que vêm desempenhando um trabalho importante junto à formação profissional de assistentes sociais. Vale lembrar que, tal cenário de pesquisa, se configura apenas como um extrato da realidade de trabalho vivenciada por toda uma categoria profissional em IES não apenas privadas, como também, nas realidades de trabalho docente nas esferas públicas.

A partir dos relatos colhidos juntos aos docentes, realidades até o momento veladas, puderam vir à tona de forma bastante clara e objetiva.

Quando buscamos apreender a real percepção trabalho docente para seus atores, constatamos que essa possui em alguns momentos, um caráter antagônico, como foi possível observar quando se referem a uma profissão concebida como “pouco valorizada e mal remunerada”, ao mesmo tempo em que carrega o *status quo* de “Professor Universitário”.

A íntima relação existente entre os determinantes que regem o mundo do trabalho e o exercício da docência em Serviço Social revelou um evidente e acelerado processo produtivista de artigos, abstração do tempo livre por atividades acadêmicas não remuneradas, e trabalhos burocratizados que não correspondem ao rol de atribuições docentes, além dos baixos salários pagos aos professores horistas.

Outra característica foi o acúmulo de atividades laborativas, e a atividade docente encarada como um trabalho secundarizado, que na expressão do próprio docente se resumia em um “bico”.

Nesse universo, é evidente o comprometimento da qualidade da formação profissional dos futuros assistentes sociais, que dentre outros aspectos já mencionados anteriormente somam-se as péssimas condições de trabalho quanto à estrutura dos prédios, ausência de equipamentos, espaço físico adequado, acústica e ventilação das salas, que interferem diretamente na qualidade das aulas, além de ausência de acessibilidade as pessoas portadoras de necessidades especiais.

A formação profissional de qualidade também fica condicionada à “base” da formação escolar de muitos estudantes, que chegam à realidade universitária, despreparados ou sem a mínima condição de interpretação textual, conforme relatos dos docentes.

Certos também, que a capacitação continuada, na realização de cursos de aperfeiçoamento, participação em eventos científicos e pós-graduação, é elemento fundamental à qualidade no repasse do saber, os docentes relatam vivenciar sérias dificuldades, diante de Instituições de Ensino Superior que não são receptivas as capacitações, por presumir a ausência temporária de seus docentes.

Iamamoto (2001) problematiza tal realidade quando considera que, a atualização profissional e o exercício da pesquisa são requisitos imprescindíveis ao docente comprometido com uma formação crítica e conciliada com os novos tempos. Nesta perspectiva, o exercício da docência, configurado entre outras questões, pelo acentuado distanciamento do universo acadêmico e reflexão teórica, incide diretamente na qualidade da formação profissional dos assistentes sociais.

E, assim, sem a pretensão de concluir o debate, repletos de desafios postos a essa categoria profissional, violentada em sua integridade mental, física e profissional de trabalho, buscou-se agregar reflexões críticas quanto às condições de trabalho do assistente social docente, considerando que o docente, se constrói num processo ininterrupto, de experiência, vivência, formação continuada e pesquisa.

O trabalho docente e suas repercussões sobre a formação profissional de assistentes sociais constituem-se temáticas emergentes de discussão e pesquisa, visto que estes elementos compõem a construção do saber e a transmissão de conhecimentos e teorias, que por sua vez não se faz isoladamente das condições concretas e históricas dos seus agentes profissionais, dos próprios sujeitos da formação e do jogo de interesses polarizados.

Diante de tal cenário, revela-se a necessidade de um fazer docente, imbricado no compromisso com uma formação profissional de qualidade e profundamente sintonizado com os princípios do projeto ético-político da categoria, hegemonicamente interiorizado pelo conjunto de assistentes sociais rumo à construção de uma nova sociabilidade.

