

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

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL POR MEIO DO ENSINO A
DISTÂNCIA: uma análise histórico-crítica a partir da realidade Mineira**

FABRÍCIA CRISTINA DE CASTRO MACIEL

FRANCA 2020

FABRÍCIA CRISTINA DE CASTRO MACIEL

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL POR MEIO DO ENSINO A
DISTÂNCIA: uma análise histórico-crítica a partir da realidade Mineira**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Serviço Social. Área de concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade. Linhad Pesquisa: Serviço Social e a Interface com a Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Bolorino Canteiro Martins

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Irene Carvalho

FRANCA 2020

M152f	Maciel, Fabrícia A formação profissional em Serviço Social por meio do Ensino a Distância : uma análise histórico-crítica a partir da realidade Mineira. / Fabrícia Maciel. -- Franca, 2020 287 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca Orientadora: Eliana Bolorino Canteiro Martins Coorientadora: Maria Irene Carvalho 1. Mundialização. 2. Contrarreforma do Estado. 3. Formação Profissional. 4. Educação Superior. 5. Ensino a Distância. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

FABRÍCIA CRISTINA DE CASTRO MACIEL

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL POR MEIO DO ENSINO A
DISTÂNCIA: uma análise histórico-crítica a partir da realidade Mineira**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade. Linha de Pesquisa: Serviço Social e a Interface com a Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente: _____

Profa. Dra. Eliana Bolorino Canteiro Martins (UNESP-Franca/SP)

1º Examinador: _____

Profa. Dra. Cirlene Aparecida Hilário (UNESP-Franca/SP)

2º Examinador: _____

Profe. Dr. Dagoberto José Fonseca (UNESP-Araraquara/SP)

3º Examinador: _____

Profa. Dra. Larissa Dahmer Pereira (UFF-Niterói/RJ)

4º Examinador: _____

Profa. Dra. Jolinda de Moraes Alves (UEL - Londrina/PR)

Franca, 08 de maio de 2020

Dedico este trabalho a todas(os) estudantes do ensino superior no Brasil, às(aos) profissionais do Serviço Social e da Educação, com a expectativa de estimular reflexões que vão para além do capital!

AGRADECIMENTOS

Escrevo estes agradecimentos em um turbilhão de sentimentos. Encarar um processo de doutoramento, na condição de mulher trabalhadora que não pode se dar “ao luxo” de suspender o cotidiano para estudar (como se esta ação não fosse trabalho árduo), elucubrar, refletir, investigar, problematizar, escrever, reescrever, analisar, ponderar o tempo entre tantas outras tarefas, e voltar a escrever, pesquisar, reelaborar.... parece ser quase inviável. No entanto, no momento em que nos propomos a este intento, imaginamos ter condições de chegar a um 'suposto' fim, com o propósito não somente de adquirir um título, mas de contribuir teórico, metodológico e politicamente para as necessárias análises sobre a realidade social concreta, que afeta nossas vidas.

É com uma sensação de alegria pessoal e respeito ao conjunto de pessoas que estiveram comigo ou passaram por mim ao longo da vida e durante todo o meu processo de formação acadêmica que expresso um profundo carinho e agradecimento! Exprimo o contentamento de ser construída intelectualmente por vários seres fantásticos que cruzaram o meu caminho neste período de introspecção para produzir esta tese. Considero sempre complexo citar nominalmente todas(os) aquelas(es) que contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui, portanto, me sentiria mais confortável em deixar um grande SALVE ao coletivo de gentes queridas da minha vida! Ainda assim, arrisco a apresentar algumas pessoas que fazem parte do meu cotidiano: à minha família consanguínea, *mamis* Rita e meus irmãos Alexandre e Fabiano, ao meu pai Dezinho; ao Lafa pelo percurso para chegar até aqui; à família que me acolheu em Portugal, Larissa da Silva, Camile Biscola e Carlos Hortmann, vocês foram essenciais nesta etapa. Agradeço especialmente ao Hortmann pelas leituras, dicas e indicações teóricas, provocações, críticas e sugestões. Também deixo meu carinho às(aos) amigas(os) que me incentivaram a iniciar o doutoramento: Kênia Figueiredo, Sol, Leonildo, Reginaldo Guiraldelli e Frederico. E às(aos) colegas de trabalho da UNA que torceram por mim e mantiveram-se firmeza na condução, e com muita competência, do curso de Serviço Social. Agradeço a todas(os) em nome da professora Rosane Pilar e Cristiano Carvalho. Também segue minha gratidão à Marisaura Cardoso e Leonardo David que dialogaram e contribuíram comigo na construção deste estudo.

À toda equipe da UNESP/Franca, através da minha professora orientadora Eliana Martins, meu muitíssimo obrigado! Eliana assumiu comigo a responsabilidade de desenvolver esta investigação que consideramos de importância ímpar para o tempo histórico em que

vivemos. Com seu jeito carinhoso e firme contribuiu respeitosamente com a direção e condução da investigação aqui apresentada. À banca de qualificação - doutoras Cirlene Hilário e Larissa Pereira, sou grata as professoras que foram 'cirúrgicas' nas ponderações, observações e sugestões para que pudéssemos desenvolver com mais confiança a pesquisa em questão. À cada uma das minhas colegas da Turma-2016 que compartilharam suas experiências, conhecimentos, incertezas, conquistas e apreensões de mundo, também agradeço imensamente pela convivência e aprendizado. Por me acolher em Lisboa/PT com tanto carinho e dedicação, sou grata à professora Maria Irene de Carvalho, que esteve a disposição para dialogarmos não somente sobre o Serviço Social e o conteúdo desta tese, mas proporcionou a mim tantas outras experiências intelectuais, culturais e gastronômicas. Lembro também da equipe da Universidade de Lisboa que esteve sempre pronta para os encaminhamentos necessários à efetivação do “Sanduíche”.

Por fim, sinto-me grata por ter assumido este desafio de investigação sobre uma temática que considero extremamente importante para a nossa sociedade - a formação acadêmica e profissional em Serviço Social em tempos de automatização e ‘cibernetização’ das relações sociais e do trabalho. Tenho inteira consciência de que aqui consegui expressar somente parte do aprendizado que acumulei durante o processo do doutoramento, e fica a certeza de que é necessário continuarmos as pesquisas para alargarmos o horizonte e a capacidade de enfrentarmos as adversidades e os desafios colocados pela sociedade contemporânea. Foi com responsabilidade e compromisso, diante do histórico e do legado intelectual desta categoria, que me debrucei aos estudos apresentados aqui e com estes percebo-me mais preparada para encampar a luta coletiva por uma Educação para além do capital, e por uma sociedade anticapitalista!

E nas palavras do Professor Doutor Mauro Iasi registro a minha percepção sobre o trabalho aqui desenvolvido:

O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com o cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.

Depois pensa que sabe e

se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras, ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
levanta certezas na forma de muro,
orgulhando-se de seu casulo.

Até que maduro explode em vôos
rindo do tempo que imaginava saber ou
guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos no orvalho de cada dia.

Mesmo o vôo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
e de suas certezas.

É meta da forma metamorfose movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa
a nos mostrar que para o vôo
é preciso tanto o casulo como a asa.

MACIEL, Fabrícia Cristina de Castro. A formação profissional em Serviço Social por meio do Ensino a Distância: uma análise histórico-crítica a partir da realidade Mineira. 2020. 287f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2020.

RESUMO

A realização desta tese de doutoramento teve como objetivo analisar formação profissional em Serviço Social realizada por meio da estratégia de Ensino a Distância (EaD), considerando a dinâmica do sistema do capital e as construções coletivas da categoria profissional - referência as Diretrizes Gerais Curriculares (DGC) para os cursos de Serviço Social (ABEPPS) -, através das Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam esta modalidade de ensino no Estado de Minas Gerais (MG). Nossa hipótese foi a de que, *no contexto neoliberal e sob a atual reestruturação produtiva, o EaD fragiliza, desqualifica e despolitiza a formação em Serviço Social, ancorada na lógica da mercadorização e 'massificação' do ensino superior*. Por um lado, o cenário mais geral do imperialismo contemporâneo, da reestruturação do sistema produtivo, da financeirização do capital e das contrarreformas estabelecidas pelo Estado neoliberal exige o desenvolvimento de reflexão sobre o significado que a formação superior assume na divisão internacional do trabalho e na sociabilidade burguesa, a partir da Teoria Marxista da Dependência (TMD). Por outro lado, compreendendo que a(o) assistente social opera nas contradições da produção e reprodução da vida da classe trabalhadora, procurou-se os argumentos que corroboraram para legitimar a relevância do trabalho intelectual e educativo desta categoria profissional, requerendo uma formação altamente qualificada. No sistema do capital, e mais especificamente do capitalismo dependente, em que o Ser Social encontra-se condicionado à inserção em uma ordem alienante e individualista, em que as relações sociais são transformadas em processos mercantilizados, os grandes grupos empresariais, amparados pelo Estado burguês, pelo discurso da democratização do ensino superior e pela extensão territorial do país, encontram fortes justificativas para a expansão do ensino remoto. Diante destes aspectos, recorreu-se à investigação de natureza qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, esta última contemplando a identificação e mapeamento de todas as IES que ofertam cursos de Serviço Social em Minas Gerais, nas modalidades presencial e à distância. Foram definidos critérios objetivos com a finalidade de identificar as IES que teriam suas matrizes curriculares analisadas para alargar nossos argumentos quanto à precarização da formação profissional em Serviço Social. Elaborados referenciais que contribuíram para a averiguação das condições e tendências da formação em Serviço Social, a partir dos Núcleos de Fundamentação da profissão previstos nas DGC da ABEPSS/1996. Posteriormente foram verificados os conteúdos das disciplinas de 2 (dois) Projetos Pedagógicos de Cursos que se encontraram disponíveis para exame, com a finalidade de amparar nossas análises. Todas as informações coletadas exigiram a apreensão de nexos e a articulação do referencial teórico com a investigação documental, formando sustentáculos indispensáveis à problematização quanto à fragilização, flexibilização e precarização da formação profissional em Serviço Social. Esta pesquisa nos revela os impactos do neoliberalismo, da revolução cibernética e da reestruturação produtiva na formação profissional no ensino superior, que assume características distintas nos países de capitalismo central e periférico/ dependente. A experiência do doutoramento “sanduíche” em Portugal financiado pela CAPES (que se encontra registrada em Apêndice) demonstrou as alterações no Sistema de Ensino Superior, principalmente por meio do Acordo de Bolonha, que vem afetando a formação profissional como um todo, em especial o Serviço Social.

Palavras-chave: Mundialização, Contrarreforma do Estado, Formação Profissional, Educação Superior, Ensino a Distância.

MACIEL, Fabrícia Cristina de Castro. Professional training in Social Work through Distance Learning: a historical-critical analysis from the reality of Minas Gerais. 2020. 287f. Thesis (Doctorate in Social Work) - Faculty of Human and Social Sciences, São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2020.

ABSTRACT

The completion of this doctoral research aimed to analyze the professional training in Social Work carried out through the distance learning strategy (DE), reference to the General Curricular Guidelines (GCG) for Social Work courses (ABEPPS), through Higher Education Institutions (HEIs) that offer this type of teaching in the State of Minas Gerais (MG). Our hypothesis was that, in neoliberal context and under the current productive restructuring, DE weakens, disqualifies and depoliticizes training in Social Work, anchored in the logic of the commodification and 'massification' of higher education. On the one hand, the more general scenario of contemporary imperialism, the restructuring of productive system, the financialization of capital and counter-reforms established by the neoliberal state, requires the development of reflection on the meaning that higher education takes on international division of labor and in bourgeois sociability, based on the Marxist Theory of Dependence (MTD). On the other hand, understanding that the social worker operates in the contradictions of the production and reproduction of working class life, we sought the arguments that could legitimize the relevance of intellectual and educational work in this professional category, requiring highly qualified training. In the capital system, and more specifically dependent capitalism, in which the Social Being is conditioned to insertion into an alienating and individualistic order, in which social relations are transformed into commercialized processes, the large business groups, supported by the bourgeois State, due to the discourse of democratization in higher education and the country's territorial extension, find strong justifications for the expansion of remote education. In view of these aspects, qualitative research was used, through bibliographic and documentary research, the latter contemplating identification and mapping of all HEIs offering courses in Social Work in Minas Gerais, in person and at distance. Objective criteria were defined in order to identify the HEIs that would have their curricular matrices analyzed to broaden our arguments regarding the precariousness of professional training in Social Work. Reference frameworks that contributed to the investigation of the conditions and trends of training in Social Work, based on the Foundations of the profession established in the GCG of ABEPSS/1996. Subsequently, the contents of the disciplines of 2 (two) Pedagogical Course Projects were found, which were available for examination, in order to support our analyzes. All the information collected demanded the apprehension of nexuses and articulation of the theoretical framework with documentary investigation, forming indispensable supports for the problematization regarding the fragility, flexibility and precariousness of professional training in Social Work. This research reveals the impacts of neoliberalism, the cyber revolution and the productive restructuring on professional training in higher education, which assumes different characteristics in the countries of central and peripheral / dependent capitalism. The experience of the "sandwich" doctorate in Portugal funded by CAPES (which is registered in the Appendix) demonstrated the changes in the Higher Education System, mainly through the Bologna Agreement, which has been affecting professional training as a whole, and specifically in Social Work.

Keywords: Globalization, State Counter-reform, Professional Training, Higher Education, Distance Education.

MACIEL, Fabrícia Cristina de Castro. Capacitación profesional en Trabajo Social a través del aprendizaje a distancia: un análisis histórico-crítico de la realidad de Minas Gerais. 2020. 287f. Tesis (Doctorado en Trabajo Social) - Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2020.

RESUMEN

La finalización de esta tesis doctoral tuvo como objetivo analizar la formación profesional en Trabajo Social realizada a través de la estrategia de Educación a Distancia (EaD), considerando la dinámica del sistema del capital y las construcciones colectivas de la categoría profesional - hace referencia a las Directrices Curriculares Generales (DGC) para los cursos de Trabajo Social (ABEPPS), a través de Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen este tipo de enseñanza en el Estado de Minas Gerais (MG). Nuestra hipótesis es, que en el contexto neoliberal y bajo la actual reestructuración productiva, EaD debilita, descalifica y despolitiza la capacitación en Trabajo Social, anclada en la lógica de la mercantilización y 'masificación' de la educación superior. Por un lado, el escenario más general del imperialismo contemporáneo, la reestructuración del sistema productivo, la financiarización del capital y las contrarreformas establecidas por el Estado neoliberal, requiere el desarrollo de una reflexión sobre el significado que asume la educación superior en la división internacional del trabajo y en sociabilidad burguesa, basada en la teoría marxista de la dependencia (TMD). Por otro lado, entendiendo que el trabajador social opera en las contradicciones de la producción y reproducción de la vida de la clase trabajadora, buscamos los argumentos que podrían legitimar la relevancia del trabajo intelectual y educativo de esta categoría profesional, que requiere una capacitación altamente calificada. En el sistema de capital, y más específicamente en el capitalismo dependiente, en el que el Ser Social está condicionado a la inserción en un orden alienante e individualista, en el que las relaciones sociales se transforman en procesos comercializados, los grandes grupos empresariales, apoyados por el Estado burgués, debido al discurso de democratización en la educación superior y la extensión territorial del país, encuentre fuertes justificaciones para la expansión de la educación remota. En vista de estos aspectos, se utilizó la investigación cualitativa, a través de la investigación bibliográfica y documental, esta última contemplando la identificación y el mapeo de todas las IES que ofrecen cursos de Servicio Social en Minas Gerais, presenciales y a distancia. Se definieron criterios objetivos para identificar las IES que analizarían sus matrices curriculares para ampliar nuestros argumentos sobre la precariedad de la formación profesional en Trabajo Social. Se prepararon referencias que contribuyeron a la investigación de las condiciones y tendencias de la formación en Trabajo Social, sobre la base de los fundamentos de la profesión establecidos en la DGC de ABEPSS/1996. Posteriormente, se encontraron los contenidos de las disciplinas de 2 proyectos de cursos pedagógicos, que estaban disponibles para su examen, con el fin de respaldar nuestros análisis. Toda la información recopilada exigió la comprensión de los nexos y la articulación del marco teórico con la investigación documental, formando soportes indispensables para la problematización de la fragilidad, flexibilidad y precariedad de la formación profesional en Trabajo Social. Esta investigación nos revela los impactos del neoliberalismo, la revolución cibernética y la reestructuración productiva en la formación profesional en educación superior, que asume diferentes características en los países del capitalismo central y periférico/dependiente. La experiencia del doctorado "sandwich" en Portugal financiado por CAPES (registrado en el Apéndice) demostró los cambios en el Sistema de Educación Superior, principalmente a través del Acuerdo de Bolonia, que ha estado afectando la formación profesional en su conjunto, y específicamente en el Trabajo Social.

Palabras clave: Globalización, Contrarreforma estatal, Formación profesional, Educación superior, Educación a distancia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 MAPA DISTRIBUIÇÃO DOS POLOS DE ENSINO A DISTÂNCIA (EAD), COM OFERTA DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL EM MINAS GERAIS, CONSIDERANDO O NÚMERO DE HABITANTES

Figura 2 MAPA MICRORREGIÕES MINEIRAS QUE NÃO POSSUEM POLOS DE ENSINO A DISTÂNCIA DE CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 REFERENCIAIS PARA VERIFICAÇÃO DAS CONDIÇÕES E TENDÊNCIAS DE UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E COMPETENTE SERVIÇO SOCIAL

Quadro 2 REFERENCIAIS PARA CATEGORIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS CONSIDERANDO AS DIRETRIZES GERAIS CURRICULARES DA ABEPSS – 1996

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 MAPEAMENTO DAS IES E CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NO EaD EM MINAS GERAIS

Tabela 2 MAPEAMENTO IES E INDICADORES - ENADE, CPC, CC E IDD - DOS CURSOS EM EaD EM MINAS GERAIS

Tabela 3 MAPEAMENTO IES E CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PRESENCIAL EM MINAS GERAIS - INÍCIO, EXTINÇÃO E INDICADORES MEC

Tabela 4 CONCENTRAÇÃO DE POLOS EAD COM CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DAS IES EM MINAS GERAIS

Tabela 5 DISTRIBUIÇÃO DOS POLOS CONFORME NÚMERO DE HABITANTES DOS MUNICÍPIOS MINEIROS

Tabela 6 NÚMERO DE POLOS POR MICRORREGIÃO DE MINAS GERAIS

Tabela 7 COMPARATIVO DO ENADE COM OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL (PRESENCIAIS E EaD)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 EVOLUÇÃO DO INÍCIO DE FUNCIONAMENTO DE CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL - PRESENCIAIS DE MINAS GERAIS

Gráfico 2 EVOLUÇÃO DO INÍCIO DE FUNCIONAMENTO DE CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL - EaD DE MINAS GERAIS

Gráfico 3 COMPARATIVO DA EVOLUÇÃO DO INÍCIO DE FUNCIONAMENTO DE CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DE MINAS GERAIS - PRESENCIAL E EaD

Gráfico 4 COMPARATIVO ENTRE A EXTINÇÃO DE CURSOS EaD E PRESENCIAIS DE SERVIÇO SOCIAL DE MINAS GERAIS

Gráfico 5 COMPARATIVO ENTRE O INÍCIO DE FUNCIONAMENTO E A EXTINÇÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PRESENCIAL DE MINAS GERAIS

Gráfico 6 COMPARATIVO ENTRE O INÍCIO DE FUNCIONAMENTO DE CURSOS EaD E EXTINÇÃO DE CURSOS PRESENCIAIS DE SERVIÇO SOCIAL DE MINAS GERAIS

Gráfico 7 COMPARATIVO ENTRE O INÍCIO DE FUNCIONAMENTO DE CURSOS PRESENCIAIS E EaD E EXTINÇÃO DE CURSOS PRESENCIAIS DE SERVIÇO SOCIAL EM MINAS GERAIS

Gráfico 8 COMPARATIVO DO CONCEITO ENADE DE CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM MINAS GERAIS - PRESENCIAIS E EaD (%)

Gráfico 9 NÚMERO DE CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM MINAS GERAIS/IES, SEGUNDO O CONCEITO DE CURSO (CC)

Gráfico 10 NÚMERO DE CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM MINAS GERAIS/IES POR CONCEITO SEGUNDO O CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO (CPC)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABESS - Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social
ABPES - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ALCA - Acordo do Livre Comércio Americano
ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES - Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BC - Banco Central
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC - Conceito de Curso
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CES - Censo de Educação Superior
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CELATS - Centro Latinoamericano de Trabajo Social
CF - Constituição Federal
CFESS - Conselho Federal de Serviço Social CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPC - Conceito Preliminar de Curso
CPC-UNE - Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes
CPS - Sistemas Ciber-físicos
CRESS - Conselho Regional de Serviço Social
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DGC - Diretrizes Gerais Curriculares
EaD - Educação a Distância/Ensino a Distância
EC - Emenda Constitucional
EN - Estado Novo
ENESSO - Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ERT - European Round Table
EUA - Estados Unidos da América

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento Ensino Superior

FMI - Fundo Monetário Internacional

GREPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional

IDD - Indicador de Diferença entre os Desempenho

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IED - Investimento Externo Direto

IES - Instituições de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IoT - Internet das Coisas

IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior

IPO - Oferta Pública Inicial (Initial Public Offering)

ISBE - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

ISCSP - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

ISSSL - Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE - Ministério de Administração e Reforma do Estado

MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia

MCTI - Ministério da Ciência e Tecnologia e Informação

ME - Movimento Estudantil

MEC - Ministério da Educação

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MG - Minas Gerais

MOOC - Massive Open On-line Courses

MPC - Modo de Produção Capitalista

MST - Movimento dos Sem Terra

NISS - Núcleo de Investigação do Serviço Social

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

PDRAE - Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado

PEP - Projeto Ético Político

PIB - Produto Interno Bruto

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES - Programa Nacional de Financiamento Estudantil
PNE - Política Nacional da Educação
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PPP - Projetos Políticos Pedagógicos
PT - Partido dos Trabalhadores
PUC - Pontifícia Universidade Católica
RANA - Rede de Agências Nacionais de Acreditação do MERCOSUL
ReUni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RI - Revolução Industrial
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SC - Sem Conceito
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STN - Secretaria do Tesouro Nacional
SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI - Tecnologia da Informação
TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação
TMD - Teoria Marxista da Dependência
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UE - União Europeia
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UniRede - Associação Universidade em Rede
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1 - MUNDIALIZAÇÃO DO SISTEMA DO CAPITAL E AS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	33
1. MUNDIALIZAÇÃO DO SISTEMA DO CAPITAL NA REORGANIZAÇÃO DO ESTADO E NA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: FACES DA MESMA MOEDA?	33
1.1 IMPERIALISMO E MUNDIALIZAÇÃO NO CAPITALISMO DEPENDENTE: SUAS CONTRADIÇÕES IRRECONCILIÁVEIS E AS MEDIAÇÕES POSSÍVEIS	34
1.2. A NATUREZA DO ESTADO SOB O PROCESSO DE MUNDIALIZAÇÃO: REORGANIZANDO O MODO DE REPRODUÇÃO, DOMINAÇÃO E PODER	47
1.2.1 NEOLIBERALISMO, CONTRARREFORMAS DO ESTADO E PROCESSOS DE DOMINAÇÃO SOCIETÁRIA	52
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E ALGUMAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	62
2. A EDUCAÇÃO E O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO SOB OS DETERMINANTES DE UMA ECONOMIA DEPENDENTE	62
2.1 EDUCAÇÃO, ESCOLA E ENSINO SUPERIOR: UMA HISTÓRIA SEDIMENTADA SOB INTERESSE DE CLASSE	63
2.1.1 O PAPEL DA UNIVERSIDADE NO CAMPO DAS DISPUTAS IDEOPOLÍTICAS, SOCIAIS E ECONÔMICAS	67
2.2 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	74
2.3 A CONTRARREFORMA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ENTRE CONTINUIDADES E RUPTURAS AVANÇA O SETOR PRIVADO MERCANTIL	81
2.3.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL SOB AS DETERMINAÇÕES DO ESTADO NEOLIBERAL: ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	91
2.3.2 ALGUMAS ESPECIFICIDADES SOBRE AS ORGANIZAÇÕES ACADÊMICAS E AS EVIDÊNCIAS DA MERCADORIZAÇÃO DO ENSINO	96
2.4 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	105
2.5 UM BREVE CENÁRIO DA DIREÇÃO IDEOLÓGICA DO ENSINO SUPERIOR DO GOVERNO PROTOFASCISTA	117
CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: PERFIS E PROJETOS EM DISPUTA?	120
3. O SERVIÇO SOCIAL E A CATEGORIA TRABALHO COMO EIXO FUNDANTE DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DA VIDA	120
3.1 O TRABALHO NOS PROCESSOS DE DOMINAÇÃO POLÍTICA E ECONÔMICA E AS MEDIAÇÕES DAS POLÍTICAS SOCIAIS: O PAPEL DO TRABALHO COLETIVO DA CATEGORIA PROFISSIONAL	126
3.2 A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA DIVISÃO SOCIOTÉCNICA DO TRABALHO: AS BASES CONSTITUTIVAS DE SUA FUNDAÇÃO E LEGITIMIDADE	132
3.3 ENTRE AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PREVISTAS PELO MEC E A ABPESS: A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM QUESTÃO	142

3.4 A ESTRATÉGIA DO ENSINO A DISTÂNCIA E AS ESPECIFICIDADES DO SERVIÇO SOCIAL: EM QUE MEDIDA ESTA MODALIDADE DE ENSINO INTERFERE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL?	148
CAPÍTULO 4 - A REALIDADE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL POR MEIO DO ENSINO A DISTÂNCIA: ALGUMAS PARTICULARIDADES NO ESTADO DE MINAS GERAIS	156
4. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: UMA TENDÊNCIA À “MASSIFICAÇÃO” E MERCANTILIZAÇÃO EXPOSIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	156
4.1 AS APREENSÕES SOBRE O OBJETO DE ESTUDO: ENTRE PRESENCIAL E EAD	161
4.1.1 ANÁLISES DO EIXO I [A] E [B] - CENÁRIOS DA OFERTA E O NÍVEL QUALITATIVO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL	180
4.1.2 ANÁLISES DO SEGUNDO EIXO - MATRIZES CURRICULARES CONTRAPOSTAS COM AS DIRETRIZES GERAIS DA ABEPSS/MEC	202
4.2 O QUE AS APARÊNCIAS AINDA PODEM NOS REVELAR: REFLEXÕES QUANTO AOS CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS	218
CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
REFERÊNCIAS	232
APÊNDICES	243
APÊNDICE A - FORMULÁRIO QUESTIONÁRIO GOOGLE FORMS	243
APÊNDICE B - A CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM PORTUGAL: PERCURSO, INFLUÊNCIAS E APROXIMAÇÕES COM O BRASIL	249
APÊNDICE C - RELATÓRIO ATIVIDADES SANDUÍCHE ULISBOA	265
ANEXOS	271
ANEXO A - MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EAD	271
ANEXO B - DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL, PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS NORTEADORES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL – ABEPSS / 1996	286

INTRODUÇÃO

O preâmbulo a esta tese procura explicitar as *bases teóricas e epistemológicas*, identificar o *método de investigação e exposição* do estudo realizado, situar sobre o *percurso metodológico* construído para sustentar a nossa argumentação e apresentar a estruturação dos Capítulos. Neste sentido, faremos uma breve incursão sobre os fundamentos e o desenvolvimento desta pesquisa, identificando os determinantes históricos, políticos-ideológicos, econômicos e culturais na conformação ontológica do Ser Social para a compreensão da *unidade trabalho-educação*.¹ Para tanto, recorreremos ao método e às formulações marxianas e marxistas, por uma imposição da pesquisa, uma vez que tais acepções teorizam criticamente a partir da realidade concreta. Em outras palavras, identificamos que as(os) autoras(es) desta linha teórica proporcionam um melhor método e base de conhecimento para analisar e responder as nossas indagações perante o objeto. Assim, partimos de um lugar e uma posição ideológica de onde expressamos nossas inquietações, surgidas ao longo da trajetória profissional e acadêmica, nos conduzindo as formulações presentes nesta tese. No caminho percorrido durante o desenvolvimento das apreensões realizadas, foram incorporadas as categorias de análise² para objeto em estudo, em um constante movimento entre o conhecer e o agir. Ou seja, enquanto trabalhadora do campo da educação (docente do ensino superior), sentimo-nos responsabilizadas por contribuir com as investigações que possam trazer pistas para o enfrentamento dos desafios colocados à formação, ao exercício profissional em Serviço Social e à direção do Projeto Ético-Político da categoria. Desafios estes que perpassam os campos político, econômico, social e pedagógico do Ensino a Distância e o seu possível afastamento de qualquer tipo de formação que se coloque como transformadora. Entendemos que qualquer construção de trabalho científico possui limites que perpassam as condições subjetivas e objetivas do(a) pesquisador(a), além de compreender escolhas teóricas, que são necessariamente políticas e circunscritas à sua maturidade intelectual. Portanto, reconhecemos que muito há para se investigar sobre a temática aqui desenvolvida, cujos novos questionamentos surgidos apontam novos horizontes de pesquisas.