Romper com este drástico quadro imposto, nos impulsiona unir forças, junto às entidades representativas da categoria como o Conselho Federal de Serviço



Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), na organização da categoria profissional e efetivação do Projeto Ético-Político.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. L. T. O Serviço Social na educação. **Revista Inscrita**, Brasília, n. 6, p. 19-24, 2000.
- ANDRADE, M. A. R. A. **A prática de ensino no curso de serviço social**. 1996. 195 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez : Ed. Unicamp, 2000.
- \_\_\_\_\_. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- APPLE, T. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- ARRUDA, M. P. O papel social do professor universitário. In: GUIMARÃES, G. T. D. (Org.). **Aspectos da teoria do cotidiano**: Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- AZANHA, J. M. P. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Ed. 70, 2004.
- BELLO, J. L. P. Educação no Brasil: a história das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 7 jul. 2011.
- BITTENCOURT, R. História da educação brasileira no Império e na República. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 49, p. 41-76, 1953.
- BRINHOSA, M. C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados : HISTECBR; Caçador, SC: Ed. UnC, 2003.
- BRUNO, F. S. O tempo e a modernidade: Ensaio crítico sobre o domínio e o controle do tempo nos ambientes de trabalho modernos. **Revista ADVIR**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 61-69, dez. 2010.
- BURIOLA, M. A. F. **Estágio supervisionado**. São Paulo. Cortez. 1995.
- CADERNOS ABESS: a produção do conhecimento e o Serviço Social. São Paulo: ABESS : CEDEPSS, v. 5, maio 1992.
- CADERNOS ABESS: formação profissional: trajetórias e desafios. São Paulo ABESS : CEDEPSS, v. 7, fev. 1996.

CARVALHO, C. C. **Serviço Social e Privatização do Ensino**: a precarização do trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior na Zona da Mata mineira. 2009. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. **Relatório**. Passos: UEMG : Fesp : Fasesp, 2009.

\_\_\_\_\_. **Relatório**. Passos: UEMG : Fesp : Fasesp, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL et al. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidade\\_ead\\_e\\_ss\\_cfesscress.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidade_ead_e_ss_cfesscress.pdf)>. Acesso em: 9 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Abaixo a censura**. 18 ago. 2011. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/noticias\\_res.php?id=671](http://www.cfess.org.br/noticias_res.php?id=671)>. Acesso em: 21 ago. 2011.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Ed. Câmpus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

DALBÉRIO, O. A pesquisa científica e os desafios na utilização dos instrumentos para a coleta de dados. In: JOSÉ FILHO, M.; DALBÉRIO, O. (Org.). **Desafios da pesquisa**. Franca: Ed. Unesp/FHDSS, 2006.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DEUSDARÁ, B. Optar pela UERJ: atitudes interrogativas frente a posturas dogmatizantes. **Revista ADVIR**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 35-41, dez. 2010.

DOCUMENTO de Araxá. In: SEMINÁRIO DE TEORIZAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL, 1., 1967, Araxá. **Anais...** Araxá: CBCISS. (Suplemento de debates sociais).

ECOVIAGEM. **Passos**: agências de viagens: Compadres Turismo. Disponível em: <<http://ecoviagem.uol.com.br/brasil/minas-gerais/passos/agencia-turismo/compadres-turismo/fotos-videos>>. Acesso em: 23 set. 2011.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. [1999]. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F\\_ANGELS.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf)>. Acesso em: ago. 2011.

FERREIRA, M. M. et al. **Usos e abusos da história oral**. 2. ed. São Paulo: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FERREIRA, R. M. A relação de dominação na pesquisa social. **Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 3, p. 65-69, 1981.

FESP. Processo de estadualização já começou. **Fesp em Ação**, Passos, ano 11, n. 54, p. 4, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.fespmg.edu.br/Content/imagens/ProducoesFesp/FespEmAcaoMar2011.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, esp., p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GONZÁLES REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. **Quaderni del carcere**: edição crítica de Valentino Gerratana. Turin: Einaudi, 1977. v. 4.

GUIA Passos: Passos na internet. Disponível em: <<http://www.guiapassos.com.br/>>. Acesso em: 23 set. 2011.

HELLER, A. **Cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos**. São Paulo: Cortez, 1992.

JOSÉ FILHO, M.; DALBÉRIO, O. (Org.). **Desafios da pesquisa**. Franca: Ed. UNESP/ FHDSS, 2006.

KOIKE, M. M. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: CFESS. ABEPSS. (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF, 2009.

LEMONS, D. **Alienação no trabalho docente? o professor no centro das contradições**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LINHARES, C. Professores entre reformas escolares e reinvenções educacionais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução de Calor Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARQUES, E. P.; PINTO, M. B. Universidade e precarização: considerações sobre o processo de trabalho dos servidores da UFF. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano 19, n. 45. p. 39-50, jan. 2010.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social: identidade e alienação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1994. (Série Núcleo de Pesquisa).

MARTINS, E. B. C. **Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania**. 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1-3.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Coimbra: Avante, 1974.

MATTOS, L. A. **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549 a 1570)**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MENDES, J. M. R. Formação do Assistente Social no Brasil e a consolidação do projeto ético-político. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 25, n. 79, p. 72-81, set. 2004.

MENDES, S. L. M. **A contribuição da FESP / UEMG no processo de desenvolvimento de Passos / MG e região**. 2004. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2004.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Bom Tempo, 2002.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. São Paulo: Bom Tempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 9, v. 3, p. 239-262, jul./sep. 1993.

MIRANDA, K. O processo de trabalho docente: interfaces entre a produção e a escola. **Biblioteca Técnica do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 39-49, maio/ago. 2006.

MONTAÑO, C. **A natureza do Serviço Social: um ensaio sobre sua gênese, a especificidade e sua reprodução**, São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, L. A. Memória e história: potencialidades da história oral. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 5, n. 6, p. 27-38, 2003.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 1991.

NICOLAU, M. C. C. Formação e fazer profissional do Assistente Social: trabalho e representações sociais. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 25, n. 79, set. 2004.

NORONHA, O. M. **História da educação**: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro. Campinas: Alínea, 1998.

NOSELLA, P. **Qual compromisso político?**: ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura. 2. ed. rev. e ampl. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2002.

NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)** Passos: UEMG : Fesp : Fasesp, 2009.

OLIVEIRA, C. A. H. S. O estágio supervisionado na formação profissional do assistente social: desvendando significados. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 25, v. 80, p. 59-81, out. 2004.

\_\_\_\_\_. Desafios e perspectivas da formação profissional em Serviço Social na contemporaneidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS: A questão social na América Latina: ofensiva capitalista, resistência de classe e Serviço Social, 12.; ENCONTRO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL E SEGURIDADE, 4., 2007, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: CFESS, 2007.

\_\_\_\_\_.; MARTINS, R. A. S.; MARIANO, V. A. Ensino superior e Serviço Social: uma reflexão sobre os desafios do processo de formação profissional. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 18, n. 1, p. 257-280, 2009.

ORSO, P. J. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites In: \_\_\_\_\_.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS V. M (Org.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PAULO NETTO, J. A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: CAPACITAÇÃO em Serviço Social e política social: crise contemporânea, questão social e Serviço Social. mod. 1. Brasília, DF: Ed. UnB, 1999.

PALMA FILHO, J. C. A República e a educação no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **História da educação**. 3. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2005. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

PEREIRA, L. D. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268-277, jul./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação e Serviço Social**: do profissionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008.

PINTO, M. B. A subordinação do trabalho docente à lógica do capital. **Outubro**, São Paulo, n. 4, 2000. Disponível em: <[http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4\\_03.pdf](http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4_03.pdf)>. Acesso em: fev. 2012.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz, 2001.

RANGHETTI, D. S. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos jesuítas às diretrizes pedagógicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./jul. 2008. Disponível em: <[http://www.cidadesp.edu.br/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_1/art1diva.pdf](http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_1/art1diva.pdf)>. Acesso em: ago. 2011.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**. São Paulo, Atlas, 1999.

ROCHA, M. A. S. A Educação pública antes da independência. In: PALMA FILHO, J. C. **História da educação**. 3. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2005. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 18-42, 2007.

SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

SANTOS, A. Mundialização, educação, emancipação humana. In: ORSO, P.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS V. M. (Org.). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SILVA, A. O. Produtivismo no campo acadêmico: o engodo dos números. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 9, n. 100, set. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/8148/4571>> Acesso em: 03 ago 2011.