Ao apropriarmos, principalmente, das múltiplas dimensões que forjam o contexto nacional e internacional das três últimas décadas, identificamos os nexos e correlações entre as estruturas mais gerais da sociedade capitalista e suas determinações diante da formação profissional. Desta forma,

¹ A categoria trabalho está presente ao longo desta pesquisa e fizemos a escolha de aprofundarmos sobre ela no Capítulo 3 em que tratamos mais especificamente do Serviço Social.

² É pertinente destacar que as categorias de análise da realidade são transitórias e encontram-se em constante movimento, a considerar as necessidades de cada tempo histórico.

procuramos articular o conhecimento sobre a realidade em sua totalidade para conhecermos as particularidades relacionadas à formação profissional em Serviço Social a partir da singularidade do modelo de formação à distância. Neste sentido, fizemos diversos questionamentos e chegamos à formulação da seguinte pergunta de partida: *como e em que condições se desenvolve a formação profissional em Serviço Social por meio da estratégia do Ensino a Distância?* A intencionalidade foi de conhecer por dentro algumas especificidades desta forma de ensino-aprendizagem, através das matrizes curriculares dos cursos, tendo como principais parâmetros de verificação o patrimônio intelectual construído pela categoria, materializado nas Diretrizes Gerais Curriculares de 1996, elaboradas pela ABEPSS.

Com a finalidade de articularmos as determinações da estruturação sócio-econômica e da conjuntura ideopolítico às transformações no mundo do trabalho e na vida concreta dos indivíduos sociais, bem como na configuração e direção dos Estados-nação, recorreremos principalmente às categorias de análise da realidade: totalidade,³ historicidade⁴ e mediação.⁵ Assim, amparadas por uma fundamentação teórica e análise documental que nos permitisse alcançar a temática de forma profunda, abrangente e rigorosa, realizamos sucessivas aproximações entre os aspectos universais da produção e reprodução da vida e os elementos que singularizam os processos da formação profissional em Serviço Social na modalidade⁶ de ensino a distância, nos possibilitando conhecer as particularidades que compõe nosso objeto de pesquisa. Aqui nos valem da discussão apresentada por Barreto (2019) que chama a atenção e problematiza sobre a denominação do ensino como uma “modalidade” em detrimento de apresentar-se como uma *estratégia*:

Pensado como estratégia, configura direção assumida no conjunto das políticas educacionais e não pode prescindir da discussão dos seus pressupostos e implícitos, bem como dos sentidos que lhes são atribuídos em cada espaço-tempo. Traz para o centro do debate questões como: para quê e para quem é o ensino a distância? Logo, constitui discussão substantiva que,

³ A teoria social de Marx propõe um método de conhecimento da realidade de forma a desvendá-la em todas as suas determinações: sociais, econômicas políticas e culturais. Busca-se uma análise da sociedade que contempla as relações de produção da vida material, as instituições jurídicas e sociais, como o Estado, a família, a ciência, a arte, a ideologia. (SIMIONATO, 1999)

⁴ Conforme apresenta Pereira "Na historicidade: a partir de Marx, o sentido da história pôde ser pensado diferentemente dos filósofos anteriores, tal como a filosofia clássica alemã. Ao invés de uma razão constituída, Marx pensou a história a partir de uma razão constituinte, isto é, pôde inserir o subjetivo na objetividade, respeitando a necessidade e assimilando a liberdade (KONDER, 2003). O modo de produção burguês pôde ser analisado então como um processo histórico: assim como se soergueu sobre os escombros da ordem feudal, pode ser superado por outra forma de organização social. Mas, é importante frisar, não há aqui nenhum determinismo histórico." (PEREIRA, 2007, p. 29)

⁵ Categoria de análise da realidade cuja paternidade intelectual deve-se a Hegel. Segundo afirma Pontes (2000) mediação é um construto que a razão elabora logicamente para possibilitar a apreensão do movimento do objeto. A mediação possui dupla dimensão, uma ontológica - que pertence ao real, e outra reflexiva.

⁶ Barreto (2019) em seu artigo Política educacional brasileira e o Ensino a Distância (EaD) como estratégia expansionista, contesta a lógica da discussão pautada na diferença atribuída entre a denominação do ensino superior como modalidade presencial e a distância. Aponta que o EaD deve ser compreendido não em função do modo de sua realização, mas “[...] em função do nível de ensino ou da clientela a que se destina [...]”. (BARRETO, 2019, p. 29) Desta forma, o ensino a distância deve ser compreendido e assumido como uma *estratégia* da política educacional no sistema do capital.

Ou seja, compreender a formação profissional em Serviço Social, tendo em vista a expansão do Ensino a Distância (EaD), exigiu-nos a investigação e articulação de conteúdos, principalmente quanto a(s): mundialização do sistema do capital; relações entre os Estados-nação, os blocos de poder e sua direção ideológica e política (neoliberalismo); reestruturações produtivas; configurações das políticas públicas, e particularmente aqui, da política educacional; tendências filosóficas da educação e a dinâmica do ensino superior brasileiro. Recorremos à concepção materialista da história, pois esta nos impõem perceber as contradições, os limites e as potencialidades do movimento da realidade. Também, por entender que esta realidade faz-se com os indivíduos sociais reais, em suas ações e condições materiais de vida, que se realizam em um modo de produção e reprodução e em determinadas relações sociais e políticas. Considerando que, “[...] *parte-se dos homens*⁷ *realmente ativos, e com base no seu processo real de vida, apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos desse processo de vida*” (MARX; ENGELS, 2009, p. 31), procuramos compreender os aspectos que fundam a sociedade imersa na lógica capitalista, cuja produção e reprodução da vida e da sobrevivência constroem-se a partir das relações entre o capital, o trabalho e o Estado (em seus aspectos políticos e jurídicos). E, nesta relação, encontra-se o ensino superior brasileiro e suas definições quanto a formação profissional da classe trabalhadora em geral, e das(os) discentes da graduação em Serviço Social.

No cenário dos anos de 1990, sob os fundamentos neoliberais que impulsionaram as contrarreformas das políticas sociais no país, e especificamente, da Política de Educação Superior sob a lógica mercantil, criam-se as condições para o incremento da expansão do Ensino a Distância, somada à evolução das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs). Desta forma, identificamos que as profundas mudanças no modo de produção e na dinâmica do trabalho, na organização do ensino e dos modelos de formação são ancoradas, mais por interesses de acumulação do sistema do capital e da sociabilidade burguesa, do que pelas necessidades concretas da classe trabalhadora.

Salientamos que diversas pesquisas⁸ na área do Serviço Social vêm sendo produzidas com o objetivo de fomentar o debate e ampliar os espectros de entendimento sobre os desafios da formação das(os) assistentes sociais na atualidade. Tendo em vista o sistema do capital, seus influxos sobre o Estado (e sua direção econômica e política), e as transformações operadas na Educação Superior, e no Serviço Social, a categoria vem construindo contributos importantes ancorados em seu legado

⁷ Diríamos, ‘da humanidade’.

⁸ Realizamos um levantamento junto ao site da Capes referente aos estudos de Mestrado e Doutorado sobre o tema em questão aqui tratado.

intelectual e no Projeto Ético-político (PEP) da profissão. Em produções relativamente recentes,⁹ o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) realizaram uma síntese referente à modalidade de EaD na formação profissional de graduação em Serviço Social, a partir da coleta de dados realizada pelos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) de todo o país. O conhecimento produzido pelas entidades da categoria teve por finalidade apresentar a expansão do campo privado mercantil na oferta de cursos de Serviço Social à distância, permitindo-lhes afirmar que, para este setor, a educação é entendida como um negócio lucrativo, e não como um direito. Também, as produções elaboradas¹⁰ procuram demonstrar as inconsistências e fragilidades dos cursos na modalidade EaD, analisando as condições objetivas de funcionamento dos Polos de Ensino; a ausência da unidade entre ensino, pesquisa e extensão; os procedimentos e condições frente as determinações legais referentes à supervisão de estágio, orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), processos avaliativos; o exercício da docência e tutorias quanto as disciplinas privativas de Serviço Social.

No compasso da intencionalidade de ir além da aparência que o fenômeno do Ensino a Distância expressa, desenvolvemos nosso referencial investigativo, o que nos permitiu compreender as profundas e aligeiradas transformações nas relações sociais e de produção da atualidade, revelando tempos de transição do modo de produção capitalista e da sociabilidade burguesa. O que nos faz refletir não somente sobre o alcance de nosso Projeto Ético-Político frente às abrangentes e açodadas transformações societárias e seus reflexos na formação profissional, mas também problematizamos quanto a esse perfil de profissional em Serviço Social, formado por meio do ensino que se coloca, tendo como referência o ensino remoto, e mais especificamente por meio do EaD.

Articulando o método de investigação e exposição ao percurso metodológico da pesquisa

Conforme apontamos acima, para sustentarmos as reflexões sobre a formação profissional na graduação em Serviço Social, imbricada na organização e estruturação do ensino superior no Brasil e seu processo de expansão, tornou-se indispensável a busca por uma fundamentação teórico-metodológico que possibilitasse elucidar o posicionamento do país na dinâmica das relações capitalistas e, conseqüentemente, da *divisão internacional do trabalho*. Desta forma, a Teoria

⁹ *Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social, 2014.*

¹⁰ Importantes referências são as brochuras denominadas - Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social – Volumes 1 e 2, respectivamente, lançados em 2011 e 2014. As brochuras reúnem dados e análises coletados sobre a situação de oferta de graduação à distância nas cinco regiões do país, expondo para a sociedade brasileira, para os gestores públicos, autoridades do judiciário e para a categoria dos/as assistentes sociais a incompatibilidade entre esta modalidade de oferta de cursos de nível superior e a formação profissional em Serviço Social com qualidade.

Marxista da Dependência (TMD) colocou-se como eixo condutor das nossas apropriações e análises da experiência deste país quanto à organização do Estado, aos papéis e funções assumidos ao longo da história no contexto da sociedade capitalista. Portanto, reafirmamos que o método de investigação aqui utilizado segue o percurso do materialismo histórico-dialético, cujo fundamento teórico e analítico assenta-se na apreensão da totalidade das relações sociais. Nesta direção, a construção do conhecimento inicia-se por meio de um nível da realidade que se coloca através da aparência fenomênica, imediata e empírica, extremamente significativa. Cabendo à investigadora ir além desta superfície, para apreender a essência do objeto de pesquisa. Ou seja, o objeto da pesquisa tem uma existência objetiva - real e efetiva, independente dos desejos, aspirações e representações da pesquisadora - e esta deve ter o objetivo de apreender a essência do objeto, como um processo. (PAULO NETTO, 2011) A habilidade para a realização de um trabalho científico, portanto, sustenta-se não somente na definição pormenorizada e minuciosa do objeto e objetivos da pesquisa, do percurso metodológico, mas também na capacidade da pesquisadora de mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e ter criatividade e imaginação para as aproximações e conexões necessárias. Exige ainda, o ardil na identificação dos nexos e contradições do percurso investigativo e dos processos de análise para alcançar a articulação entre os resultados eo ponto de partida. Considerando as especificidades deste objeto de investigação, é necessário apontar nossa dificuldade em realizarmos pesquisas empíricas que pudessem contribuir de forma relevante para os resultados. Ressaltamos que foram feitas tentativas de acessar possíveis participantes - estudantes de Serviço Social em Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos a distância, mas sem sucesso, conforme explicitado no Capítulo 4. Registramos nossa decepção em não conseguirmos alcançar, por meio do questionário disponibilizado aos estudantes, as(os) estudantes do EaD.

Por exigência da situação pesquisada, essa investigação teve a abordagem metodológica qualitativa. Conforme apresenta Minayo (2006), “*A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos movimentos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.*” (MINAYO, 2006, p. 22) Por isso, a realidade precisa ser apreendida e interpretada pela pesquisadora a partir de concepções teóricas claras e coerentes em relação ao método de desenvolvimento da pesquisa. Assim, nos apropriamos da argumentação de Bourguignon (2006), para ampliar a perspectiva de apreensão da realidade:

O movimento real é assim apreendido, no processo de sucessivas aproximações e interações com o objeto. O método dialético é o caminho pelo qual se pode desvendar a constituição do todo através de aproximações sucessivas sem a pretensão de esgotar a complexidade e dinamicidade do real. (BOURGUIGNON, 2006, p. 45)

Deste modo, no nosso percurso metodológico de abordagem qualitativa reunimos a pesquisa bibliográfica¹¹ e documental,¹² conforme explicitado a seguir. A pesquisa bibliográfica propõe apreender a realidade social, a partir das condições históricas, econômicas e ideopolíticas impostas pelo sistema do capital sobre a estruturação da Política de Educação Superior, em contexto nacional e internacional. Deste modo, cabe-nos reafirmar sobre a incursão realizada por meio de algumas categorias de análise da realidade, relevantes para a problematização da formação profissional das(os) assistentes sociais, tais como: Sistema do Capital, Capitalismo Dependente, Mundialização, Globalização, Estado, Neoliberalismo, Política de Educação Superior, Formação Profissional em Serviço Social, Ensino e Aprendizagem dentre outras desenvolvidas no processo de investigação. Demonstramos adiante, na descrição da estruturação dos Capítulos, a direção encampada pela pesquisa, sem perder de vista o campo dialético, ou, o movimento entre as bases documental e bibliográfica.

Ao tratarmos especificamente da *pesquisa documental*, buscamos identificar um conjunto de instrumentos legais, censos, planos de governo, diretrizes com informações e dados que permitissem estabelecer um diálogo com nosso referencial teórico. Desta forma, analisamos as diversas legislações¹³ e parâmetros produzidos pelo Estado brasileiro quanto a Política de Educação Superior, principalmente a LDB/1996; Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (Conselho Nacional de Educação/Censo da Educação Superior/2002) e as regulamentações que vêm sendo elaboradas com a finalidade de garantir a expansão da Educação Superior a distância. Neste sentido, tornou-se imprescindível identificar historicamente os documentos que orientaram a *contrarreformado* Estado e das políticas públicas a partir da década de 1990, tendo como referência principal o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a regência do então Ministro Luiz Bresser Pereira, no Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE/1995). Além disso, debruçamos sobre o arcabouço jurídico, como exemplo os Decretos 2.207 e 2.306 de 1997, que legalizam o “negócio” da Educação Superior. A Política Nacional da Educação (PNE) e suas metas, tornaram-se um importante documento analisado. Também apropriamos dos documentos elaborados pelo conjunto CFESS/ CRESS/ABEPSS/ENESSO, concernentes à Lei que regulamenta a Profissão de Serviço Social

¹¹ De acordo com Severino (2007): A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos e teses etc. Utiliza-se de dados e categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. (SEVERINO, 2007, p. 122)

¹² A pesquisa documental tem como fontes documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2007, p. 122-123)

¹³ Várias das legislações a serem analisadas já foram citadas ao longo deste estudo, no entanto, é pertinente destacar que teremos como referência a LDB/1996 e as demais legislações que vem sendo estabelecidas para regulamentação da política de educação no país.

(1993); Código de Ética (1993); Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social – ABEPSS (1996); Política Nacional de Estágio – PNE (2010) considerando as condições exigidas para o processo formativo desta categoria. Apropriar do aparato jurídico e dos regulamentos no campo da educação, aproximando-os das diretrizes e dos ordenamentos da profissão, articulando-os à fundamentação teórica, contribuiu sobremaneira para ampliar as possibilidades de averiguação das relações de poder e correlações de forças na sociedade, e, principalmente, perceber as contradições e interesses em disputa.

Também, através de buscas em sites oficiais do Governo Federal, fizemos um esforço significativo de examinar as informações recentes do *Censo da Educação Superior/Notas Estatísticas* (CES/2018), com o objetivo de trazer à tona os dados referentes à educação superior, apontando as características do cenário atual. Assim, detectamos os números e percentuais da ofertade vagas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas; sua distribuição no território nacional; a prevalência das organizações acadêmicas e categorias administrativas; números de estudantes matriculados, ingressantes e concluintes; a configuração da rede pública e privada. Estas informações tornaram-se essenciais para demonstrar o processo de mercantilização e financeirização da educação no país.

Apontamos a concentração cada vez maior do ensino superior privado nas mãos de alguns grupos empresariais. Exemplo deste fato foi destacado por pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 2016, apresentada no Jornal ‘O Estado de São Paulo’ (08/06/2016), já demonstrava a existência de oito grandes grupos ofertando 27,8% do total de vagas no ensino superior no Brasil, conforme Luiz Fernando Toledo. A FGV considera as empresas de capital aberto como Anhanguera, Estácio, Kroton (atualmente, COGNA), Ser Educacional e Anima, além de dois grupos internacionais (Devry e Laureate) e a Universidade Paulista (Unip), que, embora não seja um conglomerado, também controla instituições de ensino. Conforme pode ser observado em diversas reportagens sobre o mercado de investimento em bolsas de valores, como exemplo a realizada por Silveira (2019) no jornal “O Globo” de 2019,¹⁴ apontando significativo crescimento do setor educacional.

Em paralelo, procuramos demonstrar a oferta dos cursos de Serviço Social presencial e no EaD, no Estado de Minas Gerais, através das informações disponibilizadas no site oficial do Ministério da Educação (*e.mec*). Posteriormente, realizamos um trabalho mais minucioso com a finalidade de conhecermos as IES que agregam o curso de Serviço Social em seu portfólio, na

¹⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/06/26/em-meio-a-crise-mercado-de-educacao-e-o-que-mais-cresce-em-numero-de-empresas-no-brasil-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 28 jun. 2019.

modalidade a distância (EaD) em Minas Gerais.¹⁵ Definimos assim, *dois grandes eixos (I [a] e [b]; e II)* para análise dos dados que pudessem elucidar as tendências da oferta dos cursos, bem como sua qualidade¹⁶ e algumas particularidades da formação. Assim, no primeiro *eixo (I)* apresentaram-se duas frentes de apreensão das informações: *[a]* diz respeito aos dados extraídos do site do MEC, mais especificamente do Cadastro da Educação Superior (*cadastro e.mec*), atualizada em 2019, onde consultamos sobre a situação de regulação das IES e dos cursos oferecidos por elas. Essa aproximação preliminar tornou-se importante para conhecermos quais as IES ofertam os cursos, quantos são e onde se localizam os Polos que ofertam o Serviço Social em Minas Gerais. A partir daí, buscamos perceber a evolução da incidência e da distribuição (concentração e dispersão) dos Polos nesse Estado, considerando o número de habitantes por município. Ainda no *eixo I*, composto pelo item *[b]*, analisamos as informações disponíveis no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES/MEC), quanto aos indicadores de qualidade dos cursos presenciais e a distância (ENADE, CPC, CC, IDD)¹⁷ com o propósito de corroborar as verificações referentes à “qualidade” do ensino.

Para desenvolvermos as apreensões do eixo II, concentramos o foco na verificação das matrizes curriculares dos cursos ofertados em EaD, tendo como parâmetro de comparação as Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Fizemos um exercício inicial de definirmos as IES que tiveram as matrizes curriculares a serem analisadas, por meio de critérios objetivos de seleção das mesmas, a saber: 1) possuir Polo credenciado e em funcionamento em MG; 2) ter passado por pelo menos três tipos de avaliação prevista pelo SINAES/MEC (ENADE, CPC, CC, IDD); 3) disponibilizar no site a matriz curricular do curso de Serviço Social; 4) compor a planilha de IES apresentada pelo CRESS-MG.¹⁸ Também procuramos identificar, nas Matrizes Curriculares, por meio dos Núcleos de Fundamentação (da vida social, formação sócio-histórica, trabalho profissional), palavras-chaves que correspondam à essência de cada um, para posteriormente selecionarmos as disciplinas que os compõem. Este procedimento foi fundamental para criarmos uma categorização com a finalidade de analisar as disciplinas ofertadas nos cursos em EaD e as tendências formativas. As informações tratadas contribuíram para ratificar nossa *hipótese de que, no contexto neoliberal, vem ocorrendo*

¹⁵ É importante reforçar aqui um aspecto recorrente na atualidade referente a volatilidade em relação a abertura e encerramento dos cursos, bem como a dinâmica fusões e vendas/aquisições das empresas de Ensino Superior no país.

¹⁶ Utilizamos como referência os indicadores previstos pelo MEC e ao tratar desta questão realizamos nossas observações e posicionamentos quanto a eles.

¹⁷ Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Conceito Preliminar de Cursos (CPC). Conceito de Cursos (CC). Indicador de Diferença entre os Desempenhos (IDD).

¹⁸ Vale lembrar a Resolução 533/2008 CFESS, que regulamenta a Supervisão Direta de Estágio em Serviço social, sendo os CRESS de cada Região responsável por receber a comunicação formal e escrita: I- Campos credenciados, bem como seus respectivos endereços e contatos; II- Nome e número de registro no CRESS dos profissionais responsáveis pela supervisão acadêmica e de campo; III- Nome do estagiário e semestre em que está matriculado.

uma fragilização, despolitização e desqualificação do ensino superior em função da mercantilização e mercadorização da educação, afetando os percursos formativos e os processos de ensino-aprendizagem. Nesta direção, também percebemos algumas tendências à supervalorização dos princípios neoliberais na oferta da educação pelo setor privado; ao enxugamento e esvaziamento de conteúdos; à descomprometida flexibilização das matrizes curriculares; ao encorajamento à comportamentos individualistas e menos coletivos; a uma possível contra-hegemonia em relação ao Projeto Ético-Político construído coletivamente pela categoria.

Fato é que a formação de profissionais do Serviço Social através do Ensino a Distância já tem superado os concluintes de cursos presenciais, o que exige desta categoria profissional um profundo investimento de investigação sobre as consequências desta alteração tanto nos processos de trabalho educacional, quanto nas dimensões que perpassam à formação e ao exercício profissional, com a intenção de enfrentar os desafios impostos por esta realidade.

Estruturação dos Capítulos da Tese

No capítulo 1 procuramos identificar como os processos de mundialização do sistema do capital e da globalização incidem sobre os Estados-nação, as economias locais e, especificamente, sobre a sociedade. Foi necessário conhecer os impactos da reestruturação produtiva nas relações de produção e reprodução da vida, bem como aspectos referentes à divisão internacional do trabalho para articularmos a compreensão quanto a tendência da formação da classe trabalhadora nos países de economia dependente. Desta forma, apropriamos da categoria da *dependência* como central para o desenvolvimento do nosso objeto de estudo. Ou seja, analisar a formação profissional do Serviço Social através do Ensino a Distância (EaD) exige apreender sobre a dinâmica do capital e suas relações de produção, imbricadas à lógica de sustentação política organizada pelos blocos de poder: neste tempo histórico organizado sob os fundamentos do neoliberalismo. No contexto de ampliação do setor de serviços, no qual se encontra a Política de Educação, como espaço de acumulação do capital, inclusive na forma financeirizada, situamos as contrarreformas do Estado, buscamos entender as implicações inerentes à condução Política de Educação Superior brasileira como atividade não exclusiva do Estado, portanto, um serviço passível de ser mercantilizado.

Nesta esteira, tratamos no Capítulo 2 da Educação e do Ensino Superior, caracterizados em sua gênese e matizes. Ao considerar o Sistema de Ensino, identificamos que este acolhe e adequa sua agenda às diretrizes e recomendações dos organismos internacionais. Portanto, procuramos descortinar o padrão educacional implantado no país (de economia periférica e dependente), para

identificarmos o tipo de sociabilidade que vem sendo construída através das relações de dominação e subordinação impostas pelo bloco de poder que sustenta a direção do Sistema de Educacional. Assim, investigar as faces da Educação Superior no Brasil e suas particularidades, requer um aprofundamento quanto aos interesses que se colocam frente a modalidade de formação em questão nesta pesquisa, suas condições, estruturação e legislações. Conhecer e entender as tendências filosófico-políticas dos processos de educação nos possibilitou encarar um diálogo com o projeto de formação em Serviço Social, considerando suas especificidades. Esta profissão, por sua natureza, é permeada por uma função educativa e pedagógica, que deve corroborar para a formação de indivíduos sociais e políticos, contribuindo com a construção de uma sociabilidade orientada pelas necessidades do Ser Social. Ainda nos apropriamos de informações e dados relevantes quanto a realidade do Sistema de Educação Superior brasileira, através da análise do Censo da Educação Superior para contribuir com a elucidação de parte de nossa hipótese referente à massificação e mercantilização do ensino.

Desenvolvemos o Capítulo 3 com a finalidade de articular a natureza, a trajetória e a conformação da formação profissional do Serviço Social no cenário nacional, a partir de suas bases de fundamentação teórica, ética e política, considerando sua inclinação não somente à dimensão interventiva, mas também investigativa e educativa. Explicitamos que a profissão compõe a *divisão social e sexual do trabalho*, ocupando-se de uma função no processo de produção e reprodução das relações sociais através de um *trabalho especializado e coletivo*. Portanto, reforçamos que para operar nas contradições do sistema do capital e no enfrentamento das refrações da *questão social*, exige-se que as(os) trabalhadoras(es) desta categoria sustentem e persigam uma formação *intelectual*, densa, comprometida e competente, construída ao longo da existência desta profissão.

Reconhecemos, desta forma, que o trabalho da(o) assistente social é indissociável dos dilemas vividos pelo conjunto da classe trabalhadora e de suas lutas. Para tanto, analisamos a categoria *trabalho* enquanto fundante do Ser Social, cujas ideias perpassam as dimensões concretas da vida, em cada tempo histórico, e a partir das condições objetivas e materiais dos modos de produção em vigência, configuram-se as formas de sociabilidade. Em um cenário em que o sistema do capital, sustentado pelo Estado neoliberal, impõe seus interesses e pautas econômicas, políticas e sociais em detrimento das necessidades da classe trabalhadora, identificamos que se acelera a acumulação e concentração de riqueza, por um lado; e por outro, amplia-se a exploração da classe trabalhadora e da população excedente; agudiza-se as expressões da *questão social* e surgem novas formas e atividades laborativas que degradam a condição humana. Desta maneira, problematizamos sobre a necessidade de uma formação competente e histórico-crítica compatível com o conjunto de desafios

impostos pelas novas condições de sociabilidade no mundo. Destacamos a importância do patrimônio intelectual construído pela categoria, presentes na produção do conhecimento em Serviço Social e nas Diretrizes Gerais Curriculares que orientam a formação profissional; bem como da *direção estratégica da profissão* para a preservação de um Projeto Ético-Político em defesa de uma sociedade sem exploração de classe, etnia e gênero, e com a intencionalidade emancipatória. Articulamos os conhecimentos incorporados na apreensão das especificidades e necessidades da formação em Serviço Social orientado pelo Projeto Ético-Político hegemônico na atualidade, às características e (algumas) categorias intrínsecas à estratégia de Ensino a Distância, com a finalidade de demonstrar os limites, contradições e incompatibilidades da flexibilização e mercantilização do ensino diante dos desafios assumidos pela categoria profissional ao longo de sua história. Por fim, trouxemos para a análise da formação em Serviço Social a distância, as bases filosóficas da educação que nos permitiram desenvolver uma problematização quanto a algumas características da modalidade de ensino em questão.

O Capítulo 4 foi dedicado ao desenvolvimento de um conjunto de apreensões e interpretações quanto a realidade da formação profissional em Serviço Social a partir de algumas especificidades do Estado de Minas Gerais. Contextualizamos teórica e metodologicamente nosso objeto de investigação com a intenção de identificarmos aspectos e dados que nos permitissem demonstrar a possível ‘falácia’ da propalada democratização do ensino superior e da tendência à sua mercantilização e massificação. Apresentamos a forma e as condições como realizamos a investigação documental e a exposição das informações para alcançar os objetivos propostos no projeto de pesquisa que ensejou a elaboração desta tese. Explicitamos as categorizações criadas com a finalidade de reconhecermos as singularidades do nosso objeto de pesquisa como parte constitutiva do todo que compõe as contradições da educação superior dentro da sociedade burguesa capitalista. Expusemos as fontes e a forma como definimos os *eixos* para análise qualitativa dos dados, conforme apresentamos anteriormente. Desta forma, a partir da pesquisa *documental*, ancorada nas referências teóricas, foram elaboradas as representações gráficas - tabelas, gráficos, quadros e mapas - que contribuíram para elucidar, exemplificar e incrementar as abstrações já apropriadas ao longo da investigação.

Por fim, ressaltamos que o registro da experiência do doutoramento sanduíche na Universidade de Lisboa (ULisboa), no Instituto Superior de Ciências Sociais e Política (ISCSP), encontra-se em Apêndice (B) por considerar de extrema relevância a vivência acadêmica e cultural, e expressar as contribuições para a temática em questão nesta pesquisa. Produzimos um breve enquadramento historiográfico e uma reflexão quanto à constituição e expansão da profissão de Serviço Social em Portugal, considerando as dimensões políticas, econômicas e sociais. Analisamos

tais determinantes para o ensino superior vigente na União Europeia nos últimos vinte anos e suas consequências para o sistema formativo implementado a partir do Acordo de Bolonha. Esta política refletiu em profundidade na formação e a prática das(os) assistentes sociais neste país, sendo objeto de pesquisas dos estudiosos que temem por um processo de desqualificação da profissão. A partir de uma análise bibliográfica buscamos identificar o contexto de criação das primeiras escolas e as influências teóricas e ideológicas que sustentam a natureza da profissão, identificando algumas influências do Serviço Social brasileiro. Os conteúdos analisados permitiram problematizar sobre as determinações da globalização neoliberal frente as reformas dos sistemas de educação superior e dos processos de formação, e proporcionaram um horizonte mais abrangente de análise quanto nosso objeto de pesquisa.

CAPÍTULO 1 - MUNDIALIZAÇÃO DO SISTEMA DO CAPITAL E AS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

1. Mundialização do sistema do capital na reorganização do Estado e na reestruturação produtiva: faces da mesma moeda?

No processo de análise do objeto de estudo proposto nesta pesquisa, *“A formação profissional em Serviço Social por meio do Ensino a Distância: uma análise histórico-crítica a partir da realidade Mineira”*, é indispensável realizar um aprofundamento sobre a forma de organização da sociedade capitalista, observando suas generalidades e especificidades no campo das relações sociais de produção e reprodução da vida. *“O desenvolvimento da Revolução Industrial e o triunfo do liberalismo trouxeram consigo uma transformação fundamental do aparato escolar. Até então, a educação familiar, gremial e religiosa, havia sido dominante e suficiente”* (MARX;ENGELS, 2011, p. 17). Assim, afirmam estes autores que, por um lado, as mudanças ocorridas nas *forças produtivas* produziram necessidades tecnológicas, por outro, as *ideias liberais* já defendiam a educação e o conhecimento como condição da ‘igualdade’ entre todos os cidadãos, o que determinou a institucionalização, extensão e o aprofundamento do aparato escolar. Com esta compreensão, procuramos não incorrer no grave equívoco de separar economia e política, e assim nos propusemos a analisar a realidade concreta a partir das determinações históricas, econômicas, sociais e culturais impostas pelo sistema do capital e pelas ideias liberais hegemônicas, prevalentes na passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista. Antes disso, conforme apresenta Frigotto (2017) *“Uma crença que mascara a própria gênese histórica do sistema capitalista que, ao derrubar a sociedade de classes do mundo feudal, afirmava-se como uma nova forma de sociedade de classes com as garantias formais, mas não reais, de igualdade e liberdade.”* (FRIGOTTO, 2017, p. 26) Identificamos o papel do Estado na reprodução da sociabilidade burguesa, tendo a educação como um dos meios fundamentais de dominação ideológica, e, portanto, um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. Para Marx e Engels o estado de classe está intimamente ligado ao ensino de classe e, deste modo, negam-se a *“[...] reconhecer a educação como um fato estritamente escolar e considerar a atividade escolar como um fenômeno autossuficiente e independente.”* (MARX; ENGELS, 2011, p. 20)

Tratamos da mundialização do capital com a finalidade de desvelar as condições que forjaram suas possibilidades, e, através dos estudos de Lenin, principalmente quanto aos núcleos que circunscrevem *“[...] os monopólios, o capital financeiro, a oligarquia financeira, a exportação*

do capital, a partilha do mundo entre nações e empresas [...] a formação de uma aristocracia operária” (LENIN, 2012, p. 16-17), chegamos ao entendimento sobre o imperialismo, compreendido por este autor como o *estágio superior do capitalismo*. “*Capitalismo é a primeira organização econômica e social com vocação mundial.*” (OSORIO, 2019, p. 161) Desenvolve os vínculos econômicos que sustentam as relações de produção no mundo, expandindo-se para novos territórios, reforçando a dominação e criando novas formas de sujeição e controle. “*A formação do capitalismo como sistema mundial constitui um processo no qual é possível distinguir diversas etapas. A mundialização se refere a uma etapa particular desse processo.*” (OSORIO, 2019, p. 162) Depreende-se que as marcas da mundialização apontam os fundamentos para a expansão de acumulação do capital, desdobrando os processos de reestruturação produtiva, reorganização do Estado, imposições de ajustes econômicos ferozes e readequações das políticas sociais aos países de economias dependente, com efeitos devastadores para a classe trabalhadora. A sociabilidade burguesa é imposta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras, por meios metamorfoseados, sob as premissas neoliberais. São naturalizados modos e condições de vida por meio de *internalizações* realizadas através das instituições dos Estados-nação, como por exemplo da política de Educação, mas também no cotidiano das relações sociais que se estabelecem nos espaços de trabalho, nos lares e na convivência familiar (socialização primária e secundária). Considerando tal dinâmica, faz-se pertinente tratarmos da função particular do Estado neste modo de relação social. A partir desta compreensão realizamos as abstrações necessárias à problematização e análise do nosso objeto de pesquisa.

1.1 Imperialismo e mundialização no capitalismo dependente: suas contradições irreconciliáveis e as mediações possíveis

Seguindo o percurso de fundamentação do nosso objeto de pesquisa, para alcançarmos um entendimento sobre as singularidades expressas no cotidiano dos indivíduos sociais, faz-se necessário um giro completo, na totalidade, identificando as determinações que o imperialismo¹⁹ e o processo de mundialização do capital realizam sobre a economia e as formas políticas dos Estados-Nação. Ou seja, para compreendermos as tendências da formação profissional de uma determinada categoria, não basta reconhecê-las no campo das correlações de forças internas; nem somente identificá-las no bojo da dinâmica social que a legitima; tampouco cabe enquadrá-las no campo das requisições de

¹⁹ Amaral (2012) faz uma distinção entre Imperialismo clássico (1860-1989) e contemporâneo (1990-2006...), por reconhecer a complexificação pela qual passa o capitalismo ao longo da história. O imperialismo contemporâneo tem o neoliberalismo como sua base de sustentação, não apenas em termos ideológicos, mas também político-concreto. Esta autora nos apresenta as referências que se debruçam aos estudos sobre o imperialismo: J. A. Hobson; R. Hilferding; R. Luxemburgo; V. Lenin e Bukharin. (AMARAL, 2012, p. 4)

reprodução do capital, mas é também fundamental situá-las no conjunto das determinações sócio-históricas, ideopolíticas e econômicas. Portanto, a problematização sobre a formação profissional em Serviço Social por meio do Ensino a Distância (EaD) deve ser mediada (particularizada) por meio do conjunto de análises, reconhecendo-se as premissas e direção definida pelo Estado na implementação das políticas sociais e, mais especificamente, da política de educação, situadas por interesses e projetos societários específicos. Apresentamos, assim, nossa incursão quanto as formações econômico-sociais e os diferentes padrões de reprodução do capital.

As colonizações deram um impulso para o que viria a ser o capitalismo: “*A descoberta da América, a circunavegação da África ofereceram à burguesia ascendente um novo terreno.*” (MARX; ENGELS, 2010, p. 25) Esse recurso de comércio e navegação ajudou ainda mais no processo de enfraquecimento da sociedade feudal, abrindo espaço para uma Revolução Burguesa, visto que esse mercado crescente não tinha resposta suficiente da manufatura. “*Então, o vapor e o maquinismo revolucionaram a produção industrial. A manufatura deu lugar à grande indústria moderna; a classe média industrial (manufatureiro), aos milionários da indústria. A burguesia desempenhou na História um papel revolucionário decisivo.*” (MARX; ENGELS, 2010, p. 25) Desta maneira, as sociedades organizam-se a partir de dinâmicas e estruturas econômicas e políticas que lhes garantam não apenas as condições para viver e reproduzir-se, mas sob o capitalismo, desenvolvem-se uma lógica de dominação e exploração entre os seres humanos, concentrando os meios fundamentais de produção cada vez mais nas mãos de grandes corporações compostas por um pequeno grupo da burguesia.²⁰

No final do século XVIII o capitalismo entra no estágio *concorrencial*, que perdura até os últimos trinta anos do século XIX, passando por várias transformações substantivas, inclusive provocando um processo de urbanização e criando o mercado mundial. Destaca-se, já nas últimas décadas do século XIX, novos contornos atribuídos à classe capitalista, em virtude do volume de capital que passam a concentrar e centralizar. “*Pela exploração do mercado mundial, a burguesia tornou cosmopolita a produção e o consumo de todos os países.*” (MARX; ENGELS, 2010, p. 29)

Neste contexto, surgem os modernos *monopólios* e modifica-se o papel dos bancos,²¹

²⁰ De forma sintetizada, a partir da leitura de Paulo Netto; Braz (2006), sobre a história do capitalismo, temos a existência de um estágio que começa com a acumulação primitiva e vai até os primeiros passos do capital para controlar a produção de mercadorias e, nela, comandar o trabalho, mediante estabelecimento da manufatura entre os séculos XVI e meados de XVIII. Trata-se do estágio inicial do capitalismo em que o papel dos comerciantes e mercadores foi decisivo, designando este estágio como capitalismo comercial ou mercantil. (PAULO NETTO; BRAZ, 2006, p. 170)

²¹ Ao tempo do capitalismo comercial, os bancos funcionavam como intermediários de pagamentos; com o desenvolvimento do capitalismo, tornaram-se peças fundamentais do *sistema de crédito*, passando a controlar enormes massas monetárias, disponibilizadas para empréstimos. (PAULO NETTO; BRAZ, 2006, p. 178)

compondo-se o *capitalismo monopolista*.²² Uma particularidade fundamental desta modelo em sua fase inicial é a chamada combinação, ou seja, a junção numa só empresa de diferentes ramos da indústria, o que permite uma taxa de lucro mais estável, conduz à eliminação do comércio e permite o aperfeiçoamento técnico, garantindo lucros suplementares em comparação às empresas ‘não-combinadas’. No entanto, a estrutura essencial do capitalismo não se alterou, mas confluíu para configurar uma nova fase em sua história, na medida que extravasam suas fronteiras nacionais, estendendo a sua dominação sobre diversas regiões do mundo. (PAULO NETTO; BRAZ, 2006) Para tanto, foi imprescindível a fusão entre os capitais monopolistas industriais com os monopólios bancários, redundando no capital financeiro (oligarquia financeira), que ganhou centralidade no terceiro estágio do capitalismo, denominado *Imperialismo* - fase superior do capitalismo.

O capital financeiro, concentrado em poucas mãos e gozando do monopólio efetivo, obtém um lucro enorme e que aumenta sem cessar com a constituição de sociedades, emissão de valores, empréstimos do Estado etc., consolidando a dominação da oligarquia financeira e impondo a toda a sociedade um tributo em proveito dos monopolistas. (LENIN, 2012, p.82)

Deste modo, nos interessa analisar os fundamentos da economia mundial capitalista nas suas relações internacionais nos princípios do século XX, pois é neste tempo que um *novo processo de repartição do mundo* passa a vigorar, deflagrando-se uma guerra imperialista mundial. Descreve Lenin (2012), “[...] a guerra de 1914-1918 foi, de ambos os lados, uma guerra imperialista (isto é, uma guerra de conquista, de banditismo e de rapina), uma guerra pela partilha do mundo, pela divisão e nova partilha das colônias, das ‘esferas de influência’ do capital financeiro etc.” (LENIN, 2012, p. 26) Este tempo constitui-se numa viragem do ponto de vista do crescimento dos monopólios (*cartéis, trustes...*) e também do capital financeiro, que passa a exercer o predomínio sobre as demais formas do capital, implicando na prevalência do *rentismo* e da oligarquia financeira.²³ Continua Lenin (2012): “[...] implica uma situação privilegiada de uns poucos Estados financeiramente ‘poderosos’ em relação a todos os restantes.” (LENIN, 2012, p. 89) Portanto, uma característica relevante do então capitalismo, no qual impera o monopólio, é a exportação de capital. A necessidade de universalizar a mercadoria, ou seja, um sistema que tivesse alcance global, ultrapassa a produção de objetos, pois Marx já sinalizava para uma mundialização do conhecimento.

²² Grupos capitalistas nacionais passaram a controlar ramos industriais inteiros, empregando enormes contingentes de trabalhadores e influenciando decisivamente nas economias nacionais alternando de modo extraordinário a dinâmica da economia. Diante dos monopólios industriais também surgiu a monopolização no campo do capital bancário. (PAULO NETTO; BRAZ, 2006)

²³ Inglaterra, França, Estados Unidos e Alemanha, no começo do século XX detinham juntos “[...] cerca de 80% do capital financeiro mundial. Quase todo o resto do mundo exerce, de uma forma ou de outra, funções de devedor e tributário desses países banqueiros internacionais, desses quatros ‘pilares’ do capital financeiro mundial.” (LENIN, 2012, p. 91)

O desenvolvimento do capitalismo, em suas distintas fases, acumulou um conjunto de características e alcançou abrangências, sem perder as condições essenciais para sua reprodução: a necessidade do Estado-nação (fiador do capital e controlador da classe trabalhadora); a existência da propriedade dos meios de produção; e universalização da troca (igualdade jurídica para comprar e vender). Tal como apontamos, a partir do estágio superior do capitalismo, viabilizado pela organização dos monopólios que tinham como objetivo obter lucros acima da média e escapar dos efeitos da tendência à queda da taxa de lucro, guiou o processo denominado de *mundialização*. Nas palavras de Paulo Netto e Braz (2006):

No estágio mercantil do capitalismo, o comércio vinculou povos e regiões que até então não mantinham relações econômicas; estendendo e estreitando essas relações, o capitalismo concorrencial criou, [...] o mercado mundial - vê-se, assim, o caráter abrangente e inclusivo das atividades capitalistas, explicável pela lógica do capital, valor que tem que se valorizar, potência que tem que se expandir para além de qualquer fronteira. Numa palavra, é traço constitutivo do capitalismo a sua mundialização. (PAULO NETTO; BRAZ, 2006, p. 186)

O processo de mundialização capitalista tem em sua gênese e essência a *divisão internacional do trabalho*, em que determinados tipos de produção encontram-se em espaços nacionais especializados sob a orientação do capital. Ou seja, em uma dinâmica de hierarquização da produção, aos países de economia periférica (e dependente) cabem determinados tipos de trabalho, cuja produção irá atender, inclusive, as necessidades das economias centrais. Situamos nosso objeto de investigação, abstraído dessa totalidade complexa e parte integrante da mesma, uma vez que os processos formativos e os sistemas de educação compõem o conjunto das relações de produção e reprodução da vida. Como exemplo, nos apresenta Luce (2018), a produção capitalista industrial na América Latina teve sua origem a partir da *extensão da circulação* do capitalismo dominante. E, paralelamente, o sistema de ensino se desdobrará com a finalidade de atender esse padrão de acumulação. Assim destaca o autor supracitado:

O capitalismo consolida-se na Europa com a produção para o mercado interno. Na América Latina, surge para atender às necessidades do capitalismo europeu, cuja Revolução Industrial passava a demandar suprimentos abundantes de matérias-primas e alimentos baratos. [...] Em um contexto *fabricou-se fabricantes*, enquanto no outro as oligarquias vincularam-se ao papel subordinado que coube à economia exportadora, dentro da divisão internacional do trabalho. (LUCE, 2018, p. 87)

Nesta direção, nossa referência à Teoria Marxista da Dependência (TMD)²⁴ permite-nos a

²⁴ De acordo com Luce (2018), a “TMD é a síntese do encontro profícuo entre a teoria do valor de Marx e a teoria marxista do imperialismo [...] Categorias como superexploração da força de trabalho, transferência de valor, cisão no ciclo do capital, padrão de reprodução do capital e a própria categoria dependência são frutos dessa vigorosa tradição crítica [...]” (LUCE, 2018, p. 9-10) Tem como precursores os expoentes, Ruy Mauro Marini, Theotonio dos Santos, Vania Bambirra, Orlando Caputo, Jaime Osorio, Adrian Sotelo.

compreensão crítica quanto ao imbricar do “desenvolvimento e o subdesenvolvimento” entre os países, e a vinculação entre estes estágios, não sendo estes um contínuo separado pelo tempo ou superável meramente por políticas econômicas. Mas, os processos fundamentais que determinam a reprodução do capitalismo mundial, e mais especificamente do imperialismo, são mitigados pelas potências econômicas e abarcam, principalmente, a *superexploração da força de trabalho*, a *transferência de valor como intercâmbio desigual*,²⁵ a *cisão no ciclo do capital* e a própria *categoria da dependência*. Adiante iremos alargar esta análise, no entanto, cabe ainda reafirmar que a definição da produção no campo das relações entre as formações econômico-sociais no período em que emerge a economia capitalista mundial (na segunda metade do século XIX), determinou o desenvolvimento ulterior das diferentes sociedades, por meio da *divisão internacional do trabalho*.

Portanto, o desenvolvimento do capitalismo é o desenvolvimento do mercado mundial de forma *desigual e combinada*,²⁶ que expressa contornos distintos entre os países a partir da fase imperialista. Em outras palavras, estabelece-se uma disputa por liderança econômica, dominação e imposição dos preços pelos monopólios, subjugação colonial e estrangulamento financeiro da imensa maioria da população do planeta por um grupo de países “avançados.” (LENIN, 2012, p. 27) A lógica de aglomeração monopolista, através do desenvolvimento dos *cartéis*, passa a ser a base da economia em que são definidos acordos sobre as condições de venda, prazos de pagamento e, ao mesmo tempo, monopoliza-se a mão-de-obra especializada. “*A produção passa a ser social, mas a apropriação continua a ser privada. Os meios sociais de produção continuam a ser propriedade privada de um reduzido número de indivíduos.*” (LENIN, 2012, p. 48)

Em nossa análise sobre o processo expansivo e de formação do *sistema mundial capitalista* e de identificar as formações econômico-sociais na América Latina, vale ainda reforçar, de acordo com os estudos de Osorio (2019) que se distinguem quatro momentos relevantes deste sistema: a) 1450-1650, período de sua criação original; b) 1750-1850, período de grande expansão; c) 1850-1900 em diante observa-se um novo processo de expansão em que a economia chegou a ser realmente global;²⁷ d) a *divisão internacional do trabalho* que abarcou o mundo inteiro. “*As formações*

²⁵ “[...] a partir da TMD denominamos *transferência de valor como intercâmbio desigual* consiste em explicação diversa [...] uma explicação vigorosa que situa na produção e apropriação de valor as causas para as desigualdades estruturais que marcam as relações de exploração nas economias dependentes, para além da questão das defasagens entre os preços dos produtos manufaturados e dos produtos primários [...]” (LUCE, 2018, p. 14-15)

²⁶ Cabe ressaltar que há uma diferenciação nas bases de fundamentação teórica quanto a Teoria Marxista da Dependência ao tratar do desenvolvimento desigual e combinado na abordagem de León Trotsky, e em Lenin. Sob esta última vertente a TMD se fundamenta na *teoria do valor* de Marx, na *teoria do imperialismo* e na diferenciação das *formações econômico-sociais*.

²⁷ Entre 1880-1910, entende-se o período marcado pela “Segunda Revolução Industrial as transformações do capitalismo produzidas no último quartel do século XIX, com a introdução do aço, da eletricidade, do motor de combustão, da indústria química e do petróleo, no contexto de elevação da composição orgânica e do aumento da concentração e centralização do capital, marcando o passo do advento da fase superior do capitalismo ou seu estágio imperialista. Esse processo fez expandir enormemente as necessidades de matérias-primas e insumos pelas economias dominantes.” (LUCE, 2018, p. 104) NT

econômico-sociais latino-americanas, no bojo desse processo, iam assumindo muitos dos contornos que conservam até hoje.” (LUCE, 2018, p. 91) Entre meados do século XIX e a primeira década do século XX, os países da América Latina experimentavam o período do *Estado Oligárquico*, e vincularam-se ao mercado mundial através da produção e circulação de mercadorias para as exportações. Com o objetivo atender às necessidades crescentes do capitalismo dominante, matérias-primas e alimentos²⁸ eram enviados principalmente ao continente europeu e aos Estados Unidos da América (EUA), tornando as exportações as principais fontes de arrecadação dos Estados latino-americanos. A esse tipo de configuração econômico-social expressou um padrão histórico de reprodução do capital, que recebeu a denominação de padrão *agromineiro-exportador*, afiançado pelo regime de *superexploração da força de trabalho* nos países de economia dependente. Sublinha-se que, nestas condições, a *força de trabalho* e o *comportamento das diferentes esferas do consumo* assumem características específicas. Mais um aspecto relevante para compreendermos a *divisão internacional do trabalho* é identificarmos não somente o regime imposto à *força de trabalho*, mas as *condições de consumo* da classe trabalhadora. Ou seja, a força de trabalho era contratada em regime de salário arcaico, e o consumo dos trabalhadores, nesse período, apresentava três formas principais, conforme define Luce: a) consumo oriundo da produção de subsistência [...] b) consumo de mercadorias compradas de antigos mercados abastecedores de alimentos [...] c) consumo monetizado, no mercado, sob relações marcadamente de assalariamento. (LUCE, 2018, p. 94) As duas primeiras modalidades de consumo correspondiam à *produção mercantil simples* e a terceira correspondia ao consumo sob forma mais diretamente capitalista, o que reforça a tendência da realização da mercadoria no mercado externo. Assim, a grande maioria da população não se encontrava em condições de acessar os bens de consumo suntuários²⁹ daquele tempo, mas consumiam e reproduziam-se através dos bens necessários, ao passo que se conformava uma esfera alta da circulação (para uma pequena fração da burguesia nacional), com valores de uso que se obtinham principalmente no mercado externo. Esta forma de organização do sistema de produção nos países de economia dependente, “*Detona o abismo provocado pelo divórcio entre a estrutura produtiva e as necessidades das amplas massas*” (LUCE, 2018, p. 97), o que não acontece nos países centrais, apesar de ser inerente as contradições entre as relações de produção e circulação. Esta cisão no ciclo do capital (*entre produção e a circulação*),³⁰ afirma Luce, inicialmente, aportava

²⁸ Conforme apresenta Luce (2018), os suprimentos que atendiam às necessidades dos países capitalistas centrais basicamente eram de produtos agrícolas e minerais. Alguns exemplos com os produtos mais comercializados por cada país: Argentina, couro, carne e lã; Brasil, café; Bolívia, prata e estanho; Chile, trigo; Colômbia, café e ouro; Cuba, açúcar; Equador, cacau e bananas; Uruguai, lã etc.

²⁹ É fundamental registrar a definição relativa aos bens de consumo necessários e suntuários apresentada por Luce: “Entende-se por bens de consumo necessários aqueles consumidos correntemente pelos trabalhadores, enquanto os suntuários são os que não são consumidos habitualmente por estes, mas acessados particularmente pela classe capitalista e a pequena burguesia, sendo sua demanda oriunda da mais valia não acumulada.” (LUCE, 2018, p. 108)

³⁰ Primeira categoria de análise sobre o capitalismo dependente articulada nos estudos da Teoria Marxista da Dependência (TMD).

características que se mesclavam “[...] *sob a dupla cisão entre esfera do mercado externo e do mercado interno e entre esfera baixa e esfera alta do consumo.*” (LUCE, 2018, p. 98) Portanto, demonstra o autor citado que esta constitui a primeira cisão do sistema capitalista nos países dependentes. Em outras palavras, as características mais relevantes desta cisão podia ser observada através: a) da origem do investimento provindo das casas comerciais controladas pelo capital estrangeiro e de empréstimos externos; b) dos meios de produção utilizados, que eram em sua grande maioria importados; c) da força de trabalho que era contratada em condições híbridas entre a subsunção formal e real e a baixíssimos salários; d) da segunda fase da circulação que se dava sobretudo no mercado externo, sob o regime de superexploração da força de trabalho. Portanto, a expansão e a estrutura dos meios produção nos países de capitalismo dependente, limitada e subsumida aos recursos do capital estrangeiro, reduz a massa de trabalhadores empregados, tende a aumentar os desempregados e subempregados, sacrificando suas condições básicas de sobrevivência, em favor do avanço na acumulação de capitais das economias centrais. Esclarece Luce (2018):

A dialética da dependência por detrás da realidade latino-americana, no período histórico em questão, é que enquanto se impunha aqui sacrifícios ao consumo individual dos trabalhadores em favor da exportação ao mercado mundial e se provocava uma cisão no ciclo do capital, esse mesmo sacrifício permitia, *pari passu*, que as economias do capitalismo central pudessem transitar para uma nova configuração nas relações capitalistas. (LUCE, 2018, p. 98)

Podemos recorrer um exemplo histórico que elucida tal descrição, a saber: é por meio da produção de volumes abundantes de determinados produtos e de sua circulação no mercado que eles passam a ser consumidos por mais pessoas e em maior quantidade. Ao baratear um determinado produto, como por exemplo o café,³¹ afirma Luce (2018), ele deixa de ser um produto *suntuário* e converte-se em *bem de consumo de massas*, “[...] *expressando a tendência de redução do valor da força de trabalho, barateando os meios de subsistência que compõem a cesta de consumo dos trabalhadores.*” (LUCE, 2018, p. 108) E foi assim que o Brasil e outros tantos países de economia dependente, produtores de matérias-primas e alimentos, contribuíram para o desenvolvimento da acumulação de capital, principalmente, nos EUA e na Europa. Por seu turno, evidencia-se “[...] *como a oferta abundante de matérias-primas e alimentos baratos que se criou a partir da América Latina contribuiu para a passagem do eixo da acumulação baseado na mais-valia absoluta para a mais-valia relativa nos países centrais.*” (LUCE, 2018, p. 109-110) Neste sentido, explica-nos Luce, que a acumulação passa a depender mais do aumento da *capacidade produtiva do trabalho* do que simplesmente da *exploração da força de trabalho*, ou seja, procura-se “*eleva a produtividade do*

³¹ Está dinâmica de produção e circulação se reproduzira extensivamente aos diversos produtos e mercadorias que deixam, em um determinado momento de ser bem suntuário e passa a ser bem necessário em função da estrutura e determinação do sistema do capital. Outros ex: bebida alcoólica, automóveis etc.

trabalho e incrementar a participação da mais-valia relativa como método para extração e apropriação de trabalho excedente.” (LUCE, 2018, p. 100) As formações econômico-sociais *dependente-exportadoras (agromineiras)* foram transformadas em economias-sociais *industriais-dependente*, que irá corresponder a segunda cisão do sistema do capital.