SILVA, M. O. S. **A formação profissional do assistente social**: inserção na realidade social e na dinâmica da profissão. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano 19, n. 45. p. 9-26, jan. 2010.

SIMIONATTO, I. A influência do pensamento de Gramsci no Serviço Social. **Revista Trilhas**, Belém, v. 2, n. 1, p. 7-18, jul. 2001.

SUCUPIRA, N. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823 – 1988**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.



## **APÊNDICES**

## Apêndice A – Roteiro Estruturado de Entrevista

### I – Identificação:

1. Sexo ( ) masculino ( ) feminino
2. Idade \_\_\_\_\_ anos.
3. Estado Civil: ( ) solteiro ( ) casado ( ) outros
4. Possui filhos: ( ) sim ( ) não Quantos? \_\_\_\_\_
5. Regime de trabalho: ( ) dedicação exclusiva ( ) 40 horas ( ) 20 horas ( ) horista
6. Nível de instrução: ( ) Graduado ( ) Especialista ( ) Mestre ( ) Doutor ( ) outros.
7. Tempo de graduação em Serviço Social: \_\_\_\_\_ anos.
8. Tempo de exercício profissional: \_\_\_\_\_ anos.
9. Tempo de trabalho na docência: \_\_\_\_\_ anos.
10. Tempo de trabalho na instituição: \_\_\_\_\_ anos.

### II - Questões:

#### Trabalho Docente

- ✓ O que é ser docente?
- ✓ Quais as impressões que possuía, antes de exercer a atividade docente?
- ✓ Como você se prepara para as aulas?
- ✓ O que você gosta e o que não gosta neste trabalho?
- ✓ Além da docência em Serviço Social, possui outro (s) trabalho (s)? Qual / quais?
- ✓ Se positivo, como é o processo para conciliar as atividades?
- ✓ Quais os desafios enfrentados cotidianamente?

#### Condições de trabalho

- ✓ Qual sua carga horária média de trabalho, incluindo as atividade denominadas “extra-classe”? E fora da docência?
- ✓ Como avalia esta sua carga horária de trabalho?
- ✓ Todas as atividades exercidas são atribuições do docente?

- ✓ Como se sente enquanto assistente social docente em relação à exigência de produtividade no trabalho?
- ✓ Qual relação entre trabalho, família e amigos?
- ✓ Em relação à questão salarial, como você avalia?

### **Formação Profissional**

- ✓ A partir dessa demanda de trabalho posta ao assistente social docente, como fica na sua opinião a qualidade do ensino em Serviço Social?
- ✓ Comente como se dá o seu processo de capacitação continuada?
- ✓ Qual a participação da instituição nesse processo?
- ✓ As condições de trabalho na instituição como espaço físico, ventilação, luminosidade, ruído estão adequados para o bom desenvolvimento das aulas?

## **ANEXOS**

**Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

NOME DO PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_  
 DATA DE NASCIMENTO: \_\_/\_\_/\_\_. IDADE: \_\_\_\_\_  
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ SEXO: M ( ) F ( )  
 ENDEREÇO: \_\_\_\_\_  
 BAIRRO: \_\_\_\_\_ CIDADE: \_\_\_\_\_ ESTADO: \_\_\_\_\_  
 CEP: \_\_\_\_\_ FONE: \_\_\_\_\_.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: (título do projeto) O projeto de pesquisa será conduzido por **(Nome do pesquisador)**, do curso de **(Nome)**, orientado pelo(a) Prof(a). Dr(a) **(nome)** pertencente ao quadro docente **(Nome instituição)**. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de **Dissertação**, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. **(Descrição sumária do trabalho)**. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados, não havendo riscos previsíveis, e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
**Pesquisador Responsável**

\_\_\_\_\_  
**Orientadora**

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
 UNESP - Campus de Franca/SP  
 Rua Major Claudiano, 1488 – Centro - CEP: 14400-690 – CP 211 – Franca/SP  
 Telefone: (16) 3711-1823 - Fax: (16) 3711-1824  
 E-mail: comiteetica@franca.unesp.br