A nova cisão em questão é resultado da internalização da produção da esfera alta do consumo que, sob a condição economia dependente, objetiva-se em um novo fenômeno: o impulso à produção industrial interna de bens de consumo suntuário sem que o Setor I³² tivesse se complexificado, sob bases próprias, na produção de máquinas para fazer máquinas. (LUCE, 2018, p. 115)

Deste modo, foram criadas as condições para que as formações econômico-sociais dos países de economia central pudessem desenvolver e complexificar suas indústrias, inclusive, tendo a industrialização orgânica³³ induzindo a novos processos de acumulação de capital. Por sua vez, condicionaram os países de economia dependente à altos níveis de conflito social, desigualdade, *“ilhas de riqueza no meio de um mar de pobreza”*, trabalhadores esgotados prematuramente, miséria e desemprego. Afirma Osorio (2019): *“Se o capitalismo é um sistema com dimensões civilizatórias, são as dimensões da barbárie, porém, que tendem a prevalecer no capitalismo dependente.”* (OSORIO, 2019, p. 208) Tal como já apontamos, as particularidades do capitalismo dependente redefinem as fissuras próprias do Estado capitalista por meio das formações econômico-sociais que o constitui; e pela modalidade de *superexploração da força de trabalho* que determina as relações entre as classes, frações e os setores da sociedade. Deste modo, nos é indispensável apropriarmos das bases constituídas do sistema do capital, suas metamorfoses e interdependências com a finalidade de apreendermos as readequações realizadas pelos Estados-nação na reprodução dos interesses dos *blocos no poder*,³⁴ bem como vislumbrarmos as formas de resistência e luta da classe trabalhador diante da violenta ofensiva da economia capitalista e de sua face política - o *neoliberalismo*. Neste sentido, é indispensável situar o papel da educação e seus processos formativos como constitutivos de uma ordem societal estruturada para a naturalização e manutenção de um padrão elevado de desigualdades sociais, com alto nível de acumulação de riquezas e segregação

³² A partir das elaborações de Marx, Livro II de O Capital, a explicitação da dialética do valor de uso e valor, nas relações de distribuição, e identifica no sistema de produção capitalista os Setores, sendo: Setor I produtor dos meios de produção, definido como elemento do capital constante; Setor II produtor de meios de consumo. Este último divide-se em subsetor IIa, produtor de bens de consumo necessários, cuja demanda geralmente vem do salário; e subsetor IIb produtor de bens suntuários, corresponde ao consumo privado da burguesia e das camadas altas.

³³ Por industrialização orgânica entendemos aquela que irradia os avanços de produtividade para o conjunto dos ramos e setores da produção e que desenvolve e complexifica a atividade industrial seja no setor I, seja no setor II. Por consequência, a industrialização que é orgânica proporciona a generalização da mais-valia relativa e o funcionamento da contra-tendência que é a lei do nivelamento da taxa de lucro [...].” (LUCE, 2018, p. 119-120)

³⁴ “A ideia de *bloco no poder* alude à unidade-confrontação das classes dominantes, ou seja, à base comum de dominação e exploração na qual estão sustentadas, bem como às contradições e conflitos que as atravessam devido a uma forma diferenciada com que tratam de desenvolver seus interesses em momentos específicos.” (OSORIO, 2019, p. 47)

de direitos.

É primordial apontar que o capitalismo do século XX, de acordo com Antunes (2019), tem por base o padrão *taylorista-fordismo*, que procurou diminuir toda atividade de trabalho a “tarefas” rotinizadas com o objetivo de rebaixar o valor da força de trabalho em geral, embora entendessem pertinente manter um quadro qualificado de gerentes assalariados. A principal meta deste modelo de produção foi de retirar os “[...] *saberes-fazeres historicamente elaborados e preservados pela classe trabalhadora, com o intuito de reformulá-los e impô-los como normas aos/às trabalhadores/as, dentro da unilateralidade e da unidimensionalidade típicas do trabalho abstrato e alienado.*” (ANTUNES, 2019, p. 5) Assim, a qualificação dos trabalhadores, com base em uma especialização limitadora, é marcada pela divisão do conhecimento teórico e prático, realizada de forma parcelar, fragmentada, hierarquizada e programática. O que deu origem, segundo Antunes (2019) a:

[...] um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas “profissionalizantes”, cujo mote é formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado, sendo que esse conhecimento deveria ser consumido pelas empresas como *capital variável*, como *trabalho concreto* urdido em *trabalho abstrato*. (ANTUNES, 2019, p. 6)

Neste contexto, o tipo de escola que se estrutura pretende promover a cisão entre, de um lado, conceito, teoria e reflexão (o *trabalho intelectual*) e, de outro, prática, aplicação e experimentação (o *trabalho manual*). Assim, caberia às instituições de ensino construir projetos pedagógicos com uma estrutura de conteúdos curriculares, métodos e ferramentas de ensino e aprendizagem que tivessem por objetivo formar subjetividades calcadas nos princípios da ‘economia de mercado’ e da ‘hierarquia do trabalho’. Noutras palavras, todo o conjunto de disciplinas e seus conteúdos programáticos, cargas horárias, avaliações, assumia a tendência para “*moldar os estudantes nos limites de uma subjetividade alienada e estranhada, pré-formada e pré-disposta à divisão social do trabalho.*” (ANTUNES, 2019, p. 7) O que se desvela desse processo é a compreensão de que o sistema educativo conduzido pelo Estado burguês cria suas bases e se estrutura em conformidade com as demandas e necessidades do sistema produtivo, como desenvolvemos no capítulo 2.

Retomemos nosso raciocínio quanto ao atual estágio da mundialização e observamos que este decorre do fim de um longo processo expansivo capitalista que iniciou ao término da II Guerra Mundial. Entre 1945 e os anos de 1960 a economia mundial caracterizava-se por uma dinâmica ascendente e virtuosa conhecida como “*os anos de ouro do capitalismo*”. A este período segue-se um novo ciclo de crise estrutural da economia mundial, que de acordo com Antunes (2004), trata-se

de uma crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, provocando uma vastíssima reestruturação do processo produtivo e do trabalho. Por seu turno, as lutas e movimentos sociais no final da década de 1960, inclusive sob influências do campo socialista, questionavam os pilares da sociabilidade do capital e de seus mecanismos de controle, ‘ameaçando’ seu projeto hegemônico de dominação societal nas mais diversas esferas da sociabilidade. Estes fatos corroboraram para o capital iniciar um processo de recomposição do seu projeto de dominação societal, que cria no plano ideológico, estratégias de culto a um subjetivismo e um ideário fragmentador, exacerbando a apologia ao individualismo contra as formas de solidariedade e atuação coletiva e individual. (ANTUNES, 2004) Portanto, “[...] *o capitalismo acelera e intensifica suas tendências a operar em escala planetária, transformando a economia mundial no espaço que põe em marcha os diversos mecanismos que contrarrestam a queda da taxa de lucro e que permitem superar a fase depressiva.*” (OSORIO, 2019, p. 167) O que passa a caracterizar essa nova etapa do sistema do capital são:

[...] os processos de segmentação produtiva e a realocação territorial de segmentos e/ou plantas produtivas nos mais variados confins do planeta; flexibilização trabalhista e suas sequelas em termos de aumento da jornada de trabalho e de intensificação do trabalho; reduções salariais; precariedade no emprego (contratos por períodos curtos ou emprego sem contrato); aumento do desemprego e do subemprego; novos impulsos dos capitais das economias imperialista para controlar e se apropriar de matérias-primas e alimentos, particularmente no mundo dependente; partilha de velhos e novos territórios, com as consequentes disputas que isso acarreta; fortalecimento do capital financeiro e aumento de suas operações; *fusão entre grandes conglomerados* que aceleram a monopolização nos mais diversos ramos industriais, agroindustriais, do comércio, das finanças e *dos serviços em geral*; robotização e aplicação de novos avanços tecnológicos; incorporação de novas áreas (como a genética) ao campo de operações do capital etc. (OSORIO, 2019, p. 167-168)

A mundialização irá abarcar uma nova e particular etapa dentro do processo de constituição do sistema capitalista mundial e sua necessidade de apropriar extensiva e intensivamente dos espaços nas diferentes fases do ciclo do capital. “*A mundialização atua, portanto, como um processo que potencializa a vocação imperialista do capitalismo, agudiza as bases da luta de classes, da luta interimperialista e das relações desiguais entre economias imperialistas e regiões e economias dependentes.*” (OSORIO, 2019, p. 168) É nesta esteira que os avanços nas comunicações (nas novas tecnologias de informações - TICs) e nos transportes permitem multiplicar e acelerar transações financeiras e movimentações de capital (inclusive o capital especulativo), bem como as mercadorias. Torna-se rentável a segmentação dos processos produtivos e o estabelecimento da chamada “fábrica mundial”. Estas expressivas alterações no sistema capitalista assumem a tendência do novo modelo de gerenciamento da produção denominado *Toyotismo/Ohnoismo*, que é também marcada por uma lógica produtiva atomizada, com exacerbada flexibilização e superexploração da força de trabalho, ampliação das desigualdades sociais entre os países centrais e de periferia. Este novo modelo de

produção é também disseminado no campo da educação, uma vez que o mercado exige um profissional com formação que se adeque as suas definições, surgindo tendências tais como a pedagogia das competências;³⁵ a pedagogia da hegemonia³⁶ (que serão recuperadas no capítulo 2).

Na fase do ciclo que segue aos anos de 1970, o capital impôs profunda derrota à classe trabalhadora, criando correlações de forças nos âmbitos nacional e internacional, o que afetou as condições gerais de trabalho e de vida dos trabalhadores, com consequente enfraquecimento de suas organizações políticas e sindicais. Por sua vez, com a queda do campo socialista e a crescente abertura da China, o capitalismo ganhou espaço de ação planetário inédito. (OSORIO, 2019, p. 169) Chesnais (1996) afirma que o estilo da acumulação passa a ser realizado por novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros (fundos mútuos e fundos de pensão), que tem a função de estimular a esfera financeira. (CHESNAIS, 1996, p. 14-15) Assim, as novas dimensões e características do processo expansivo e de formação do sistema mundial do capital expressam: a) as fases do ciclo do capital que se segmentam e realocam pela economia mundial numa dimensão nunca antes conhecida (seja na forma de dinheiro-capital, capital produtivo ou capital de mercadorias), mas sem “desterritorialização” da acumulação, e sim, com novas conformações de economias imperialistas e dependentes, de núcleos espaciais privilegiados de acumulação frente a vastos territórios em que predominam a *desacumulação*; b) a expansão capitalista integra as trocas de produção e circulação de capitais, e exclui o trabalho. Ou seja, em determinadas regiões o capital passa a remunerar os trabalhadores abaixo do valor da força de trabalho, favorecendo a segmentação dos processos produtivos e os investimentos imperialistas, em um grau de radicalização, polarização social interna e entre nações e regiões do sistema, jamais visto anteriormente; c) as crises do capitalismo tendem a se mundializar; d) passa a haver enorme mobilidade de capital financeiro, no entanto, as economias imperialistas seguem sendo hegemônicas enquanto mantêm o domínio no campo financeiro. (OSORIO, 2019, p. 169-173) A esfera financeira irá comandar cada vez mais a repartição e a destinação social da riqueza realizada na produção, proporcionada pela combinação entre as novas tecnologias de comunicação, a liberalização do comércio e a ‘desregulamentação dos mercados monetários e financeiros’ nacionais. Segundo Chesnais (1996), estes fatos decuplicaram a capacidade intrínseca do capital produtivo à mobilidade (entrar e sair dos países com capitais), tanto em relação a alocação dos Investimentos Externos Direto (IED), quanto a estratégia de terceirização. Nesta

³⁵ Para Ramos, A *Pedagogia das Competências* constitui-se tanto por uma ótica das teorias psicológicas da aprendizagem (formação da personalidade do indivíduo), quanto sob a ótica das relações sociais de produção, ou seja, da dimensão sócio-econômica. (RAMOS, 2010)

³⁶ Tomando como referência as elaborações de Martins e Neves, contextualizam que a *Pedagogia da Hegemonia* considerando o exercício da dominação, estabelecidas nas formações sociais centrais e dependentes, através de novos consensos e realinhamento das forças políticas nas relações sociais e de poder. (NEVES; MARTINS, 2010, p. 25)

esteira, a mundialização e a pretensão do capital financeiro de dominar o movimento do capital em sua totalidade não elimina a existência dos Estados-nação, entretanto, a hierarquização entre os países acentua-se, e a dominação econômica e política do capital monetário rentista alarga-se. Em suas palavras:

A expressão ‘mundialização do capital’ é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês ‘globalização’, que traduz a capacidade estratégica de todo grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais *atividades de serviços*, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta ‘globais’. O mesmo vale, na esfera financeira, para as chamadas operações de arbitragem. A integração internacional dos mercados financeiros resulta, sim, da liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real. Mas baseia-se, sobretudo, em operações de arbitragem feitas pelos mais importantes e mais internacionalizados gestores de carteiras de ativos, cujo resultado decide a integração ou exclusão em relação às ‘benesses das finanças de mercado.’ (CHESNAIS, 1996, p. 17)

Alguns outros aspectos importantes da mundialização precisam ser evidenciados com a finalidade de compreendermos o que se passa com as economias dependentes, uma vez que abarcam não só a dimensão econômica de organização da produção, mas tão significativamente as dimensões política e social. Deste modo, destaca Chesnais (1996) aspectos relevantes que marcam o movimento da mundialização a partir da década de 1980, impulsionados por Margaret Thatcher e Ronald Reagan: a) o IED caracteriza-se por alto grau de concentração dentro dos países ‘adiantados’ (centrais), em contraposição ao sacrifício dos países de economia periférica (dependentes); e o IED suplantou o comércio exterior como vetor principal no processo de internacionalização, ocupando papel importante tanto nos setores de serviços como no manufatureiro; b) o intercâmbio intra-setorial é a forma dominante do comércio exterior e se realiza intragrupo, no quadro dos mercados privados das multinacionais; c) a integração horizontal e vertical das bases industriais nacionais separadas e distintas ocorrem a partir do IED, e estão orientadas pelas novas formas de gerenciamento e controle da produção - *toyotismo/ohnoismo*; d) os grupos industriais tendem a organizar-se em ‘empresas-rede’, valendo-se de complexas mobilidades de terceirização, reconciliando a centralização do capital e a descentralização das operações, através da teleinformática e da autonomização; aumenta-se assim o grau de interpenetração de capitais de diferentes nacionalidades, por meio de investimentos cruzados e fusões-aquisições transfronteiras; e) com isso, surgem os oligopólios mundiais, constituído sobretudo por grupos americanos, japoneses e europeus que delimitam entre si o espaço privilegiado de concorrência e de cooperação, criando barreiras aos países que não compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. (CHESNAIS, 1996, p. 33) Estes aspectos demonstram que o processo de mundialização é excludente, e tende a marginalização dos países de economia dependente, que subsume a classe trabalhadora às condições cada vez mais

precárias e “flexibilizadas” dos contratos de trabalho, dos níveis de salários e até do tipo de *formação da força de trabalho* disponibilizada nas instituições de ensino. Deste modo, a nova configuração mundializada do capitalismo, traz consigo novas peculiaridades e determinantes, principalmente a considerar a dinâmica da dependência, agora sob a lógica do capital fictício ou especulativo.

A forma histórica atual de dependência precisa ser compreendida sob a égide e o comando daquele que parece ser o fator distintivo desta nova fase do capitalismo em relação às anteriores: a forte presença do capital portador de juros, sob a forma de uma crescente massa de riqueza financeira, ou, conforme se convenceu chamar na literatura recente, a presença de intenso *processo de financeirização da economia*, que se exacerba ao ponto de tornar a lógica financeira predominante sobre a lógica produtiva, isto é, ao ponto de o capital produtivo se subordinar e passar a ser conduzido pelo capital fictício, tal como definido por Marx. (AMARAL, 2012, p. 7)

Observamos que na atual etapa da mundialização criam-se circuitos financeiros em que a capacidade de controle dos Estados parece estar limitada pela lógica que rege os movimentos de capitais ou pelas decisões dos novos grandes conglomerados. “*A criação dos circuitos por onde fluem esses capitais não significa seu deslocamento sem controle, nem que seus lucros não acabam se concentrando em setores sociais, regiões e Estados específicos.*” (OSORIO, 2019, p. 193) O que se identifica são grupos locais das nações periféricas a fazerem alianças com o capital transnacional, financeiro e industrial, tirando proveito desta dinâmica. Ao largo, estes países periféricos/ dependentes empobrecem, tendo um crescente número de empresários a fazer fortunas. Portanto, é parte de um mesmo fenômeno, a abertura das fronteiras aos movimentos especulativos, por pressão dos países centrais, e a incapacidade ou o (des)interesse dos Estados dependentes em relação a fixação de barreiras ou impostos para este tipo de transação. “*Das 13 casas financeiras e de investimento em escala mundial, 11 estão nos EUA e as outras duas na Europa.*” (OSORIO, 2019, p.195) Ainda sob as considerações de Osorio, em relação as grandes corporações multinacionais, das 500 maiores companhias do mundo segundo capitalização no mercado, 48% são dos EUA, 30% UEE e 10% Japão, sendo que suas matrizes permanecem com uma base territorial específica, mesmo diante das fusões e alianças realizadas entre as empresas. Ou seja, a transnacionalização não rompe o vínculo entre o poder das empresas e seus Estados nacionais, o que desencadeia um maior peso de poder estatal concentrado de forma heterogênea no sistema capitalista. Este argumento se reforça ao identificarmos que os maiores volumes de lucros dessas empresas são transferidos para suas casas matrizes e seus respectivos Estados. O mesmo ocorre, conforme Osorio (2019), em relação a tomadas de decisões fundamentais em termos de investimentos e tecnologia dos grandes conglomerados financeiros, industriais e de serviços. Assim, a OCDE e as agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais, passa a exigir um alinhamento às

necessidades da Revolução Industrial 4.0³⁷ e as reformas que ela demanda. Revolução esta que se distingue das demais por sua velocidade, profundidade e impacto sistêmico no mundo do trabalho e nas relações sociais.

No atual tempo histórico, ressalta-se que, em função de sua complexidade e sofisticação, este processo e fase da industrialização alcança de forma mais evidente os países de economia central. O capital financeiro rentista opera sobre forma supranacional e exige dos Estados-nação reformas que venham adequar a economia e a política aos interesses imperialistas contemporâneos. Portanto, é pertinente para a continuidade deste estudo, problematizar sobre a natureza e o papel do Estado, tendo como horizonte identificarmos as diversas mudanças societárias, cujo regime de acumulação, alicerçado nas últimas décadas no *neoliberalismo*, carrega consigo “[...] *um complexo de formas políticas, lutas sociais, informações culturais, técnicas e de massa e valores que se apresentam como modo de regulação desse todo.*” (MASCARO, 2013, p. 125) Antes, porém de tratarmos sobre o *neoliberalismo*, destacamos os princípios liberais que fundamentam o Estado burguês, para em seguida localizarmos e analisarmos a experiência iniciada nos anos de 1970 e que se difundiu a partir daí de formas distintas, numa escala nunca antes vivenciada.

1.2. A natureza do Estado sob o processo de mundialização: reorganizando o modo de reprodução, dominação e poder

Nossa incursão sobre o papel e as funções do Estado, bem como o seu significado na constituição das sociedades, considera as requisições do capitalismo monopolista frente à configuração e funcionalidade do Estado burguês. É, pois, incontornável entender o Estado na dinâmica da estruturação da sociedade orientada pelo modo de organização capitalista, tendo em vista as dimensões econômicas e políticas que compõem uma unidade diferenciada, e que se encontram em permanente tensão na história. Desta maneira, é ponto chave aqui, situarmos a dupla revolução burguesa que forja a economia do século XIX: a Francesa, por seu aspecto político e ideológico, e a Revolução Industrial britânica.³⁸ A partir destes marcos suscitam diversos estudos e produções sobre

³⁷ Indústria 4.0 ou 4ª Revolução Industrial definida como nova fase de automação do capital que se diferencia da RI do século XVIII, do salto dado pela indústria automobilística do século XX e da reestruturação produtiva iniciada na década de 1970. A Indústria 4.0 é caracterizada pela hegemonia informacional digital em todo mundo. Nasce na Alemanha a partir de 2004 ampliando o processo de mundialização. Esta atual fase da indústria implementa dispositivos “inteligentes”, que podem comunicar de forma autônoma ao longo da cadeia de valor. “Neste contexto, as tecnologias como Sistemas Ciber-físicos (CPS) se auto-organizam, monitoram processos e criam uma cópia virtual do mundo real, uma Internet das coisas (IoT) com máquinas, objetos e pessoas em tempo real e Cloud Computing oferece soluções de armazenamento, além da possibilidade de troca e gerenciamento de informações permitindo que processos de produção e negócios sejam combinados criando valor para as atividades.” (SANTOS, et. al, 2018)

³⁸ A primeira Revolução Industrial foi marcada pela transição do trabalho manual para máquinas alimentadas a vapor. No início do século XX, com a introdução da eletricidade nos sistemas produtivos, emerge a segunda Revolução Industrial, caracterizada pela produção em massa e divisão de trabalho. Uma terceira Revolução marca a década de 1970 até os dias atuais, e é caracterizada pelo uso da tecnologia eletrônica e da Tecnologia da Informação (TI) para aprimorar a

a Educação e Sistemas de Ensino, a ter em vista os primeiros anos do capitalismo, e os seguintes em condições modificadas, em que se identifica a falta de atenção às necessidades sociais no campo da educação e do ensino,³⁹ somadas as precárias condições de trabalho da população operária (sobretudo do trabalho infantil e feminino). Neste cenário, questiona-se a função do Estado, pois este assume o papel de legitimador das condições opressoras e de reprodução da dominação, em contraposição a um modelo de sociedade em que a educação se coloca como transformadora e emancipadora⁴⁰ dos indivíduos sociais. Somente após reconhecermos como se consubstancia o Estado liberal, em suas formas e prerrogativas, é que temos um horizonte para refletirmos sobre sua essência e conteúdo.

Identificamos assim o surgimento do Estado liberal, tomando como referência as postulações realizadas pelos pensadores que vêm fomentando as premissas deste ideário em relação à direção política e econômica, frente as determinações sócio-históricas engendradas na dinâmica societal. Grandes filósofos e economistas como John Locke (1632-1704), Immanuel Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831) e Adam Smith (1723-1790) influenciaram⁴¹ as ideias liberais, cujos pilares irão sustentar as imposições de um modo de organização e desenvolvimento da sociedade contemporânea. Ou seja, no contexto em que surge e desenvolve-se a sociedade mercantil burguesa, o poder estatal deve garantir a *liberdade* e a *propriedade* dos indivíduos que se organizam com a finalidade de se autogovernar. De acordo com Bobbio (2000), o Estado liberal “[...] *nasce de uma contínua e progressiva erosão do poder absoluto do rei, e em períodos históricos de crise mais aguda, de uma ruptura revolucionária (exemplares os casos da Inglaterra do século XVII e da França do fim do século XVIII.)*” (BOBBIO, 2000, p. 14) Continua este autor, “[...] *racionalmente, o Estado liberal é justificado como o resultado de um acordo entre os indivíduos inicialmente livres que convencionam estabelecer os vínculos estritamente necessários a uma convivência pacífica e duradoura.*” (BOBBIO, 2000, p. 14) Uma premissa fundamental para a definição da doutrina liberal é a concepção do *individualismo*, que primeiro distingue o *indivíduo singular* com os seus interesses e suas necessidades, e, em seguida a sociedade. Os interesses do indivíduo singular tomam a forma de ‘direitos naturais’ do homem (da humanidade) em convergência com o contratualismo.⁴²

automação na produção. (BITKOM, et al., 2016) Uma combinação de tecnologias avançadas e internet está novamente transformando o panorama industrial e sendo chamada de 4ª Revolução Industrial ou Indústria 4.0 (LASI, et al., 2014). (SANTOS, et al., 2018, p. 114)

³⁹ Corroboramos com os ensinamentos de Marx, Engels e Mészáros de que a educação é parte integrante da vida e o ensino é parte de um sistema educativo.

⁴⁰ Há que se diferenciar a educação transformadora e emancipadora, considerando os referenciais teóricos que utilizamos ao longo deste estudo.

⁴¹ Outros tantos pensadores liberais são fundamentais para a compreensão aprofundada do liberalismo, desde sua gênese até os dias atuais, como por exemplo John Stuart Mill (1803-1873); Ludwig von Mises (1881-1983); Friedrich Hayek (1889-1992); John Rawls (1921-2002); Norberto Bobbio (1909-2004).

⁴² Contratualismo tem como referências Thomas Hobbes (1588-1679); John Locke (1632-1704) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e o ponto de convergência entre eles diz respeito à importância do Estado na condução do *pacto*

Nesta esteira, a *doutrina liberal* conjuga a dinâmica dos limites dos *poderes* aos limites das *funções* do Estado, ou seja, o Estado liberal deve ter limites tanto em relação aos seus poderes (sobre o *Estado de Direito*), quanto às suas funções (*Estado Mínimo*). Para o liberalismo, há uma transformação dos ‘direitos naturais’ em direitos juridicamente protegidos ou positivados em leis. Portanto, o *Estado de Direito* deve ser entendido como aquele em que os poderes públicos são regulados por normas gerais, exercidos no âmbito das leis e fundamentos constitucionais que o regulam. Supostamente, estabelece-se uma superioridade do governo das leis sobre o governo dos homens. Por sua vez, o Estado deve ser *mínimo*, em defesa do *Estado de Direito*, e este cria mecanismos constitucionais com o objetivo de defender as garantias de liberdade.⁴³ Para tanto, o Estado deve afastar-se da esfera religiosa ou espiritual e da esfera econômica ou dos interesses materiais, ou seja, na lógica liberal é necessário que o Estado faça severa crítica às várias formas de paternalismo, benevolência e de governos patronais. Não obstante, os indivíduos devem primar por sua ‘ilimitada liberdade’ de desenvolver a si mesmo, recusando-se da interferência do Estado, até o limite de suas forças e de seu direito.

O Estado reivindicado pela teoria liberal é um Estado com mínimas atribuições econômicas; mas isso não significa um Estado alheio à atividade econômica - pelo contrário: ao assegurar as condições externas para a acumulação capitalista, o Estado intervinha no exclusivo interesse do capital (e era exatamente essa a exigência liberal). (PAULO NETTO; BRAZ, 2006, p. 174)

É a partir e por meio desta concepção de Estado liberal que irá suscitar o predomínio no imaginário da sociedade que o Estado é de todos, pois ele apresenta-se como a expressão de uma comunidade de iguais (ilusória), a comunidade dos cidadãos (votantes). Do ponto de vista político, esta condição cidadã se sustenta numa lógica individual, que molda a ideia da igualdade política entre os indivíduos, camuflando as raízes econômicas e sociais reprodutoras de formas desiguais de sociabilidade. Segundo Osorio (2019), o Estado é uma entidade complexa e o que lhe é específico e essencial é a dominação de classes e o poder. A partir dessa acepção, o Estado deve ser compreendido não só como uma estrutura formal, cujos elementos visíveis são o conjunto das instituições, o corpo de funcionários que trabalham na administração, bem como suas leis, normas e regulamentos. Mas corresponde, principalmente, a “[...] *uma particular rede de relações de poder, dominação, força e laços comunitários que atravessam a sociedade.*” (OSORIO, 2019, p. 19) Essas relações permitem que sejam produzidas e reproduzidas as relações de exploração e dominação, sintetizando os interesses particulares e expressando o poder de determinados grupos sociais. O Estado é a instituição

social.

⁴³ Bobbio nos apresenta a acepção de liberdade prevalecente na tradição liberal: liberdade e poder são dois termos antitéticos, que denotam duas realidades em contraste entre si e são, portanto, incompatíveis: nas relações entre duas pessoas, à medida que se estende o poder (poder de comandar ou impedir) de uma, diminui a liberdade em sentido negativo da outra e, vice-versa, à medida que a segunda amplia a sua esfera de liberdade diminui o poder da primeira. (BOBBIO, 2000, p. 20)

que tem a capacidade de apresentar os interesses de grupos sociais específicos como sendo interesses de toda a sociedade. “*O Estado capitalista é sempre um Estado de classes.*” (OSORIO, 2019, p. 21) No entanto, este Estado apresenta-se como um estranho à exploração e à reprodução de classes, visto que em sua representação democrática estes processos se apresentam diluídos e atomizados. Ou seja, “[...] *o Estado capitalista se apresenta como o resultado de pacto entre os indivíduos que decidem delegar sua soberania com a finalidade de encontrar condições de convivência em sociedade.*” (OSORIO, 2019, p. 23) Entretanto, as funções deste Estado liberal burguês restringem-se a assegurar as condições externas para a acumulação capitalista, ou seja, a manutenção da propriedade privada e da “ordem pública”. Nesta direção, Osorio (2019) argumenta que, para a reprodução societária no capitalismo, um elemento fundamental é o *poder político*,⁴⁴ que se apresenta como uma rede de relações sociais, centralizado no Estado como núcleo de articulação e reprodução desta rede. Na medida em que este poder político é centralizado e exercido sobre a população em espaços territoriais definidos, surge a conformação do *Estado-nação*.

A existência do *Estado-nação* é fundamental para o desenvolvimento do capitalismo, uma vez que o espaço-fronteira impulsiona e ao mesmo delimita sua vocação universal. (OSORIO, 2019, p. 32) Ou seja, no limite da contradição, o Estado-nação cria condições para a reprodução do capitalismo, que requer um sistema mundial para funcionar; ao passo que a centralização do poder nos Estados-nação permite não apenas resolver questões nos âmbitos político e ideológico, mas também questões no âmbito econômico. Seguimos a compreensão de Osorio (2019) e outros estudiosos que argumentam que as readequações vividas pelo Estado-nação, com o processo de *mundialização*, não implicam no enfraquecimento do Estado em si mesmo, enquanto centro de poder político. Neste ponto é fundamental o entendimento quanto a *soberania* dos Estados-nação, que, de acordo com Osorio (2019) pode se caracterizar como *soberania plena*, *demediada* ou *aparente*. A *soberania plena* remete à capacidade estatal de decidir com autonomia no interior e para o exterior, sem condicionamentos estabelecidos por outros Estados ou entidades. Deste modo, estabelece-se quando se faz valer tanto no interior quanto no exterior (ex: EUA e União Soviética pós II Guerra-1945). Quando um Estado exerce eficazmente a soberania em seu interior, mas não no exterior, tem-se uma *soberania demediada* (ex: Grã-Bretanha e França). Quando o Estado atua tanto no interior quanto no exterior, com base nas decisões de outros Estados, sua *soberania é aparente* (ex: países dependentes, periféricos). Portanto, há limites para o Estado-Nação, mas este possui capacidade de potencializar a mundialização capitalista. Em outras palavras, na história da humanidade há um exercício desigual de soberania, sendo que a maior tendência é de as *nações imperialistas* exercerem a soberania plena e as nações dependentes e/ou periféricas, atuarem no campo da soberania

⁴⁴ Entendido como “[...] aquela modalidade particular de relações que se estabelece entre classes sociais, como a capacidade de alguns em levarem adiante seus projetos e interesses, em detrimento dos interesses e projetos de outras classes.” (OSORIO, 2019 p. 27)

aparente. Assim, identificamos que neste modo de sociabilidade humana, em que o capital cria (e reproduz) a cisão entre os produtores e suas condições de trabalho, a relação social toma forma de coisa. De acordo com Alves *“É um ‘fetiche’ social, criado pela ação humana, mas que uma vez criado, adquire uma forma objetiva e autônoma, regido por leis próprias (cuja personificação sob a mundialização do capital é representada em nossos dias, pelo capital financeiro).”* (ALVES, 1999, p. 12)

Recuperando as argumentações apontadas anteriormente, ainda cabe reforçar, sob o prisma de Fernandes (1975), que a formação econômico-social dos Estados-nação latino-americanos são produtos da “expansão da civilização ocidental”, ou seja, de um tipo moderno de colonialismo com um padrão complexo de exploração. Nesses países colonizados, o capitalismo é incorporado de forma dependente e subalterna⁴⁵ às nações capitalistas hegemônicas. Portanto, deveriam adaptar-se rapidamente às dinâmicas de organização da economia e da sociedade de capitalismo central, bem como aos novos padrões de dominação externa que emergiam, inclusive aos reflexos e imposições da Revolução Industrial na Europa. Desta forma, torna-se importante a compreensão de que o *“Estado brasileiro nasceu sob o signo de forte ambiguidade entre o liberalismo formal como fundamento e o patrimonialismo como prática no sentido da garantia dos privilégios das classes dominantes.”* (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 75) Ou seja, desde a colonização aos tempos atuais,⁴⁶ uma arena da aristocracia, oligárquica ou plutocrática nacional, concentra a riqueza, o privilégio social e o poder nas mãos de alguns estratos sociais em detrimento da exclusão constante da grande massa da população nas relações de poder político. Também um elemento presente na história destas nações de *soberania aparente* e subordinada ao *imperialismo*, diz respeito ao sacrifício da democracia popular, na medida em que esta coloque em risco os interesses da classe dominante. Desde os primórdios da constituição do Estado brasileiro *“Os interesses particularistas das camadas privilegiadas, em todas as situações, podiam ser tratados facilmente como ‘os interesses supremos da Nação’, estabelecendo uma conexão estrutural interna para as piores manipulações do exterior.”* (FERNANDES, 1975, p. 12) Como já explicitamos, o *imperialismo* - clássico e contemporâneo⁴⁷ - marca o desenvolvimento das formações econômico-sociais dos países de capitalismo dependente, sustentado, respectivamente, pelos pilares do liberalismo e do neoliberalismo, tendo os Estados-nação - independentemente de seu tipo de soberania - papel fundamental na direção estratégica de sua

⁴⁵ A emergência da produção capitalista nos países latino-americanos tem em vista a exportação imediata de bens primários e matérias primas com a finalidade de atender ao desenvolvimento do capitalismo central.

⁴⁶ Com características e condições estruturantes distintas, mas preservando, no campo externo, a lógica de subordinação ao sistema do capital internacional, e na dinâmica interna, a submissão da população aos interesses e dominação da elite econômica que exerce o poder.

⁴⁷ De acordo com Amaral (2012), o imperialismo clássico (1860-1989) possui determinadas características, conforme já apontamos, sendo incorporadas por as novas 'qualidades' e formulações, assumindo um perfil que se denomina de imperialismo contemporâneo (1990-2006), tem o neoliberalismo como sua base de sustentação, não apenas em termos ideológicos, mas também político-concretos.

manutenção. Sob o ‘manto invisível de governos para todos’, o Estado assume as funções de representante da burguesia, tendo como principal característica o domínio de uma pequena parte da sociedade e de seus interesses - sobre a maioria da população trabalhadora e dos segmentos mais explorados. Desta forma, nos mostra Osorio(2019) que

[...] tanto no mundo imperialista quanto na periferia aqueles que detêm o poder se atrincheiram no Estado conseguindo assim que seus interesses possam ser apresentados como interesses ‘da nação’ - quando não da humanidade -, e potencializando sua força para concretizá-los a partir do Estado. (OSORIO, 2019, p. 178)

Veremos a seguir, que foi crucial para o sistema de acumulação do capital a implementação do programa neoliberal e suas complexas manifestações - inclusive de desregulamentação financeira - a partir da década de 1970, impulsionado na região da Europa e da América do Norte, espalhando-se pelo mundo, em tempos e de formas distintas, mas sob bases claramente fundamentadas em um modelo econômico dependente e subordinado ao imperialismo. No Brasil os princípios do neoliberalismo passam a ser implementados a partir da década de 1990, já na forma de Estado-democrático e de direito. Este assume características específicas, no que tange, não só, mas principalmente: a direção das políticas e dos direitos sociais e trabalhistas; as definições quanto ao aparato legal, responsável pelos papéis e funções do Estado e do mercado; a organização econômica desenvolvida para atender aos interesses do grande capital - nacional e internacional; além de incitar novo cariz à sociabilidade burguesa diante de um ‘modo de vida’ que se apresenta normalizado. Neste contexto histórico configura-se uma inserção precária da classe trabalhadora na ordem democrática, em que o Estado burguês logrou a coexistência dos aspectos coercitivos e de formação “consenso”. Nas duas primeiras décadas deste século XXI, o que restou foi “[...] *uma democracia de cooptação ou restrita*” (IASI, 2019, p. 421), com o desfecho autoritário sob a formalidade do ordenamento jurídico burguês.

1.2.1 Neoliberalismo, contrarreformas do Estado e processos de dominação societária

As determinações engendradas entre o Estado, a conformação das formações econômico-sociais e o modo de produção resultam nas formas como se desenvolvem as direções societárias dos países. No entanto, a história contemporânea da humanidade - salvo situações importantíssimas, mas isoladas - tem demonstrado que a ordem do sistema do capital é o eixo condutor das relações sociais de uma maneira geral. Mais especificamente, as sociedades e os Estados - sejam em economias centrais ou periféricas sucumbem aos interesses do capitalismo, que passa por crises cíclicas de acumulação. Em respostas a essas crises econômicas, o Estado realiza reformas, orientado

por paradigmas distintos, consideradas as necessidades do mercado em cada tempo histórico. Neste sentido, a formação no ensino superior, por meio do ensino remoto, estaria sendo colocada sob o controle e vigilância das plataformas e programas criados por empresas internacionais.

Desta forma, ressaltamos que no período denominado como “*a era de ouro do capitalismo*” do pós-Segunda Guerra, profundas reformas foram realizadas nos países de capitalismo central, no sentido de viabilizar os preceitos do modelo *keynesianista/fordista*, pactuados entre grupos e classes sociais para impulsionar o crescimento econômico, impactando a estrutura das desigualdades sociais. Resumidamente, esta proposta foi marcada por forte intervenção do Estado na economia; geração de pleno emprego; ampliação dos direitos, através de políticas sociais abrangentes e universais. Como veremos, este modelo esgota-se e as premissas neoliberais ganham força nos anos de 1970 através dos governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos. No entanto, destaca Anderson (1995), logo depois da II Guerra Mundial, em que as tendências keynesiana e beveridgiana apontavam novos caminhos para a atuação do Estado (intervencionista e de Bem-Estar Social, em franca expansão nos anos de 1950 e 1960), Friedrich Hayek, em uma reação teórica e política,⁴⁸ ideológica situava o ideário do *neoliberalismo*.

No decorrer da segunda metade da década de 1940, Hayek aglutinou pensadores⁴⁹ que partilhavam de sua orientação ideológica, criando a Sociedade de Mont Pèlerin, dedicada ao propósito de “[...] *combater o Keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro.*” (ANDERSON, 1995, p. 9) Este grupo entendia que a prosperidade de todos dependia da “liberdade” dos cidadãos e da vitalidade da concorrência, e o “igualitarismo” promovido pelo Estado de Bem-Estar destruía tal possibilidade. Por sua vez, a desigualdade seria um valor necessário às sociedades ocidentais. Estas ideias foram fomentadas no decorrer de vinte anos e ganharam evidência ao chegar à crise do modelo econômico pós-guerra, caracterizada por uma longa e profunda recessão, somada as baixas taxas decrescimento com altas taxas de inflação.

O papel do Estado na reprodução do capital exige políticas econômicas e formas de intervenção diferentes de acordo com o padrão concreto de reprodução do capital. De todo modo, porém, a forma de intervenção está marcada historicamente pelos interesses hegemônicos do capital. Assim, o paradigma Keynesiano (ou sua versão cepalina) de gasto público, de emprego estatal e de criação de demanda no mercado interno foi adequado para o capital na etapa madura do modelo industrializante, enquanto as variantes neoliberais são apropriadas para o fortalecimento de um modelo econômico que defende - pelo menos em termos ideológicos - o livre jogo do mercado. (OSORIO, 2019, p. 82-83)

⁴⁸ Conforme Anderson: O texto de origem de Friedrich Hayek, escrito já em 1944, é denominado '*O Caminho da Servidão*'. “Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria.” (ANDERSON, 1995, p. 9)

⁴⁹ “Na seleta assistência encontravam-se Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros.” (ANDERSON, 1995, p. 9)

No capitalismo “[...] *a perseguição dos superlucros é sempre a busca pelo diferencial de produtividade do trabalho e, como consequência, a fuga a qualquer nivelamento da taxa de lucros.*” (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 113) A responder tal imposição, a partir dos anos de 1980, o processo de reestruturação produtiva, desencadeado por uma revolução tecnológica e organizacional na produção realizados em escala mundial - *mundialização da economia* - exigiu acordos e negociações entre os Estados-nação. Neste contexto, um elemento necessário ao sistema de acumulação do capital é a permanência do *desenvolvimento desigual e combinado*⁵⁰ entre os países de economia central e periférica, cujas principais características passam pelo imperialismo, a concentração dos monopólios, a superexploração da força de trabalho (com a redivisão social e internacional do trabalho), combinado ao processo de financeirização da economia, conforme já explicitado. Somado a estes aspectos, sob os preceitos do *neoliberalismo*, os Estados iniciam um processo de ajustes nas políticas econômicas e industriais, além de implementarem um novo padrão de políticas públicas e sociais, marcadas principalmente pelo individualismo e o consumismo. Neste ponto é importante atentarmos, conforme nos esclarece Christian Dunker (2016), para a compreensão de que o *neoliberalismo* é mais que uma determinação político econômica, mas torna-se uma forma de vida, pois, ele abarca uma “gramática de reconhecimento e uma política para o sofrimento”. Nestes termos a contribuição de Dunker é fundamental para analisarmos os componentes deste “modo de estar” no mundo:

Enquanto liberais clássicos, descendentes de Jeremy Bentham e Stuart Mill, encaravam o sofrimento, seja do trabalhador, seja do cidadão, como um problema que atrapalha a produção e cria obstáculos para o desenvolvimento e para o cálculo da felicidade, como máximo de prazer com mínimo de desprazer, a forma de vida neoliberal descobriu que se pode extrair mais produção e mais gozo do próprio sofrimento. Encontrar o melhor aproveitamento do sofrimento no trabalho, extraindo o máximo de cansaço com o mínimo de risco jurídico, o máximo de engajamento no projeto com o mínimo de fidelização recíproca da empresa, torna-se regra espontânea de uma vida na qual cada relação deve apresentar um balanço. Desta forma não existem zonas protegidas “fora do mercado”, e quem é contra isso é contra o neoliberalismo, e quem é contra o neoliberalismo é a favor do Estado. Tudo é mercado. Educação é investimento. Saúde é segurança. Relações interpessoais são networking. Imagem é marketing pessoal. Cultura é entretenimento. Pessoa é o empreendedor de si mesmo. (DUNKER, 2016)

Fundamentado nas ideias de Mises e Hayek⁵¹ apresentadas por Freitas, estes já apontavam que “[...] *toda vez que a democracia liberal falha em garantir a liberdade econômica, permitindo que seja cerceado o “direito natural” de acumular privadamente, ela compromete a liberdade social e pessoal.*” (FREITAS, 2018, p. 19) No avançar da lógica neoliberal, um novo cariz alcança as

⁵⁰ Estamos cientes que na obra de Behring e Boschetti (2009), essa tratativa passa pelas análises desenvolvidas por Mandel, de orientação trotiskista.

⁵¹ Aponta Dunker (2016): Neoliberalismo, entendido como teoria econômica, nascida nos anos 1930, expressa na obra de autores como Walter Lippmann, Mises e Hayek, renovada pela Escola de Chicago (Stiegler, Friedman), nos anos 1960 e adaptada por governos em forma de políticas de austeridade, privatização e monetarização, a partir dos anos 1980.

subjetividades e a sociabilidade dos indivíduos sociais em tempos de redução de custos, reengenharia e flexibilização de funções.

A deslocalização da produção incide de tal forma que a competição deveria ser deslocada para o interior da própria empresa, cada setor tendo que se justificar pelo seu acréscimo ou déficit de valor agregado. Ao mesmo tempo cada um deve se ocupar individualmente de aumentar sua produtividade e garantir sua empregabilidade. Foi esta nova lei que culminou no escândalo imobiliário, dos bônus e maquiagens de balanços. (DUNKER, 2016)

Além de almejar-se a ‘preservação das funções do Estado’ com a responsabilidade de garantir o “livre mercado” concorrencial, com “um capitalismo sem restrições”, busca-se também adequar os indivíduos sociais às exigências de uma sociedade que tem como pressuposto a valorização do lucro, a acumulação da riqueza e de privilégios por parte de uma elite restrita, mesmo que isso custe uma nova forma de estar no mundo, ou seja, normalizando todo o sofrimento que, inclusive, apresenta-se de diferentes formas.⁵² Assim entendemos que as dimensões políticas e econômicas, por si, não são suficientes para analisarmos a complexidade da dinâmica imposta pelo *neoliberalismo*, mas requer uma apreensão da totalidade para que possamos desvelá-lo em sua essência.

A partir de um movimento global, nos anos de 1990, o *neoliberalismo* aumenta sua performance em diversos Estados-nação, com altos riscos para as populações, no sentido de viabilizar uma série de *contrarreformas*⁵³ que desestruturam as conquistas dos movimentos dos trabalhadores e, mais especificamente, dos direitos sociais alargados no período em que predominou regulação keynesiana das relações econômicas, políticas e sociais. Conforme destaca Anderson (1995), os argumentos para estas alterações são justificados por uma crise que teria sua causa no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e do movimento operário, levando à corrosão das bases de acumulação e ao aumento dos gastos sociais do Estado, desencadeando processos inflacionários. Portanto, para os neoliberais a intervenção do Estado na regulação das relações de trabalho impediriam o crescimento econômico e a criação de empregos; além de considerarem que o sistema de proteção social impulsionado pelas políticas redistributivas do Estado social seria pernicioso ao desenvolvimento econômico. Desta forma, nos apresentam Behring e Boschetti (2009) que

[...] os neoliberais defendem uma programática em que o Estado não deve intervir na regulação de mercados financeiros, pois o livre movimento de capitais garantirá maior eficiência na redistribuição de recursos internacionais (Navarro, 1998). Sustentam a estabilidade monetária como meta suprema, o que seria assegurado mediante a contenção dos gastos sociais e a manutenção de uma taxa ‘natural’ de desemprego, associada a reformas fiscais, com redução de impostos para os altos rendimentos (Anderson, 1995, p. 11). (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 126)

⁵² Para aprofundamento desta temática, vale a leitura de Dunker, C.: *Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015. (Coleção Estado de Sítio)

⁵³ Vale registrar que no Brasil Bresser Pereira foi o idealizador das contrarreformas implementadas na década de 1990, conduzindo o Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, conforme aprofundaremos no Capítulo seguinte.

O *neoliberalismo*, como indutor de uma política dos capitais, passando pelo Estado, sendo este o responsável por grande parte do setor de serviços, realiza graus de liberalização empreendidos por meio de políticas econômicas estatais.⁵⁴ Percebe-se o favorecimento aos capitais especulativos em desfavor do planejamento da produção, com uma política constante e sistemática dos Estados nacionais, numa tensa movimentação internacional dos capitais. (MASCARO, 2013) Neste contexto, a explosão do setor de serviços (privados) incrementa e amplia a superexploração da força de trabalho e a extração de mais-valor (absoluto e relativo), de formas distintas, a partir da “escravidão digital” - expressão apresentada por Antunes (2013).

Ao tratarmos especificamente do caso brasileiro, Behring e Boschetti (2009) afirmam que ao chegar a década de 1990, do ponto de vista da economia, tem-se um país derruído pela inflação, o que foi essencial para a hegemonia neoliberal, acrescido do baixo nível de investimento privado e público, do endividamento estatal e das gravíssimas expressões da questão social. Em um cenário de redemocratização política, evidencia-se a correlação de forças que fomentou o processo constituinte, redundando em “[...] *uma Constituição programática e eclética, que em muitas ocasiões foi deixada ao sabor das legislações complementares.*” (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 142) Não obstante ao seu caráter liberal e seu matiz de tendência societal elitista, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) passou a ser um marco reivindicatório da classe trabalhadora frente a ofensiva neoliberal. Por seu turno, ganha relevância as políticas desencadeadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, que impulsionou um conjunto de reformas (assumidas em nossos estudos como *contrarreformas*),⁵⁵ tendo como principal documento orientador desta projeção, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado (PDRAE/MARE, 1995). O sistema de proteção social brasileiro, que na prática já não havia alcançado as condições do Estado de Bem-estar Social viabilizado nos países de economia central, passa a restringir ainda mais as condições de vida da população, através de privatizações, focalização e enxugamento das políticas sociais, além de delegar à sociedade civil (denominado terceiro setor) a implementação destas políticas.

Ao considerarmos as duas primeiras décadas do século XXI, identificamos as adaptações/contrarreformas desencadeadas pelos sucessivos governos brasileiros, para levar a cabo os preceitos neoliberais. De acordo com Boschetti foi construído um caminho de desmonte da seguridade social brasileira, incluído desde a desconfiguração dos direitos previstos constitucionalmente, através das diversas *contrarreformas*, como a da previdência de 1998, 2002 e

⁵⁴ Como exemplos podemos citar os serviços de telefonia, educação, energia, transporte e tantos outros que, sob a ótica do setor privado, passam a atender a lógica de acumulação do sistema do capital.

⁵⁵ Behring e Boschetti (2009) levantam argumentos que explicitam os motivos pelos quais não nos cabe afirma que na lógica neoliberal são realizadas reformas, mas contrarreformas: “[...] este termo ganhou sentido no debate do movimento operário socialista, ou melhor, de duas estratégias revolucionárias, sempre tendo em perspectiva melhores condições de vida e de trabalho para as maiorias.” (BEHRING; BOSCHETTI, 2009)

2003 (nos Governos Fernando Henrique Cardoso e Lula), restringindo direitos e reforçando a lógica do seguro/privatizações; passando pela fragilização dos espaços de participação e controle democrático, por meio das instâncias deliberativas e participativas; e o desmonte do orçamento, uma vez que as fontes de recursos não foram diversificadas, contrariando o dispositivo constitucional, ao prevalecer a arrecadação predominantemente sobre a folha de salários. (BOSCHETTI, 2009) A classe trabalhadora, que mesmo despendendo de considerável energia para manutenção dos poucos direitos conquistados, encontra-se cada vez mais empurrada a apropriar-se de um discurso privatista e a desenvolver uma fragmentação de suas lutas.

No cenário da globalização rentista e tecnológica, o sistema educativo brasileiro tornou-se atrativo aos investimentos transnacionais,⁵⁶ o que leva Freitas afirmar a existência de uma reprodução do “ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica.” (FREITAS, 2018, p. 39) Este autor aponta que, nesta perspectiva, os objetivos da educação tendem a ficar subordinados aos interesses hegemônicos de administradores de fundos de investimentos e das necessidades do empresariado, cercados pelas demandas dos trabalhadores e das transformações dos processos produtivos, com a enganosa promessa de formação de “competências e habilidades para o século XXI”. Nesta esteira situa-se a Política de Educação, com imposições para operacionalizar reformas com a finalidade de privatização do sistema educacional,⁵⁷ padronização de processos e avaliações para atingir-se as metas de aprendizagem; responsabilização dos indivíduos mascaradas pelo discurso da ‘autonomia’⁵⁸ e baseado em sistema de punição e recompensa; alinhamento da escola com os novos processos produtivos, transferindo valores empresariais para o sistema educacional; controle ideológico das escolas baseado no livre mercado. A contrarreforma (ou reforma empresarial) da educação tende a atropelar e desconsiderar as diversidades regionais e os Estados nacionais, com consentimento e legitimação das elites burguesas. A disputa pelos rumos e direção da política de educação passa a ser eivada por interesses empresariais no âmbito internacional, bem como pela visão de mundo em que basicamente o esforço pessoal - mérito - é indutor do sucesso profissional (empresarial) de cada indivíduo. Afirma Freitas: “[...] a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação como um ‘serviço’ que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica sua privatização.” (FREITAS, 2018, p. 29)

⁵⁶ Ressalta-se a significativa influência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e dos órgãos de financiamento internacional como o BID e o Banco Mundial quanto a direção do sistema de ensino, condicionando repasses de empréstimos ao país, pelo desempenho da educação.

⁵⁷ Freitas (2018) nos apresenta alguns exemplos de iniciativas de estudos relevantes quanto às privatizações das redes públicas: uma que indica como os estados americanos estão incorporando a lógica privatista - *New for Public Education* junto a *Schott Foundation for Public Education*. No Brasil, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE), grupo de pesquisa interinstitucional com sede na Unicamp.

⁵⁸ Neste caso a autonomia refere-se à organização do próprio tempo de estudo e a dedicação às disciplinas, em uma falaciosa relação de independência com a formação, uma vez que o ensino autônomo exige muito mais investimento por parte do indivíduo.

Ancorado em um discurso progressista, o Partido dos Trabalhadores (PT) assume o Estado federativo através do presidente Lula da Silva, em 2003. No entanto, nos termos de Osorio (2019) já apontados anteriormente, o *exercício do poder* continua apropriado pelas elites nacionais e internacionais, reproduzindo a dinâmica da dependência. Apesar das inegáveis alterações no campo social, ao sairmos da aparência no que diz respeito, por exemplo, à política de Educação⁵⁹ implementada nestas gestões, identificaremos semelhanças e alinhamentos à vertente neoliberal - seja do ponto de vista do aparato *legal* produzido no período, ou em relação ao destino dos orçamentos.

O progressismo dos anos 2000 não rompeu com os pilares da política econômica neoliberal – respeito aos contratos de privatização anteriores, meta de inflação, superávit primário, câmbio flutuante –, e, no caso da América Latina, os governos assim caracterizados mantiveram forte dependência da onda de valorização das *commodities* produzida pelo aquecimento da economia da China. A crise das *commodities*, no rastro das sucessivas crises após 2008, está no âmago da crise de vários desses governos, especialmente Argentina, Brasil, Equador e Venezuela. (LEHER, 2019a, p. 60)

De acordo com Leher (2019a), a perda do “eixo desenvolvimentista do neoliberalismo” que caracterizou os governos do PT,⁶⁰ somado ao aprofundamento do neoliberalismo tradicional no governo Dilma, configura-se como um *próprio golpe* da esquerda, ainda relativamente organizada. Diante de um cenário político instável, uma política de austeridade fiscal e a queda do Produto Interno Bruto (PIB),⁶¹ o governo da presidenta Dilma Rousseff perde legitimidade e base de apoio, deflagrada pela força das manifestações em 2013. Em outra direção, a extrema direita brasileira, sustentada por *think tanks* da direita estadunidense,⁶² passou a ter significativa influência sobre diversos setores populacionais, principalmente os menos favorecidos economicamente.⁶³ Estes fatos, segundo Leher (2019a), proporcionaram o fortalecimento das bancadas conservadoras/ reacionárias e estimularam um ambiente para que o centro político, pressionado pelas organizações do capital, irrompessem a destituição do então governo desenvolvimentista neoliberal. Corroboramos com as teses de que ocorreu no Brasil, em 2016, um ‘*golpe institucional, parlamentar e midiático*’ (IASI, 2019, p. 418) contra a presidenta Dilma, uma vez que os argumentos que levaram a sua retirada da presidência não encontram fundamentação jurídica sustentável. Neste ponto da história política

⁵⁹ Temática pormenorizada no próximo Capítulo desta Tese.

⁶⁰ Leher apresenta a expressão “desenvolvimentismo neoliberal” a partir das características dos governos petistas, com matizes distintas durante as gestões de Lula e Dilma, mas ambos sem sinais de radicalização para uma ruptura com a elite dominante.

⁶¹ Segundo Leher, em proporção semelhante ao que ocorrera em 1982 e 1990. (LEHER, 2019a, p. 62)

⁶² De acordo com Neves e Martins, correspondem aos “*Think tanks*: centros de formulação de pensamento especializados, em geral ligados ao capital, mantendo vínculos com organismos internacionais e, no caso dos Estados Unidos, com o Departamento de Estado. Reunem especialistas que sistematizam as demandas dos setores dominantes, na forma de ideias, conceitos e disposições ideológicas.” (NEVES; MARTINS, 2010, p.13)

⁶³ O documentário ‘The Great Hack’ ou de título português Nada é Privado: O Escândalo da Cambridge Analytica, exibido em 2019, aborda o escândalo sobre a utilização de dados do Facebook pela empresa Cambridge Analytica, com a finalidade de criar estratégias, da extrema-direita, para ocupar os espaços de poder.

brasileira, compromete-se a *democracia* em detrimento de um projeto político que não logrou nas urnas a sua ascensão ao poder. Conforme define Osorio (2019), o “*Estado é essencialmente dominação de classe; uma comunidade, porém ilusória; e, fundamentalmente a principal condensação das relações de poder; além de ser mais que coerção, mas principalmente violência concentrada.*” (OSORIO, 2019, p. 17) Esta afirmativa evidencia a potência do projeto político da classe burguesa, amparado pelo Estado (inclusive por suas instituições jurídicas) e sustentado pelo neoliberalismo. Desta forma, o estratagema de ‘*subtração da democracia*’ articulada para que um grupo da elite brasileira tomasse o poder, não deveria nos causar espanto, a exemplo do caso Chileno na década de 1980. Resguardadas os devidos limites e proporções quanto ao regime político instaurado à época no Chile, a experiência neoliberal ali iniciada “*pressupunha a abolição da democracia e a instalação de uma das mais cruéis ditaduras militares do pós-guerra.*” (ANDERSON, 1995, p. 10) Nos aponta este autor que

[...] a democracia em si mesma – como explicava incansavelmente Hayek – jamais havia sido um valor central do neoliberalismo. A liberdade e a democracia, explicava Hayek, podiam facilmente tornar-se incompatíveis, se a maioria democrática decidisse interferir com os direitos incondicionais de cada agente econômico de dispor de sua renda e de sua propriedade como quisesse. (ANDERSON, 1995, p. 10-11)

Portanto, consumado o golpe *antidemocrático*, o vice-presidente, Michel Temer, assumiu o poder com uma explícita intenção de aprovar a Emenda Constitucional n. 95/2016⁶⁴ (EC-95/2016) que tem por finalidade instituir um novo regime fiscal, em que se vislumbra um cenário catastrófico para as políticas sociais, inclusive para a educação federal e a área de ciência e tecnologia, de acordo com os estudos apresentados por Leher (2019a). Na sequência desta EC-95/2016, vieram as contrarreformas trabalhista (2017) e previdenciária (2019), através de uma agenda econômica elaborada pelo *bloco no poder* que tem por narrativa a existência de uma crise financeira provocada e deixada pelo PT (‘e por sua corrupção’), além do excesso dos gastos públicos desta gestão. Em momento algum cogita-se questionar o *modus operandi* da lógica neoliberal de financeirização da economia e do rentismo.

A compreensão de que a crise é basicamente financeira e fiscal tem como corolário a defesade que o atual sistema do capital, neoliberal, segue sendo viável como a melhor alternativa para a humanidade, desde que os trabalhadores aceitem os sacrifícios necessários à revitalização da economia real, como as chamadas reformas trabalhistas e previdenciárias. (LEHER, 2019a, p. 63)

Deste modo, a lógica imperialista contemporânea e as profundas transformações do sistema produtivo, arrastam a classe trabalhadora dos países capitalistas dependentes a experimentar, por

⁶⁴ Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. (BRASIL, 2016)

um lado, a subsunção à dinâmica do sistema financeiro e de acumulação do capital transnacionalizado, combinando uma corrosão das condições de formação profissional, do trabalho e dos direitos trabalhistas. Através da superexploração da força de trabalho, precarização do trabalho (precariado), flexibilização (do trabalho, do ensino e das leis trabalhistas), subemprego, desemprego, proletarização do trabalho, gera-se uma sociedade desprovida de sentido. Ampliando esta análise, aponta Antunes (2013), no quadro contemporâneo a *alienação* ou o *estranhamento do trabalho* permanecem preservados em sua essência, mas diferenciados quanto a sua incidência, uma vez que os estratos mais penalizados pela precarização/exclusão do trabalho são diretamente mais sujeitos à desumanidade e brutalizada. Por outro aspecto, viabiliza-se à massa da classe trabalhadora uma formação profissional que venha atender às necessidades do capital rentista, e não uma educação transformadora e emancipadora, prevalecendo um sistema de ensino reprodutor do *status quo*. Ou seja, há uma expansão da oferta de cursos de nível superior com a finalidade primeira de atender aos negócios realizados pelos grandes empresários, que identificaram neste setor de serviços, uma possibilidade de rentabilidade. Em seguida, esse sistema de educação cada vez mais privatizado, cria instrumentos de gestão orientado pela dinâmica empresarial, para preparar mão-de-obra na forma de ‘competências e habilidades’ que respondam às necessidades imediatas do mundo do trabalho. Despreza-se, ou coloca-se em plano subalterno, os processos de aprendizagem que primam por uma formação que eleve os níveis de conscientização de classe ou que coloque em questão o sistema vigente. Este fato pode ser exemplificado concretamente “[...] *na cruzada contra as disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio*” (FREITAS, 2018, p. 83); bem como na diminuição de carga horária e/ou migração destas disciplinas para a estratégia do ensino a distância, no caso do nível Superior. Aqui vale salientar, conforme apresenta-nos Luckesi (1994) a importância da filosofia em nosso cotidiano e para nossa formação sobre a ‘visão de mundo’.

A Filosofia se manifesta ao ser humano como uma forma de entendimento que tanto propicia a compreensão da sua existência, em termos de significado, como lhe oferece um direcionamento para a sua ação, um rumo para seguir ou, ao menos, para lutar por ele. Ela estabelece um quadro organizado e coerente de “visão de mundo” sustentando, consequentemente, uma proposição organizada e coerente para o agir. Nós não “agimos por agir”. Agimos, sim, por uma certa finalidade, que pode ser mais ampla ou mais restrita. (LUCKESI, 1994, p. 23)

No capítulo a seguir, alargamos as análises quanto à Educação e o Ensino Superior brasileiro a partir das dimensões ideopolíticas, econômicas e socioculturais com a finalidade de trazer argumentos que desvelem as intencionalidades do atual projeto de formação profissional no ensino superior no país. Retomamos a reflexão sobre a contrarreforma da Política de Educacional Superior para explicitarmos a tendência de mercadorização da educação nas últimas décadas e das modalidades de formação profissional em direção à flexibilização, ao aligeiramento e à fragilização dos processos

de ensino e aprendizagem em nome dos avanços da tecnologia da informação e comunicação (TIC). Apresentamos algumas definições quanto a relação ensino-aprendizagem diante das perspectivas e direcionamentos filosóficos que sustentam as concepções educativas na sociedade. Desta forma, é incontornável considerarmos as determinações apresentadas pelo capitalismo, imperialismo, dependência, neoliberalismo, reformas do Estado e afins como parte integrante de uma totalidade na qual se estrutura e compõem atual objeto de estudo. A considerar o papel educativo da profissão e sua especificidade em operar na contradição, torna-se exigência tal investimento com a finalidade de contribuir com a categoria profissional nas reflexões sobre sua legitimidade e intencionalidade no bojo das atuais transformações societárias.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E ALGUMAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

2. A Educação e o Ensino Superior brasileiro sob os determinantes de uma economia dependente

A análise sobre a Educação e o Ensino Superior brasileiro exigem uma compreensão mais ampla do sistema do capital no contexto de uma economia mundializada, em que o Estado ocupa um papel fundamental na produção e reprodução da dinâmica societária. Conforme sinalizamos no Capítulo 1 as determinações mais universalizantes que sustentam inicialmente nossa análise são identificadas a partir das categorias globalização, mundialização, imperialismo, capitalismo dependente, sociedade capitalista, Estado que serão alargadas ao longo deste estudo e acrescidas de outras tão importantes, como trabalho, educação, políticas sociais, ensino superior.

Para o desenvolvimento do capítulo que segue, consideramos pertinente fazermos, de forma preliminar, uma distinção entre educação e ensino. Foi fundamental traçarmos o significado das Universidade⁶⁵ junto a sociedade brasileira, considerando sua natureza, o seu papel e alcance, bem como as especificidades da atualidade. Apresentamos nossa incursão sobre o processo de constituição e consolidação da Política Educacional e, mais especificamente, do Ensino Superior no Brasil, identificando algumas especificidades sobre as organizações acadêmicas. Aprofundamos nas apreensões quanto a contrarreforma neste campo, trazendo evidências do processo de mercantilização e mercadorização do ensino superior por meio das análises de dados do próprio Estado, ou seja, do Ministério da Educação.

Por fim, tratamos dos processos pedagógicas e modelos educacionais que tem relevância no ensino superior e, com o discernimento de que não esgotamos a temática, procuramos apontar algumas tendências pedagógicas da formação no contexto nacional. As categorias e conteúdos desenvolvidos nesta pesquisa nos levam à compreensão sobre as conexões entre os fundamentos que constituem e constroem o processo formativo no ensino superior brasileiro e, mais especificamente, amplia nosso conhecimento para compreendermos a experiência da formação em Serviço Social, especificamente a estratégia de Ensino a Distância. Portanto, somente diante de um longo processo de apreensão e análise sobre a sociedade capitalista, sua dinâmica e instrumentos de dominação é que prosseguimos nossas reflexões com a intenção de conhecer o movimento da práxis que sustenta os argumentos da tese em questão.

⁶⁵ Apresentaremos o modelo que se estabelece no Brasil, em que o Sistema de Ensino Superior se estratifica em Universidades, Centros Universitários e Faculdades.

2.1 Educação, Escola e Ensino Superior: uma história sedimentada sob interesse de classe

Em Mészáros, educar não é a mera transferência de conhecimento, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. [...] educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital. (MÉSZÁROS, 2008, p. 13)

A partir de uma ontologia do Ser Social é que estudamos a Educação, identificando que suas origens se entrelaçam com as origens do próprio humano. O ser humano para existir, precisa produzir sua própria vida, e reproduzir-se através do *trabalho*. Ou seja, o humano age sobre a natureza para garantir que suas necessidades sejam satisfeitas, e para tanto realiza *trabalho* - no sentido do *fazer humano*. Deste modo, desde as comunidades primitivas os homens organizam modos de produção para garantir suas necessidades, e, produzindo, educavam-se no próprio sistema.

[...] Diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades. [...] Assim, ao ato de agir sobre a natureza em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Podemos, pois, dizer que a essência do humano é o *trabalho*, uma vez que a sua existência se faz por meio do trabalho. Para a teoria social crítica, o fator decisivo na história é a produção e reprodução da vida imediata, que são de dois tipos, conforme nos apresenta Engels (1984) “[...] *por um lado, a produção dos meios de existência, produtos alimentícios, habitação, e instrumentos necessários para tudo isso; por outro, a produção do homem mesmo, a continuação da espécie.*” (ENGELS, 1984, p. 2) Corrobora Saviani (2007), o humano não nasce sabendo produzir-se como homem, mas necessita aprender sê-lo, além de precisar aprender a produzir sua própria existência, de outro modo o homem perece. “*Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.*” (SAVIANI, 2007, p. 154) Nesta direção, para a compreensão do processo de institucionalização da Educação e de suas transformações ao longo da história, é essencial considerarmos a sua relação com o *trabalho*, bem como identificarmos as distinções que assume a partir da *divisão social do trabalho*, ou mais especificamente, por meio da divisão das classes sociais.⁶⁶

As sociedades primitivas, com o interesse de dar continuidade à espécie desenvolveu formas

⁶⁶ “Chama-se de classes a grandes grupos de pessoas que se diferenciam entre si pelo seu lugar num sistema de produção social historicamente determinado, pela sua relação (as mais das vezes fixadas e formuladas nas leis) com os meios de produção, pelo seu papel na organização social do trabalho e, conseqüentemente, pelo modo de obtenção e pelas dimensões da parte da riqueza social de que dispõem.” (LENIN *apud* OSORIO, 2019, p. 116) Também é necessário identificarmos as determinações que compõem a divisão de classes, tais como a etnia, gênero, localização geográfica e afins.

e conteúdos cuja validade, inicialmente, foi estabelecida pela experiência, em processos de aprendizagem, transmitidos de geração a geração. Deste modo, a produção da existência humana e a educação davam-se em um mesmo processo e em uma ação espontânea, ou seja, compunham-se em uma unidade: trabalho-educação. A apropriação coletiva da terra, e o trabalho comum entre os indivíduos sociais, permitiam que a educação se identificasse com a vida. Saviani (2007), apresenta que nos tempos das comunidades primitivas a terra constituía-se como o principal meio de produção, sendo que o seu desenvolvimento levou à divisão do trabalho e também à apropriação privada da terra. A apropriação privada da terra marca definitivamente a história da humanidade, uma vez que surgem as duas classes sociais fundamentais: a dos proprietários e a dos não proprietários. No entanto, cabe registrar, de acordo com Engels (1984) em escritos realizados com Marx em 1846, que “*A primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para apropriação dos filhos*” e acrescenta mais tarde, “*O primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes com a opressão do sexo feminino pelo masculino.*” (ENGELS, 1984, p. 70-71)⁶⁷ Aos proprietários cabia a possibilidade de viver do trabalho daqueles homens e mulheres que agora trabalhavam por obrigação, uma vez que não eram proprietários. A divisão dos homens em classes gera também “[...] *uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho.*” (SAVIANI, 2007, p. 155)

Assim, foi formada na Antiguidade, de um lado, uma aristocracia que detinha a propriedade privada da terra, e, de outro lado, os escravos, caracterizando o modo de produção antigo como escravista. Saviani (2007) observa que a partir do escravismo antigo surge duas modalidades distintas e separadas de educação: “[...] *uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres; e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais.*” (SAVIANI, 2007, p. 155) Aqueles que dispunham de tempo livre cabia o privilégio de acesso à uma forma específica de educação: a *escola*, constituía-se então, como espaço da instrução (para poucos), garantindo a realização das atividades intelectuais, da arte da palavra e dos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. À classe não-proprietária a educação consistia em assimilar o próprio processo de trabalho, ou seja, a aprendizagem/formação para o trabalho dava-se de forma concomitante ao exercício das respectivas funções. Assim afirma Saviani (2007): “[...] *nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da*

⁶⁷ Saffioti (1985) faz um comentário extremamente relevante sobre esse trecho de Engels: “Este texto reveste-se da maior importância, na medida em que, não apenas reconhece a opressão da mulher pelo homem, como atribui ao conflito entre os sexos o estatuto de Antagonismo. Por outro lado, sua pobreza reside no raciocínio analógico, que induz Engels a identificar as relações entre homens e mulheres com as relações entre as classes sociais. Se em ambos os casos estão presentes a natureza antagônica das relações — entre as classes e entre os sexos — pode-se admitir a identidade dos dois fenômenos no plano estrutural. Este nível, contudo, é insuficiente, sobretudo para pensadores que se propuseram, não apenas compreender e explicar a sociedade capitalista, como também atuar energeticamente no sentido de sua transformação.” (SAFFIOTI, 1985, p. 98)

separação entre escola e produção.” (SAVIANI, 2007, p. 157)

A *escola*, no decorrer da história, será afetada pelas exigências das sucessivas alterações dos modos de organização da produção, das relações sociais e da sociabilidade, e, entre continuidades e rupturas, irá alargar o seu espectro e complexificar-se. Saviani (2007) observa que na Idade Média, sob o regime feudal, processa-se a ruptura com modo de produção escravista antigo, e esta nova ordem gera um tipo de escola em que o Estado desempenhava papel importante, bem como a Igreja católica: um período em que a educação confessional ganha relevância. No feudalismo a produção realizava-se basicamente para as necessidades de consumo, e somente o que era excedente podia ser trocado.

A economia de subsistência foi sendo substituída com o avanço das forças produtivas devido a geração sistemática de excedentes, ativando-se o comércio. Grosso modo, esse processo deu origem à sociedade capitalista, deslocando a centralidade da produção do campo para a cidade, e da agricultura para a indústria, convertendo o saber de potência intelectual em potência material. As contribuições de Antônio Gramsci são relevantes para nossa reflexão, tanto no que diz respeito a formação da escola, quanto da intelectualidade, mesmo considerando seu cariz acentuadamente eurocêntrico sobre a temática. Afirma o autor que *“A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis.”* (GRAMSCI, 1982, p. 9) Assim, busca demonstrar que é possível identificar a função intelectual nos Estados-nação a partir da quantidade de escolas especializadas e de sua hierarquização, *ou seja, “[...] quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado.”* (GRAMSCI, 1982, p. 9) Seguindo essa argumentação, quanto mais complexo torna-se o processo de capacitação e preparação dos intelectuais e das escolas, mais as escolas e instituições são similares, sendo que a quantidade não pode ser separada da qualidade. O mesmo procede com a esfera técnico-industrial, tal como já apontava Marx, explicitado no nosso primeiro capítulo

[...] a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e na fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos para os laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que fabriquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado etc. A mais refinada especialização técnico-cultural, não pode deixar de corresponder a maior ampliação possível da difusão da instrução primária e a maior solicitude no favorecimento dos graus intermediários ao maior número. (GRAMSCI, 1982, p. 9-10)

Nos marcos do ideário liberal, decorrem reformas dos sistemas de ensino que até os dias atuais são referência para os modelos educacionais implementados. Podemos citar uma experiência de grande relevância na Alemanha, cujo protagonismo foi marcado pelo filósofo Alexandre von

Humboldt. Bobbio (2000) nos apresenta a definição de Humboldt (1769-1859)⁶⁸ sobre o Estado, que contribui para a compreensão do modelo de Educação disseminado na sociedade naquele tempo do princípio do capitalista:

O Estado não é um fim em si mesmo, mas apenas um meio para a formação do homem. Se o Estado tem um fim último, esse é o de elevar os cidadãos ao ponto de poder eles perseguir espontaneamente o fim do Estado, movidos pela única ideia da vantagem que a organização estatal a eles oferece para o alcance dos próprios objetivos individuais. (BOBBIO, 2000, p. 25)

Na tensão entre a defesa da concepção do Estado liberal, e “[...] *a necessidade de compatibilizar a expansão indefinida da liberdade de pensar com o ordenamento de caráter político, jurídico e escolar*”, Humboldt *apud* Silveira; Bianchetti (2016) planejou a organização universitária alemã procurando conciliar liberdade de ensino com a intervenção estatal, conforme apontaremos no tópico seguinte de forma mais alargada. (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 83) Fato é que, durante a Era do Iluminismo (1715-1789), os princípios de individualidade e razão foram fundamentais para o desenvolvimento das reformas educacionais que seguiram na Europa. Na transição do período absolutista para o iluminista confrontavam modelos, como por exemplo, na Alemanha, em que a escola se baseava nos princípios do filantropismo (definida como *Philanthropinum*),⁶⁹ estabelecimento projetado por Johann Basedow (1723-1790) originalmente em Dessau, em 1774, responsável por disseminar a ideia de homogeneização das diferenças sociais, encarando o aluno como um corpo a ser domesticado na maquinaria do poder imperial. Os eixos desta formação concerniam de “[...] *disciplina e domesticação, e a cultura física através de exercícios, constituía quase a totalidade do currículo.*” (LEMOS, 2011 p. 221) Mais um exemplo nesta linha, era desenvolvido por Pestalozzi (1746-1827), em que apontava em um artigo denominado “Da educação” o seguinte conteúdo: “*Viver de forma feliz em sua classe [Stand], ser e se tornar útil em seu círculo, esta é a destinação do homem e o fim da educação [Ziel der Auserziehung] das crianças.*” (PESTALOZZI *apud* LEMOS, 2011, p. 221) De acordo com o autor supracitado, durante parte significativa do século XVIII na Alemanha houve grande desinteresse político em garantir um sistema de ensino elementar mais robusto, seja na capacitação de professores e no investimento cultural dos discentes.

A sociedade moderna e contratual, caracterizada pela cidade, pela indústria e baseada nas relações formais, exige a generalização da escola, inclusive com o aprimoramento do conhecimento científico e internalização de seus valores. Assim, as instituições de educação foram adaptando-se no decorrer do tempo, conforme as novas necessidades reprodutivas do sistema do capital.

⁶⁸ De acordo como Lemos (2011) Humboldt, foi diretor do Departamento de Ensino Público do Ministério do Interior na Prússia, redigiu inúmeros relatórios e propostas de caráter oficial – entre eles, uma série de projetos organizacionais e conceituais para a Universidade de Berlim, fundada em 1810, sob sua gestão. Suas Ideias para uma tentativa de determinar os limites da ação do Estado, escritas em 1792, só puderam ser lidas pelo grande público em 1851, tornando uma referência do pensamento liberal alemão.

⁶⁹ O *Philanthropinum* foi uma escola reformista e progressista em Dessau, Alemanha, de 1774 a 1793.

A natureza da educação [...] está vinculada ao destino do trabalho. [...] Se no pré-capitalismo a desigualdade era explícita e assumida como tal, no capitalismo - a sociedade mais desigual de toda a história [...] se faz necessário um sistema ideológico que proclamee inculque quotidianamente esses valores na mente das pessoas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 16-17)

No modo de produção capitalista o Estado ocupa posição central no protagonismo da educação, “[...] *forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes.*” (SAVIANI, 2007, p. 157) Esta educação escolar formal assenta-se em bases engendradas pelos interesses do capital, uma vez que sua generalização é marcada por diferenças entre as escolas da elite, destinadas a formação intelectual, e as escolas para as massas, restritas às habilitações laborais. Assim, Mészáros afirma que a educação passou a ser “[...] *peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.*” (MÉSZÁROS, 2008. p.15) Sabemos que a educação formal, tal como se apresenta, não é elemento central para consolidar o capitalismo enquanto sistema, mas ela também é incapaz de proporcionar qualquer via alternativa que possibilite uma emancipação humana radical. Neste sentido, é necessário destacar que os processos de conhecimento carregam cariz ideológico, são direcionados por objetivos, possuem enfoques e produzem determinados efeitos para os indivíduos sociais e para a sociedade em geral.

Como nos apresenta Souza (2001), “[...] *o ensino superior no Brasil nasce no modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante*” (SOUZA, 2001, p. 10), caracterizado por seus estudos utilitários⁷⁰ e cariz elitista, com a finalidade de atender aos filhos da aristocracia colonial que não tinham mais acesso às academias europeias.⁷¹ Historicamente podemos verificar que (desde o século XVII) este modelo educacional configura-se por ter unidades desconexas entre si e um direcionamento para formação profissional, norteador o sistema de ensino superior brasileiro. Somente a partir da Carta Constitucional de 1934 a educação incorpora a ideia de sistema de ensino e lei de diretrizes e bases, suspensa em 1937 pela ditadura do Estado Novo. Em seguida identificamos o contexto de constituição e consolidação da Política de Educação Superior no Brasil, alargando as análises a partir de uma incursão histórico-crítica.

2.1.1 O papel da Universidade no campo das disputas ideopolíticas, sociais e econômicas

⁷⁰ Como exemplos pode-se citar a engenharia militar e a medicina aplicada, ou seja, áreas aplicadas e o campo de domínios tecnológicos estratégicos. (CAVALCANTE, 2000)

⁷¹ Souza (2001) aponta que o nascimento do ensino superior no Brasil está atrelado ao bloqueio continental da Europa imposto por Napoleão Bonaparte, que impedia o acesso as Universidades do velho continente, surgindo o primeiro Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, em 1808.

De acordo com Leher (2019a) “*Foram os processos de revolução burguesa que criaram as bases econômicas e sociais nas quais as Universidades pudessem vicejar.*”⁷² (LEHER, 2019a, p. 45) O processo de industrialização iniciado no século XIX e nas primeiras décadas do século XX, teve o apoio ativo das grandes Universidades, com o fortalecimento da pesquisa, sustentadas por grandes somas de recursos dos Estados nacionais. De um modo geral, e resguardadas as especificidades dos países, os sistemas nacionais de educação estabelecem-se, portanto, nas contradições e lutas por projetos societários distintos, e as Universidades⁷³ ocupam um papel fundamental neste processo. Especificamente no Brasil, Cavalcante (2000) afirma que a institucionalização da Universidade por via legal, não correspondia a real estrutura universitária, condicionando, desde os seus primórdios à dicotomia da quantidade *versus* qualidade. Para seguirmos a análise sobre a Universidade brasileira é importante identificarmos os modelos acadêmicos-pedagógicos que influenciaram sua constituição e gênese (*humboldtiano, napoleônico, norte-americano*) no processo de organização do sistema de ensino superior, bem como, na defesa do papel da Universidade em relação ao Estado.

Apontamos a nossa concepção de educação, que se afirma como um fazer humano, portanto, é um bem que se manifesta na totalidade da vida, da existência. A educação formal é engendrada por determinações históricas, socioculturais, políticas, ideológicas e econômicas, e organiza-se nas sociedades e nelas conformam-se. Vamos iniciar nossa exposição sobre a Universidade, partindo do que ela não deve ser, reconhecendo-a no campo dialético, para, posteriormente identificarmos as suas aproximações com os padrões e concepções dos modelos acadêmicos-pedagógicos vigentes.

A Universidade não é somente um espaço de aprender: a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser - pilares da educação, conforme nos apresenta o Relatório para UNESCO. (DELORS, et al., 1998) Também não deve se constituir só como um campo de transmissão de saberes e conhecimentos construídos e aprimorados ao longo da história. A Universidade não é apenas a composição de pessoas que assumem os papéis de docentes, discentes, pesquisadores, técnicos administrativos, copeiros, vigilantes entre outras funções laborativas. A Universidade não pode ser identificada exclusivamente com suas estruturas, burocracias e modelos de gestão. Nem mesmo com seus cursos

⁷² “Sobre a correlação de forças entre as classes e frações de classes é necessário destacar que, até meados do século XIX, existiam setores importantes da burguesia que ainda abraçavam ideais universalistas e de projetos de nação, como a Revolução de 1789 na França. Na Alemanha, o ímpeto reformista, utópico e universalista da burguesia se transformou substancialmente no processo de constituição da nação em 1871. Nos EUA, a revolução de 1766 liberou as forças burguesas em prol de um projeto de nação em que, a partir do século XIX, a ciência e a tecnologia passaram a ser estruturantes.” (LEHER, 2019a, p. 45)

⁷³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996, define em seu Art. 52. Como universidades são instituições disciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e de cultivo de saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada utilizando o estudo sistemático de temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. (BRASIL, 1996)

(projetos pedagógicos, processos de aprendizagem, livros, conteúdos) ofertados para a formação de mão-de-obra destinados ao mercado de trabalho. O compromisso da Universidade não pode ser direcionado por missões e visões que se apoiam amplamente na lógica de reprodução do sistema do capital. E nesta direção, ela também não o dever ser considerada apenas como produtora de técnicas e instrumentos para responder às necessidades da humanidade. Ela não pode ser definida pelo conjunto de avaliações padronizadas, com critérios de qualidade que as estratificam e ranqueiam. A ter em vista o complexo que se constitui a Universidade, suas intencionalidades e funções historicamente construídas, também não podemos deixar de reconhecê-la como campo de disputa de poder e de dominação. Ou seja, a Universidade, minimamente, compõe todo esse complexo exposto.

Adentrando a realidade da Universidade brasileira, podemos afirmar que a Universidade tampouco poderá privilegiar uma das funções que compõem o tripé da formação, composto pelo ensino, a pesquisa e a extensão. Entendemos, desta forma, que a compreensão da Universidade perpassa pelo campo das abstrações e concretudes do fazer humano, define-se pela unidade das partes que a constitui, e é atravessada pelas determinações estruturais e conjunturais da história. Portanto, a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos; o desenvolvimento de instrumentos e técnicas diversas; o planejamento da gestão política, financeira, de pessoas e acadêmica; o compromisso com o progresso da ciência e da humanidade compõem a dinâmica em que se enredam as construções das relações sociais nos países e entre eles. Estas relações permeiam o campo universitário e definem a direção ético-política que pode reforçar os processos de insulamento, poder, dominação e opressão; ou de transformação, libertação da consciência e de nova sociabilidade. Neste sentido, faz-se urgente realizarmos uma crítica ao colonialismo do saber e do poder secularmente difundido e impregnado nas relações estabelecidas entre o centro e a periferia mundial. Assim, identificamos os modelos de ensino superior que vêm influenciando a constituição e direção das nossas universidades e instituições de ensino afins.

Conforme nos apresentam, Silveira e Bianchetti (2016), Humboldt inicia na Alemanha um planejamento para a reorganização universitária através de um arranjo que busca compatibilizar a liberdade de ensino com a intervenção estatal, frente ao seu ordenamento político e jurídico. Entende que o Estado liberal deve garantir os recursos necessários ao fomento e funcionamento das Universidades, assegurando-lhes a liberdade para que os cientistas possam trabalhar, respeitando o princípio da *autonomia universitária* (mesmo que relativa) na produção da ciência e pesquisas. Assim, a Universidade assume o papel de um instrumento fundamental à construção e ao desenvolvimento do Estado-Nação.

Humboldt assume a Universidade como uma instituição que goza de autonomia relativa na produção do conhecimento, em relação estreita com os interesses do Estado, tendo a ciência

como a força unificadora de que o Estado necessita para legitimar o projeto de nacionalidade. A formação, demarcada por uma concepção idealista, liberal e acadêmica, põe a pesquisa científica no centro das relações universitárias, enfatizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação geral, humanista e científica, com foco na totalidade e universalidade do saber. (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 84-85)

As autoras supracitadas afirmam que a proposta de Humboldt já trazia a possibilidade da existência de diferentes tipos de instituições de ensino superior e da divisão da academia estadual, destinada a produção da ciência pura e das ciências da observação e experimentação; e a academia privada, voltada para as questões práticas, da ciência aplicada.

Um outro modelo acadêmico-pedagógico se apresenta, substitutivo da antiga Universidade voltada para a formação teológico-jurista e humanista: o modelo napoleônico de Universidade. Este foi precursor de um sistema constituído de academias que se estenderam aos Países Baixos e a Itália, fruto da República Jacobina de 1793⁷⁴ e da Revolução Industrial. As Universidades/ciência moderna e suas escolas superiores passaram a constituir o estrato superior do sistema educacional francês com a finalidade de formar quadros para a classe dirigente/elites burocráticas, e responder a racionalidade exigida pela Revolução Industrial burguesa, tornando-se utilitária à consolidação desta classe. Ao restante da população era destinada a formação de nível primário e secundário.

Se o modelo humboldtiano regride ao pensamento de Kant, que, ao distinguir o uso privado da razão do uso público, busca conciliar a autonomia do saber com a obediência às determinações do Estado, o modelo francês, de sua parte, articula-se ao pensamento de René Descartes⁷⁵ (1596-1650), Denis Diderot (1713-1784) e Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, o Marquês de Condorcet (1743-1794), enfatizando o caráter instrumental da Universidade como instituição própria do saber objetivo e provedora de forças profissionais que, em termos teóricos e práticos, teria como meta a ordem e o progresso, por meio do domínio e da instrumentalização da natureza. (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 85-86).

Assim, Silveira e Bianchetti (2016) nos esclarece que o *modelo napoleônico* refletiu uma concepção educacional alicerçada nas necessidades práticas da classe dominante, sendo um dos exemplos mais antigos de instrumentalização da Universidade pelo Estado, através de seus agentes distribuídos no território nacional, do controle financeiro e da mediação da legislação em nome da modernização da sociedade, da construção de uma identidade nacional e da (con)formação da classe trabalhadora.

Por fim, destaca-se ao *modelo norte-americano*⁷⁶ de Universidade, também orientado pelas ideias liberais, tem sua origem no resultado da tensão entre os modelos humboldtiano e napoleônico. Apresenta-se como instituição democrática a serviço do interesse geral da nação, ao realizar a cisão

⁷⁴ Segunda fase da Revolução Francesa, marcada pelo protagonismo da massa da população, no período de 1794-1794.

⁷⁵ Para este pensador, a universalidade do saber deve desembocar na universalidade do progresso (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 87).

⁷⁶ Conforme nos esclarece Silveira e Bianchetti (2016), há que se considerar as especificidades de constituição da sociedade burguesa norte-americana, por não ter passado pelo regime feudal, sua luta de classes desenvolveu-se na e por meio da própria sociedade burguesa.

com a tradição unicamente elitista. Ou seja, a Universidade tem a responsabilidade de formar quadros para responder à pesquisa tecnológica e econômica e à investigação em todos os aspectos políticos e sociais, além de realizar treinamento de jovens para a agricultura e para as denominadas artes mecânicas. Afirmam Silveira e Bianchetti (2016) que os interesses individuais dos norte-americanos devem convergir para o saber destinado ao desenvolvimento econômico, associando os aspectos ideais (ensino e pesquisa) e utilitários (serviço à comunidade) ao funcionamento da sociedade.

Por sua vez, a pesquisa de Lima (2013) nos mostra que a gênese e o desenvolvimento da educação superior no Brasil têm a marca de um conceito dependente de educação, expresso na utilização de conhecimentos e tecnologias dos países centrais, evidenciando a subordinação do país frente aos organismos internacionais. A organização acadêmico-pedagógica da Universidade brasileira foi influenciada pelos três modelos apresentados anteriormente: *humboldtiano* (adotado originalmente na Universidade de São Paulo), *napoleônico* (legitimado na Universidade do Brasil, do Rio de Janeiro), e *norte-americano* (posto em prática no Governo ditatorial empresarial-militar sob os acordos entre o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)).⁷⁷

A Universidade brasileira criada muito recentemente, se comparada as dos países de capitalismo central, emerge sob os fundamentos das necessidades objetivas da elite dominante, apoiando o desenvolvimento da indústria no país, assumindo uma *feição utilitarista* da produção de conhecimento. Pode-se perceber seu *caráter instrumental* considerando os baixos investimentos do setor público⁷⁸ e a tardia institucionalização da pesquisa universitária. No entanto, aponta Leher (2019a), a universidade brasileira constituiu-se em caráter heterogêneo, uma vez que expressivos e rigorosos estudos (em termos epistemológicos e teóricos) nas ciências básicas fomentam as áreas aplicadas para atender o sistema do capital, ao mesmo tempo, uma parcela promove formação em perspectiva crítica e inventiva. Outra peculiaridade é a questão da *autonomia* nas universidades brasileiras, no que diz respeito à produção do conhecimento e em relação ao seu financiamento.

As primeiras instituições de ensino superior emergiram no Brasil três décadas após a Proclamação da República, no tensionamento das forças em disputa da sociedade. Segundo Leher (2019a), em 1920 foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, hoje UFRJ; em São Paulo as frações burguesas⁷⁹ criam, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP); e um pouco mais tarde novas

⁷⁷ Desde a década de 1950 os governos brasileiros vêm realizando acordos com os norte-americanos com a finalidade de estabelecer intercâmbio de conhecimentos técnicos e a cooperação de atividades correlatas com a finalidade de *contribuir* com o Brasil para o desenvolvimento econômico e elevação da capacidade produtiva. A partir desse acordo geral, foram assinados outros como o de maio de 1953, o Acordo sobre Serviços Técnicos Especiais complementa o primeiro; junho de 1965 entre a USAID e o MEC para Cooperação Técnica (Ponto IV), no qual a agência norte-americana se compromete a enviar técnicos ao Brasil, para, junto com os brasileiros, reestruturar o sistema nacional de ensino superior. (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016)

⁷⁸ Somente com a Constituição Federal de 1988, teve sua 'autonomia' resguardada. No entanto, nem mesmo nesta CF/1988 a universidade pública brasileira se consolida como direito universal à população.

⁷⁹ Com apoio de fundações estrangeiras para o desenvolvimento científico, como Rockefeller, Ford, Kellog. (LEHER,

Universidades federais surgem. Destaca-se, entre o final da década de 1950 e início de 1960, transcorria um movimento de intelectuais liberais democráticos⁸⁰ e estudantes que propunham uma reforma universitária de conteúdo democrático e inovador, redundando na criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1962, tendo como expoentes Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Por seu turno, segundo Osorio (2019), os Estados ocidentais e democráticos, temendo as ofensivas do comunismo, tanto externas quanto internas, com ativistas que se preparavam no exterior para levar a cabo as *tarefas insurgentes*, “[...] *recrutando os diversos setores sociais, como estudantes, dirigentes sindicais, militantes partidários e a população em geral, gerando desestabilização e permitindo que o comunismo ganhasse posições.*” (OSORIO, 2019, p. 216)

No entanto, o golpe empresarial-militar deflagrado em 1964, iniciou sua ofensiva reorientando os rumos das Universidades, marcadamente através do desmonte da UnB, com a saída de 80% de seus professores. Foi ancorado nos princípios do Relatório *Atcon*, que o *ditadura empresarial-militar* elaborou os princípios da contrarreforma universitária de 1968, pautando-se no modelo norte-americano de Universidade, no que diz respeito à organização administrativa e pedagógica, à autonomia didática e financeira e à finalidade da Universidade.

Sempre criticando o financiamento da educação por parte do Estado e, ainda, propugnando o aumento do número de instituições de ensino superior (IES) privadas em detrimento das públicas, *Atcon*, ao apontar a Universidade brasileira como deformada no que diz respeito à administração, à organização didático-pedagógica e ao financiamento, entende a *autonomia* como a liberdade de a Universidade selecionar, contratar e demitir pessoal; auto organizar-se pedagógica, administrativa e financeiramente, com um custo que lhe permita o máximo de rendimento e menor inversão das disponibilidades financeiras dentro do orçamento anual, o que implica obrigação de procurar outras fontes de financiamento, que não o Estado, para suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 90)

Com o objetivo de responder aos anseios e necessidades do capitalismo monopolista, esta contrarreforma, baseou-se em uma perspectiva utilitarista, apoiada na teoria do capital humano⁸¹ (LEHER, 2019a). Desencadeou, por meio de coerção e cooptação, um projeto de modernização conservadora, ampliando a pós-graduação atrelada aos interesses das frações burguesas nacionais, aliadas ao núcleo do capitalismo monopolista. Nesta direção, na contrarreforma, “*Os seus princípios*

2019a, p. 47)

⁸⁰ De acordo com Leher (2019a) destacam-se, entre eles: “Anísio Teixeira, pela esquerda trabalhista, como Darcy Ribeiro, por cientistas de renome, por intelectuais da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), como Celso Furtado e Francisco de Oliveira, bem como por intelectuais vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e, com diferenças, por parte considerável do movimento estudantil radicalizado, como é possível depreender do I Seminário Nacional da Reforma Universitária, Salvador, 1960, e do II Seminário, realizado em 1962, no Paraná, por movimentos como o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC-UNE) e, em especial no Nordeste, pelo Movimento de Cultura Popular da Universidade do Recife, com Paulo Freire, e outros semelhantes em curso na região.” (LEHER, 2019a, p. 48)

⁸¹ “Os setores dominantes no Brasil possuem uma linha clara de ação: ampliar a cobertura pública do ensino fundamental e difundir um ideário pedagógico referenciado na chamada teoria do capital humano, socializando as crianças e jovens em conformidade com o mercado, o que Florestan Fernandes conceituou como capitalismo dependente.” (LEHER, 2019a, p. 36)

– racionalização, integração e flexibilidade – denotavam a busca de uma universidade mais orgânica (internamente) e mais integrada (externamente).” (CAVALCANTE, 2000, p. 10) Um Estado de *contrainsurgência*⁸² viabilizou ampla expansão do setor privado, por meio de legislações que permitiram não somente o repasse de recursos públicos para as instituições privadas, como também criaram políticas de crédito subsidiado⁸³ aos estudantes para o ingresso nesta rede de ensino. O fomento à ciência e tecnologia deixou de estar vinculado às Universidades e passou a ser gerido pela Secretaria de Planejamento da Agricultura e Desenvolvimento do Brasil - cérebro da ditadura. É relevante para a compreensão do ensino superior do período empresarial-militar que perfaz os anos entre 1964 e 1985, a coexistência de violenta repressão, persuasão e cooptação dos intelectuais para viabilizar o projeto de modernização conservadora.

O contexto de esgotamento da capacidade de acumulação do sistema econômico mundial, agravado pelas duas crises do petróleo em 1973 e 1979, inviabiliza o modelo empresarial-militar, marcado também pela crise da dívida assumida e deflagrada nos anos de 1980. Somam-se os diversos movimentos de resistências à ditadura que abarcam setores empresariais, estudantes, associações de profissionais, conselhos, sindicatos e o protagonismo das universidades,⁸⁴ com o afim de reestabelecer a democracia liberal. A esperada democratização do sistema político e o alargamento da democracia econômica não se consumam e os governos da pós-ditadura são marcados por continuidades (principalmente no campo econômico e social) e rupturas (na dinâmica dos direitos políticos e civis).

A hegemonia neoliberal, a partir dos anos de 1990, redefine-se o *papel do conhecimento* nos campos de modernização e de desenvolvimento econômico e social do Estado brasileiro (e do bloco econômico-regional, o MERCOSUL), bem como consolidam-se os sistemas nacionais de ciência, tecnologia e inovação. As conquistas da política educacional previstas na Constituição Federal de 1988 (CF/88) não se converteram em direitos efetivados, e em especial, o ensino superior passa a responder, sistematicamente, à política científico-tecnológica e de inovação, que deve fomentar a cooperação Universidade-empresa contribuindo para: a produção de conhecimento inovador; a modernização do aparelho científico-tecnológico; o desenvolvimento econômico nacional e regional; e a inserção competitiva do Estado e respectivo bloco regional na economia mundializada. (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 93) A partir de então, a Universidade brasileira apoia-se cada

⁸² O Estado contrainsurgente diz respeito a uma denominação que tem como origem uma doutrina da contrainsurgência imperante nas escolas militares estadunidenses, ocupadas na formação de militares latino-americanos, no contexto da guerra fria.

⁸³ Programa de Crédito Educativo – Creduc, 1976.

⁸⁴ Leher (2019a) aponta para a importância da 29 Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada na PUC-SP, assim como o protagonismo da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), da Confederação dos Professores do Brasil (atual CNTE), em conjunto com o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), a Associação Nacional de Educação (Ande), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Movimento Estudantil (UNE) para inclusão na CF/1988 de importantes pautas da educação pública.

vez mais no modelo anglo-saxão modernizado, reunindo diversas instituições, hierarquizadas pelos ramos do saber, oferta e qualidade dos cursos. Sua missão passa a ser a formação de parte do trabalhador coletivo, em diferentes modalidades de cursos, com tempos de duração vinculados aos tempos do mercado e aos desígnios do capital. Assim, assenta na necessidade de reafirmar a importância da Universidade com campo de disputa política e ideológica, considerando a totalidade das determinações que compõem o plano da realidade concreta. Ao longo deste estudo buscamos abordar aspectos relevantes quanto as especificidades da Universidade brasileira na composição da Política de Educação Superior e seguimos com outros dados e argumentos que compõe sua constituição e consolidação.

2.2 O processo de constituição e consolidação da Política de Educação Superior no Brasil

A ter em vista a historiografia da Educação, podemos afirmar que desde os tempos coloniais, a questão educacional brasileira está condicionada aos valores autoritários que sustentam as relações sociais, e se perpetuam na cultura desta sociedade. De acordo com Azevedo (2011), a predominância da tradição escravocrata nas representações sociais das elites, e na orientação conservadora de suas práticas, vão configurar uma valorização própria da escola. Conforme já apontamos, dois sistemas de educação se formaram na sociedade brasileira; um para atender as demandas educacionais das elites e outro encarregado da educação da classe trabalhadora. Assim, “[...] a educação apresentava-se como um poderoso instrumento de moralização e de adestramento para o trabalho” (AZEVEDO, 2011, p. 22). Corroborando com tal afirmação, e de acordo com a investigação aqui apresentada, Saviani (1994) afirma que a educação tem se estruturado de forma funcional ao sistema capitalista, tanto ideológica como economicamente.

No Brasil, somente no início dos anos de 1930 estabelece-se o denominado Ministério da Educação e Saúde,⁸⁵ que institui o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo de Ensino Comercial, responsáveis pela criação das diretrizes nacionais para os diferentes níveis de ensino: primário, secundário, superior e técnico-profissional. Mesmo diante do Decreto⁸⁶ baixado pelo governo provisório de Getúlio Vargas em 1931, intitulado Estatuto das Universidades Brasileiras, a Universidade continuou sendo exceção, mantendo-se os institutos isolados de ensino superior.

Assim, entendemos a relação entre educação e trabalho⁸⁷ com a intenção de aprofundar o

⁸⁵ Cabe lembrar que somente a partir da Carta Constitucional de 1934 a educação incorporando a ideia de sistema de ensino e lei de diretrizes e bases, suspensa em 1937 pela ditadura do Estado Novo.

⁸⁶ Decreto 19.851/31 propunha a ideia de uma Universidade brasileira estruturalmente consistente. Esta deveria privilegiar os estudos básicos, ministrados por uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da qual sairiam os diversos ramos profissionalizantes. (SOUZA, 2001, p. 13)

⁸⁷ Conforme tratamos no tópico anterior.

conhecimento das condições e circunstâncias que caracterizam o sistema educativo brasileiro. O Brasil ocupa o lugar de economia periférica na dinâmica econômica mundial, e assim, identificamos que os sucessivos governos vêm construindo condições para um modo particular da industrialização, viabilizando uma formação da *força de trabalho* nacional que atenda as requisições imediatas do mundo do trabalho, marcado pela economia dependente, conforme apontam Fernandes (1975), Antunes (2019), Luce (2019) e tantos outros estudiosos da TMD. Entre avanços e recuos, o processo precarizado de formação educacional da classe trabalhadora torna-se estratégico e necessário para a redução dos custos com o capital variável⁸⁸ e suficiente para a garantia da realização da mais-valia. “*Nesse sentido, através de um consenso autoritário e do poder garantido pela concentração político econômica, é que se localizam a resistência que as elites dirigentes brasileiras opõem à manutenção da educação pública e prega sua contínua descontinuidade.*” (MOREIRA, 2019, p. 448)

Como apresentado no Capítulo 1, sob as determinações de um capitalismo dependente, no Brasil do século XX, o Estado desenvolvimentista assume formas extensas, com uma fração da burguesia industrial imprimindo seu projeto econômico e societário, apoiada em amplos setores da pequena burguesia e em camadas da população operária. Osorio (2019) afirma que este modelo integra um processo de industrialização que tinha nos investimentos estatais o elemento fundamental para seu êxito. Enquanto funções indispensáveis no âmbito econômico, o Estado desenvolvimentista,

[...] de um lado, fomentava investimentos em setores que ainda não eram rentáveis para os empresários locais ou estrangeiros (grandes empresas industriais ligadas à produção do aço, e de serviços, como energia elétrica, água e educação), ou então aquelas atividades que, pela sua magnitude ou papel estratégico, ficaram nas mãos estatais (infraestrutura portuária, estradas, bem como os setores produtivos que geravam os maiores excedentes, tais como petróleo, o cobre, entre outros). Por outro lado, o aumento das funções e das instituições necessárias para esse modelo proporcionou também o crescimento do emprego estatal e da demanda interna, fator de vital importância para incentivar o mercado do incipiente setor industrial. (OSORIO, 2019, p. 210-211)

O processo de industrialização não só no Brasil, mas na América Latina, em sua primeira etapa, deu-se de forma *estendida e diversificada*, com a participação de camadas da burguesia industrial local e da população operária (OSORIO, 2019). Esta fração da burguesia, ao aliar-se com o capital estrangeiro, deflagra o surgimento de fortes divisões sociais e políticas no interior das classes dominantes, ocasionando mudanças econômicas que privilegiavam um outro tipo de indústria, *seletiva e concentrada*, com novos ramos industriais ocupando lugar central na economia. Além disso, este fato marcou o esgotamento das possibilidades de o capital latino-americano manter as amplas alianças sociais e políticas com os setores dominados (proletariado industrial/operários e a pequena burguesia assalariada do setor público), colocando em questão o projeto em curso.

⁸⁸ O capital variável, entendido como força de trabalho se distingue do capital constante (terra, meios de produção).

Corroborando com o já apresentado, estes fatos levam a um cenário peculiar entre as décadas de 1950 e 1960 (considerando as distinções a partir de 1964, com o Estado *contrainsurgente*), no contexto de modernização econômica e urbanização das cidades, exigia-se a ampliação de trabalhadores qualificados para a indústria, comércio e setor de serviço, pressionando a expansão do sistema de educacional. Os agrupamentos assalariados (dos setores público e privado) haviam não só aumentado, mas também se organizado em sindicatos, partidos políticos, multiplicando seu ativismo popular para a garantia de melhores condições de vida. Configura-se uma demanda social por educação institucional, o que estimulou a criação e ampliação significativa da formação superior, através da criação de diversas Universidades. Segundo Souza (2001) pelo menos uma Universidade federal foi implantada em cada Estado, além de se multiplicarem as Universidades estaduais, municipais e particulares, sob a lógica da descentralização do ensino superior, previsto na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1961). No entanto, o padrão de desenvolvimento iniciado neste tempo foi afetado pela crise do capital, previsível, com forte desaceleração do crescimento. A sociedade brasileira encontrava-se em um forte tensionamento já durante o Governo de João Goulart (09/1961 a 04/1964). De acordo com Paulo Netto (2005), a movimentação sociopolítica entre 1963 e março de 1964, que tinha a finalidade de viabilizar uma solução para a crise, foi sendo minada pela premência das condições econômicas impostas e atravessada por suas divisões internas. A *marcha insurgente* interna, fomentada pelo comunismo internacional, foi então fortemente confrontada através dos destacamentos especiais das Forças Armadas, somada às necessidades do capital dinâmico (associado ao estrangeiro, de uma indústria *seletiva e concentrada*) para romper alianças com os setores populares e viabilizar a reprodução dos novos projetos do capital. Vale reforçar que no Brasil, a *contrainsurgência* tomou forma de *Ditadura empresarial-militar*.

No campo econômico, o governo ditatorial iniciado a partir de 1964 estabelece o processo de expansão “taylorista-fordista”, com elevação da produção de automóveis e eletrodomésticos para ampliação do consumo, altera as taxas de crescimento econômico. Na arena da política social, impulsiona uma relativa ampliação de sua cobertura e dos direitos sociais (de forma tecnocrática e conservadora), em contraposição às restrições dos direitos políticos e civis levados a cabo pelo regime. Em função da política econômico-financeira implementada, principalmente após o golpe de 1964, “[...] a Universidade ganha - para as camadas médias urbanas (que incluem a pequena burguesia tradicional, sem a elas se reduzir) a centralidade nas possibilidades de mobilidade social ascendente.”⁸⁹ (PAULO NETTO, 2005, p. 55) Por sua vez, aponta Paulo Netto “[...] que a

⁸⁹ Paulo Netto apresenta o estudo de Cunha (1995) ao afirmar que em função do processo de concentração de capital, renda e mercado, operantes principalmente após o golpe de 1964, os canais tradicionais de ascensão das camadas médias tornaram-se cada vez mais estreitos, tendo como alternativa a transferência para as hierarquias ocupacionais. Mais adiante Paulo Netto afirma que “o acesso ao nível mais alto no sistema educacional para as franjas das camadas médias, aparecia como instrumento central para incorporar-se positivamente a nova ordem. (PAULO NETTO, 2005, p. 55-57)

coalizão que empalmou o poder, já tinha definido a ‘filosofia’ para a política social no terreno da educação” (PAULO NETTO, 2005, p. 54). Esta filosofia consistia no enquadramento do processo institucional de educação, cujo objetivo era criar instrumentos de controle e disciplina sobre os estudantes e operários. Ou seja, o intento da política educacional da ditadura materializou o seu propósito de controle, enquadramento e destruição dos instrumentos organizativos dos estudantes, de intimidação dos docentes e repressão dos movimentos sociais, experiências e instituições que ensaiavam alternativas democráticas vinculadas as necessidades de base da população. Prevaleceu, neste período, conforme nos apresenta Osorio (2019):

[...] um férreo controle sobre os meios de comunicação e uma política de extermínio de dirigentes políticos, estudantes, sindicalistas e de todos aqueles catalogados como subversivos, fazendo usos da violência que busca não apenas conter, mas também submeter a população civil pelo medo e pelo pavor. (OSORIO, 2019, p. 218)

O projeto de internacionalização da economia nacional, com forte vínculo de fração da burguesia local ao capital estrangeiro, seguia com intenso endividamento externo. É consenso na literatura sociológica e política brasileira que entre 1950 e 1970, houve uma expansão significativa na oferta de curso superior em todo o país, principalmente através do setor privado, em uma nítida perspectiva mercantilista, agregando um conjunto expressivo de instituições sem nenhum compromisso com a qualidade da educação superior. Conforme Souza, este foi um tempo em que:

Fortunas incomensuráveis se constituíram em pouco tempo num ciclo de mercantilização do ensino, que trouxe críticas e apreensões aos círculos mais responsáveis do meio educacional. Escolas sem instalação adequadas, nem laboratórios, nem biblioteca, professores sem titulação nem competência comprovada passaram a ofertar cursos improvisados de precaríssima qualidade a alunos que, por serem em grande maioria adultos já definidos profissionalmente, também nada exigiam em termos de formação. (SOUZA, 2001, p. 17)

Havia uma demanda reprimida de adultos que já tinham completado o ensino médio e buscavam a diplomação. O capital cria uma necessidade de mão-de-obra cada vez “mais qualificada” e, dessa forma, incentiva a população adulta que já tinham completado o ensino médio a buscar uma diplomação superior. Além disso, o governo de exceção implantado tinha o propósito de “[...] *atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 1964 e reclamava sua recompensa.*” (CHAUÍ, 2001, p. 48). O regime encontrava aí campo fértil para transformar a educação num fator de hegemonia e de obtenção de consenso, num tempo em que o discurso da valorização desta política coincidia com os limites de verbas destinadas massivamente à acumulação de capital. Assim, o primeiro impulso de expansão intensa e rápida do ensino superior brasileiro ocorreu, com o apoio do Estado, por meio da esfera privada. De acordo com Chauí

(2001), assentado no Ato Institucional n.5 e no Decreto n. 477,⁹⁰ realiza-se uma expressiva Reforma Universitária⁹¹ em 1968, com a finalidade de reconfigurar o sistema universitário baseado no modelo administrativo gerencial das grandes empresas. Conforme Silveira e Bianchetti (2016), as reformas universitárias no Brasil colocam-se a serviço das modificações ocorridas no processo de industrialização. Esta reforma “[...] *tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição.*” (CHAUÍ, 2001, p. 56) Sob essa concepção ideológica e regime, refutava-se a ideia da autonomia universitária e propunha objetivos práticos e pragmáticos vinculados à lógica instrumental dos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país.

Nas palavras de Silva Junior e Sguissardi (2001), a expansão do ensino superior no Brasil “[...] *traduziu a necessidade do Estado no controle e persuasão político-sociais na esfera da educação, em seu nível superior, caracterizando-se essa Reforma como um ato político necessário, mas de natureza predominantemente ideológico.*” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 180)

Apoiado em Decretos-Leis⁹² o Estado regulamentava a criação e funcionamento de empresas estatais, autarquias e fundações (inclusive universitárias) que, de acordo com Silva Junior e Sguissardi (2001), a forma jurídica surge assentada em um duplo movimento: de desobrigação do Estado com o ensino superior, através de contenção de ampliação das IES públicas e incentivo a expansão das privadas; de recuperação do controle político-administrativo sobre a Universidade. As formas de privatização colocadas em prática seguem o receituário da desobrigação estatal, do ponto de vista econômico-financeiro, incentivando o processo de mercantilização da educação. Apresenta-se a *privatização direta*, com implemento e subvenção com recursos públicos, para a criação indiscriminada de instituições de ensino superior privadas; e a *privatização indireta*, por meio da criação de fundações de direito público e privado. Daí, uma nova tendência emerge no campo da educação, demarcada pela entrada da iniciativa privada não-confessional no mercado, o que altera a organização e a correlação de forças que estruturavam, até então, o campo do ensino superior brasileiro.

A ideia de expansão com contenção de despesas, deflagra um modelo de Universidade marcado por fragmentação generalizada, seja nos graus de ensino, nas carreiras, nos cargos administrativos e docentes, bem como na direção. O princípio do ‘capitalismo moderno’ de separar

⁹⁰ Referenciados, respectivamente, na combinação de dois Relatórios: *Atcon/1966* e *Meira Mattos/1968*. Apontavam que as Universidades latino-americanas, já no início da década de 1960, encontravam-se arcaicas diante da industrialização e da crescente demanda de consumo. A linha de *Atcon* seguia pela racionalização das estruturas universitárias e de tudo que dizia respeito à produção acadêmica. Já Meira Mattos direcionava suas sugestões no sentido de organizar dispositivos que permitissem intervir na Universidade e estudar os movimentos estudantis de modo a identificar suas tendências, as linhas político-ideológicas que professavam e, a partir desse conhecimento estabelecer as melhores formas de disciplinamento dentro da instituição. (BOSCHETTI, 2007, p. 227)

⁹¹ Aprovada a reforma do ensino superior com a Lei 5.540/68 em resposta a sua crise e, mais especificamente, “[...] ao projeto articulado e necessário a implantação e manutenção do modelo sócio-econômico adotado pelos governos militar-autoritário.” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 177)

⁹² De acordo com Silva Junior e Sguissardi (2001), os Decretos-Leis n 200, de 25/02/67, e n 900, de 29/09/69 constituem a base da Reforma Administrativa do Estado.

para controlar atinge também o ensino e a pesquisa, impondo à cultura e ao trabalho pedagógico as ideias de especialização e competência. O que os reunificariam seriam determinações extrínsecas, de rendimento e eficácia. Já a separação entre decisão e execução conduz a unificação da administração burocrática, cuja hierarquia funcional de cargos e postos, determina a de salários e autoridade. Para Chauí (2001), a escola ocupa-se da questão da segurança, da integração nacional e do desenvolvimento econômico, reproduzindo as determinações econômicas, políticas e ideológicas do capital. Portanto, na educação manifestam-se algumas desses determinantes: uma das formas mais perceptíveis é o adestramento da mão-de-obra para o mercado de trabalho; outra é a de legitimar a concepção do ensino e da escola que sustenta o modo de produção capitalista. Neste contexto de desenvolvimento da política universitária, a despolitização do campo acadêmico é ponto chave para o regime, como apresentamos anteriormente. Conforme aponta Paulo Netto, o regime ditatorial, associado a burguesia autocrática, conseguiu o que pretendia:

Cortou com os laços vivos, tensos e contraditórios que pretendem a Universidade, aos movimentos das classes sociais; oclusos, obturados pela repressão e pela gestão 'modernizadora', os seus condutos com a vida e seus processos sociais, a Universidade foi insulada; perdeu o dinamismo crítico (e, pois, criativo) que só lhe garante o rebatimento, noseu interioriza tensões entre os distintos projetos societários, e como consequência viu exauridos os seus processos específicos e particulares de elaboração produtiva. Nela hipertrofiou-se o procedimento reprodutivos, com a decorrência inevitável da degradação do seu padrão de trabalho intelectual. (PAULO NETTO, 2005, p. 55)

A tentativa de organização de uma Universidade realmente integrada do ponto de vista acadêmico e administrativo, para Souza (2001), nasceu com a Universidade de São Paulo - USP, sem ter logrado êxito por inteiro e reforçando as marcas elitistas da formação superior. Os responsáveis por sua criação compunham o círculo de lideranças⁹³ nacionais e destacavam, desde então, a necessidade da existência das três funções precípuas da Universidade: ensino, pesquisa e extensão, além de entenderem a importância da tecnologia de comunicação para a difusão cultural. Souza (2001) sinaliza ser relevante abordar a tentativa do papel inovador que a USP traz desde sua concepção estrutural e funcional, na medida em que cria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A ideia era de transformar esta Faculdade em um tronco comum de estudos básicos, de “*ensino medularmente científico*”, a partir do qual se alongariam os diversos cursos profissionalizantes, de formação universitária acurada. Este ideal de integração do saber não alcançou seus objetivos, dada à tradição de isolamento das faculdades brasileiras e do insuficiente investimento dos governos nacionais neste modelo. Este estudo realizado por Souza (2001) corrobora com a compreensão do papel histórico do Estado brasileiro na condução e expansão da política de educação superior,

⁹³ Entre outros, o Governador Arnaldo de Salles Oliveira e o jornalista Júlio de Mesquita Filho.

vinculada às demandas do capital, principalmente daqueles grupos que se encontram hegemonicamente no poder, priorizando a formação de uma mão-de-obra que atenda as necessidades destes setores, conseqüentemente, do mercado disponível para a reprodução da força de trabalho.

A partir dos anos de 1970, em mais uma crise estruturante do capitalismo, ascende uma nova dinâmica do modo produção (*reestruturação produtiva*) e o início da hegemonia *neoliberal*, cujas características acentuam as tendências restritivas e excludentes das políticas públicas, principalmente no tocante as políticas educacionais. Este modelo de Estado neoliberal procura diminuir e eliminar os parques direitos que a classe trabalhadora conquistou dentro da “democracia” liberal - *Welfare State*. Conforme nos apresenta Alves (2007), de modo geral, o *Estado Social* se consolidou submetendo-se às leis e as necessidades do mercado. Esta dinâmica ganha contornos específicos sob o capitalismo de economia dependente e o Estado de *contrainsurgência* que se revela frente a uma atuação em que o social perde o seu cariz humanizador. Por outras palavras, o *capitalismo cria a contradição que só o Estado é capaz de sustentar*: ao mesmo tempo, coloca-se como um agente político e econômico de manutenção da ordem vigente, e responde minimamente as demandas sociais, como se estivesse a garantir os interesses de toda a gente/classes sociais. Neste compasso, nos apresenta Osorio (2019) que o setor do capital com poder econômico amplia-se pelos processos de privatização,⁹⁴ somado à abertura de serviços estatais no campo da saúde, *educação* e moradia, e particularmente do controle de fundos públicos, para se tornarem meros negócios.

Neste cenário de severa derrota do mundo do trabalho, visto a implementação de políticas estatais *contrainsurgentes* nos países de economia periférica; o avanço das políticas neoliberais realizadas principalmente pela Inglaterra e Estados Unidos da América; a queda da União Soviética e a desintegração do campo socialista; a continua perda de direitos sociais, colocaram fim ao Estado de Bem-estar social na Europa Ocidental e nos EUA. Conseqüentemente, os países de capitalismo dependente encontram-se a reboque, levando a profundas transformações no mundo do trabalho e na organização do Estado. Não obstante aos propósitos do grande capital financeiro, o campo da educação ganha relevância enquanto uma possibilidade de enfrentamento das refrações da *questão social*, todavia, na realidade concreta isso não se comprava! Os organismos internacionais, com o protagonismo do Banco Mundial, utilizam da prerrogativa de uma necessária reforma da educação para que os países periféricos saiam do ciclo da pobreza e do subdesenvolvimento, no entanto, a

⁹⁴ Um número elevado de empresas estatais foi vendido para o setor privado a preços irrisórios, sendo que em 1998, ano em que as privatizações nas economias latino-americanas já tinham corrido um longo caminho, capitais locais associados às multinacionais, investira, a cifra recorde de 56 bilhões de dólares na compra de empresas regionais. Destes, 47 bilhões destinaram-se a empresas brasileira. (OSORIO, 2019, p. 220)

lógica imperialista encontra-se intocada. De acordo com Relatório⁹⁵ para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, o papel da educação é:

[...] propor novas perspectivas de desenvolvimento que levem à construção de um futuro melhor para os seus países. É sua tarefa, também, formar no domínio técnico e profissional, as futuras elites e os diplomados de nível médio e superior de que os seus países necessitam, para poderem sair do ciclo de pobreza e de subdesenvolvimento em que atualmente se encontram enredados. (DELORS, et al., 1998, p. 25)

No tópico a seguir buscamos desenvolver os fundamentos que justificam a contrarreforma da política educacional brasileira a partir dos anos de 1990, com o propósito de identificar as bases que sustentam um modelo neoliberal de formação no ensino superior deste país, sob as determinações dos organismos internacionais - Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, Banco Interamericano de Desenvolvimento.

2.3 A Contrarreforma do Ensino Superior brasileiro: entre continuidades e rupturas avança o setor privado mercantil

O novo padrão de acumulação de capital emergente desde a década de 1970, baseado na *reestruturação produtiva e no reordenamento de suas forças*, nas inovações das ciências e tecnologias, colocam em evidência não só as fragilidades do sistema educacional, mas a necessidade de um modelo de formação que responda as especificidades desse novo padrão de especialização produtiva. Também, encontra-se em curso uma nova demanda por acesso ao sistema de ensino superior, constituída por camadas da classe trabalhadora menos favorecida. Neste tempo, observa-se que as camadas médias que tiveram acesso a formação do grau superior encontravam-se insatisfeitas com o sistema educacional, uma vez que os diplomas alcançados não garantiam a expectativa de mobilidade social - o que se deve a própria dinâmica do capitalismo, que necessariamente produz mão-de-obra excedente. Além dos discentes e profissionais recém-formados insatisfeitos com a qualidade do ensino superior, seja por razões estruturais e gerais, e por outras específicas à gestão do setor privado, constantes críticas das associações de profissionais da educação e das Universidades públicas ganham relevância (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001). Entrava em pauta a necessidade

⁹⁵ Em DELORS, et al., 1998. De acordo com Guerra (2013), destacam-se algumas das premissas fundamentais da reforma proposta: as Universidades deixam de ter o monopólio do ensino superior; as Universidades podem e devem ter em vista o desenvolvimento sustentável; o ensino universitário exige liberdade acadêmica e autonomia; a divisão dos currículos por disciplina não tem correspondido às necessidades mercado de trabalho, portanto, os melhores resultados das IES passam a ser identificados pelo incremento da aprendizagem que transcender os limites das disciplinas, com flexibilidade e espírito de cooperação; as Universidades devem tornar-se abertas, com a oferta de Ensino a Distância; as Universidades devem dispor e aproveitar da colaboração de especialistas; deve haver alternância entre escola e empresa, para o preparo e inserção dos profissionais no mundo do trabalho. (GUERRA, 2003, p. 240)

de readequação/reacomodação do ensino superior brasileiro.

Na década de 1980, de formas distintas, com destaque para Inglaterra e EUA, vários países capitalistas centrais acolheram o receituário neoliberal, e sua necessidade primeira de restaurar a lucratividade do capital. Basicamente, este modelo assentou-se na busca por estabilidade monetária, com contenção de gastos sociais, manutenção de uma taxa “natural de desemprego”, reformas fiscais e redução de impostos para altos rendimentos. Segundo Behring (2007), “[...] *os reduzidos índices de crescimento com altas taxas de inflação foram um fermento para os argumentos neoliberais criticarem o Estado Social e o ‘consenso’ do pós-guerra, que permitiu a instituição do Welfare-State.*” (BEHRING, 2007, p. 125) Os países capitalistas periféricos sucumbiram a um modelo de desenvolvimento dependente e combinado,⁹⁶ diante da lógica imperialista, inserindo-se na *divisão internacional do trabalho* sob a pressão dos valores e projetos dos países capitalistas centrais. Este fato representou, especificamente para a América Latina, em um novo padrão de reprodução do capital - um padrão de especialização produtiva.

O Brasil experimentava o tensionamento entre as manifestações e lutas das classes populares pela garantia de ‘liberdade’ política, direitos sociais e trabalhistas, e as tendências político-econômicas que amplificavam as refrações da *questão social*. Paradoxalmente ao processo de redemocratização política conduzida nos anos 1980 no Brasil, estabeleceu-se o avanço neoliberal, respaldado pela queda das exportações de matérias primas e pelo endividamento dos setores público e privado, em função da elevação das taxas de juros nos países credores, principalmente EUA. Por pressão do FMI, cerca de 70% da dívida externa tornou-se estatal. Consequentemente, o crescimento econômico caiu vertiginosamente, com forte redução das taxas de investimento, aumento dos encargos da dívida pública e elevação da inflação. O processo de adequação do Estado a expansão do capitalismo financeiro e transnacional leva à redefinição de suas funções do ponto de vista político e econômico para viabilizar a reprodução do capital, investindo na estatização de custos dirigidos à manutenção e controle da força de trabalho e na criação de um determinado perfil de trabalhador:

[...] aquele capaz de suportar a pressão, as condições mais precárias e adversas, insegurança e instabilidade no emprego, aberto a situações e relações virtuais, tendo um perfil perfeitamente adaptativo a tais transformações regressivas em termos de condições e relações de trabalho, de flexibilização dos direitos sociais e de precarização das políticas sociais. (GUERRA, 2013, p. 235)

Neste ambiente neoliberal, a gestão pública passa a focar suas ações na contração das políticas públicas sociais e no consequente esvaziamento dos direitos sociais e subtração dos direitos

⁹⁶ Cabe reafirmar que estas categorias são tratadas aqui a partir das construções sobre a Teoria Marxista da Dependência, desenvolvida por teóricos como: Florestan Fernandes, Rui Mauro Marini, Theotonio dos Santos, Vânia Bambirra, dentre outros de geração mais recente como Mathias Luce.

trabalhista, conquistados pela população ao longo da história. A privatização e a mercantilização dos serviços sociais são condição para o projeto político e econômico esboçado no país. Ao mesmo tempo, há um deslocamento para sociedade civil da satisfação das necessidades sociais, com enxugamento das escassas políticas sociais estatais, ampliando a atuação do Terceiro Setor e a denominada ‘Responsabilidade Social’ das Empresas Privadas. As políticas sociais delineiam-se em um movimento de avanços e recuos, sem nunca terem contemplado o estágio do Estado de Bem-Estar Social, experimentado pelos países capitalistas centrais no pós-guerra. Muitos autores identificam aí o processo de *contrarreforma* do Estado, de recusa e retirada dos aspectos progressistas inerentes à Carta Constitucional. Há que se observar que a promulgação da liberal Constituição Federal de 1988⁹⁷ traz o direito à educação, conforme prevê o Artigo 205, Capítulo III, Seção I:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

No governo de FHC (1995-2002), delineou-se no Brasil um conjunto de “reformas” orientadas para o mercado, considerando que os problemas enfrentados no âmbito do Estado brasileiro eram as causas centrais da profunda crise econômica e social vivida pelo país, conforme veremos adiante. Reformando-se o Estado, estaria aberto o caminho para o novo “projeto demodernidade”. Conforme observa Mészáros (2008), por mais bem intencionada que seja uma proposta reformista ela continua a ser elitista, pois permanece presa a institucionalidade burguesa. Os reparos institucionais formais - ‘passo a passo’, mantém o círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido da lógica autocentrada no capital. *“Essa espécie de abordagem é incuravelmente elitista mesmo quando se pretende democrática [...], pois busca preservar os ‘padrões civilizados’ dos que são designados para ‘educar’ e governar, contra a ‘anarquia e a subversão’.”* (MÉSZÁROS, 2008, p. 48-49)

As exigências de reestruturação econômica das nações periféricas, determinadas por organismos internacionais - Banco Mundial,⁹⁸ Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, Banco Interamericano de Desenvolvimento, marcam a dinâmica das

⁹⁷ É relevante observar que no seu Art. 209 institui-se: “o ensino é livre à iniciativa privada” e, no Art. 213 que “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”. No entanto, amparados pelas brechas na Constituição, os operadores do setor privado, passaram a ser incluídos no financiamento público, contrariando o Art 213 CF/1988, por meio de isenções tributárias, para as instituições particulares com fins lucrativos. O que se deu por exemplo por através do ProUni desde 2005.

⁹⁸ “Em 1994, o BM publicizou um documento que se tornou referência para a sua compreensão sobre a educação superior dos países capitalistas dependentes: *O Banco Mundial e a Educação Superior: Lições Derivadas da Experiência*; em 1995, a CEPAL editou documentos sobre a competitividade que, junto a documentos do Banco (*WorldBank*, 1995), pretendem restabelecer o *status* da chamada Teoria do Capital Humano e, desse modo, atualizar uma doutrina ideológica capaz de assegurar aos intelectuais coletivos do capital a hegemonia sobre o futuro da educação mundial.” (LEHER, 2019a, p. 161)

contrarreformas implementadas pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990. Este processo pode ser caracterizado, conforme nos apresenta Guerra (2013) pela abertura da economia ao capital estrangeiro, a minimização do Estado para a garantia de direitos sociais, as privatizações dos bens públicos, a desregulamentação do mercado de trabalho e a mercantilização dos serviços. Historicamente o sistema educacional brasileiro vem expandindo-se através do setor privado, e acumulando os riscos do processo de mercantilização. De acordo com Silva Junior e Sguissardi (2001), a expansão do ensino superior deflagrada pelo setor privado, já no período da Ditadura empresarial-militar, de certa forma alcançou os objetivos quantitativos quanto ao acesso das camadas médias. No entanto, a necessidade de reorganizar o modelo educacional é deflagrada não somente por razões ideopolíticas, mas também pelas expressões econômicas.

O processo de redefinição dos papéis e funções do Estado nacional, procurou adequá-lo ao receituário neoliberal, através da Reforma gerencial, cuja direção apontou para o desmonte dos direitos, desestabilização dos sindicatos e redução drástica das medidas de proteção social. A reforma elaborada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), de acordo com “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” (PDRAE),⁹⁹ e em nome da estabilização e do crescimento econômico sustentado, teve como um dos aspectos centrais, “[...] *o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar.*” (BRASIL, 1995) A Reforma do Estado, implementada a partir de meados da década de 1990 no Brasil, significou, nos termos do documento proposto pelo MARE, transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. A Política de Educação insere-se neste contexto de encurtamento do Estado no que tange a proteção social à população brasileira, e as *Universidades* passam a pertencer ao *Núcleo de Serviços não exclusivos do Estado*, juntamente com hospitais, centros de pesquisa, museus, creches, ambulatórios, entidades de assistência às crianças, adolescente, idosos, dentre outras. As bases políticas da *reforma universitária* carregam as recomendações do Banco Mundial, cujos eixos que se destacam diz respeito a Avaliação Institucional e Exame Nacional de Cursos; Autonomia universitária; Programa de gratificação e estímulo a docência, consolidando, como nos apresenta Guerra a intenção de privatização da Universidade pública, descomprometendo o Estado com o seu financiamento. (GUERRA, 2013, p. 242)

A Política de Educação Superior brasileira, subsumida as relações de dominação do capital internacional, bem como sua trajetória interna elitista, tanto na garantia do acesso, quanto na permanência e condições de qualidade, curva-se à “necessidade” de adequação à nova ordem mundial

⁹⁹ Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado foi produzido pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, conduzido pelo Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, no governo do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, e aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, no dia 21 de setembro de 1995.

globalizada e à sociedade da informação, impactando todos os níveis de ensino.¹⁰⁰ Destacamos aqui algumas formulações que compõem o conjunto de recomendações para a reforma educacional, a serem seguidas pelos países de economia periférica e dependente, elaboradas no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. No que diz respeito a relação entre a lógica do serviço público e a do mercado de trabalho, bem como da *autonomia* universitária, afirmam que

Universidade ultrapassaria o confronto entre duas lógicas que é costume opor sem razão: a lógica do serviço público e a do mercado de trabalho. Reencontraria, também, o sentido de sua missão intelectual e social no seio da sociedade como uma das instituições que garantem os valores universais e do patrimônio cultural. A Comissão pensa que estas são razões pertinentes para lutar a favor da concessão de maior autonomia às Universidades. (DELORS, et al., 1998, p. 24-25)

Corroborando e alargando a crítica acima proposta por Guerra (2013) identificamos que o documento explicita a direção da formação universitária com a finalidade de *acesso ao mercado de trabalho*, o que seria uma consequência natural, mas não imediata. Ao tratamos a Universidade como espaço de desenvolvimento dos indivíduos sociais que também deveriam se ocupar de pensar uma outra sociabilidade, entendemos que esta instituição deve, de fato, ampliar suas bases e funções, desobrigando-se da consequência *imediata* de inserção dos formandos ao mercado de trabalho. O que gera, segundo o próprio relatório, o descredito com a formação superior, quando os indivíduos percebem que a diplomação não lhes garante, necessariamente, o acesso ao trabalho/emprego esperado. Por sua vez, a autonomia proposta às Universidades, também desconsidera as determinações históricas, políticas e econômicas que sustentam a produção do conhecimento nos estágios de evolução e desenvolvimento da sociedade. Na então lógica reformista e entreguista (do setor público para o privado), há uma tendência de a educação formal ser realizada a partir dos interesses do setor privado, que propõem a direção e o caminho ideológico da produção intelectual, registrando-se aqui os processos de resistência dos trabalhadores das Universidades Públicas.

Consideramos pertinente abordar outros aspectos do Relatório ao apontar que, uma das finalidades da educação é ultrapassar o problema da divisão entre as manifestações da mundialização e a necessidade de busca das raízes, das referências, do pertencimento. Neste sentido, à educação “*Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal.*” (DELORS, et al., 1998, p. 16) Percebemos, logo de partida, que a Comissão transpõe as premissas liberais, cujo naturalização do individualismo, da competitividade, do protagonismo e do utilitarismo compõem o processo educacional. Esta Comissão

¹⁰⁰ Destacamos que nesta pesquisa trataremos apenas das dimensões correlatas ao Ensino Superior.

considera também que o sistema de ensino deve ser mais flexível com o compromisso de facilitar, conforme destaca (GUERRA, 2013, p. 240), a transição entre educação e trabalho, com a possibilidade do diploma por “certificados pessoais de competência;”¹⁰¹ a desregulamentação, por meio da não exigência de diploma para o exercício de funções; e a formação por competências e habilidades não exigindo a formação de um profissional com potencialidades que vão para além das demandas do capital.

[...] a Comissão pensa que sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retomar da formação, constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego. Tais sistemas levariam, também, a redução do insucesso escolar que, e todos devem estar conscientes disso, causa enorme desperdício de recursos humanos. (DELORS, et al., 1998, p. 17)

Cabe-nos uma brevíssima atenção sobre a *pedagogia das competências*, a partir de Ramos (2006) nos sinalizando que este modelo pedagógico passa a exigir, em todos os níveis de ensino, noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos), acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) que expressam um comprometimento direto com os processos de produção. A *pedagogia das competências* constitui-se tanto por uma ótica das teorias psicológicas da aprendizagem (formação da personalidade do indivíduo), quanto sob a ótica das relações sociais de produção, ou seja, da dimensão socioeconômica. Em um cenário de desregulamentação e desformalização das relações de trabalho, no sentido de enfrentamento da crise de acumulação do capital, importa aos processos educativos associar-se à "menor rigidez" da divisão social e técnica do trabalho (nos termos do modelo de produção taylorista-fordista, buscando superá-lo) e a uma nova concepção de relação de trabalho através da noção de empregabilidade.¹⁰² De acordo com Ramos (2006), no mesmo plano encontram-se o neoliberalismo e a cultura pós-moderna¹⁰³ que têm como uma das características o desenvolvimento de um individualismo a-social, distante de projetos sócio-coletivos, onde predomina uma profissionalização do tipo liberal. Assim, os aspectos mais relevantes dessa pedagogia são: a individualização do ensino, autonomia do indivíduo, pedagogia diferenciada - está de caráter mais coletivo. (RAMOS, 2006, p. 257)

Por sua vez, estabelece-se um conjunto de parâmetros legais e tecnológicos com a finalidade

¹⁰¹ De acordo com as investigações de Ramos sobre a pedagogia das competências, no plano pedagógico observa-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência as situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. (RAMOS, 2006, p. 221)

¹⁰² De acordo com Paiva *apud* Ramos “[...] tratar-se-ia de uma construção social mais complexa, na medida em que se desloca das instituições formais e da experiência adquirida para considerar aspectos pessoais e disposições subjetivas.” (RAMOS, 2006, p. 253)

¹⁰³ As abordagens curriculares nesta direção propõem uma nova epistemologia com base nas singularidades das experiências e fundada no princípio da auto-organização. (RAMOS, 2006, p. 262)

de ampliar a oferta do ensino superior, contribuindo para a difusão ideológica¹⁰⁴ de que não há diferenças qualitativas entre o ensino superior público e o privado. A incumbência do setor privado, de garantir as possibilidades para amplo acesso ao diploma universitário, em “condições facilitadas” para a realidade da população de camadas populares, passa a ser regulada e avaliada pelo Estado, respondendo a dupla demanda: dos organismos internacionais, adequando as políticas sociais aos ajustes fiscais; e da população, que anseia ampliar a renda, com possíveis novas oportunidades de trabalho.¹⁰⁵ De acordo com Sguissardi (2015), na esteira da mundialização do capital e da lógica de um Estado ultraliberal, estabelece-se a partir de 1997¹⁰⁶ um arcabouço jurídico no campo da educação superior que desencadeia um movimento sem precedentes, de mudança estatutária e de regime administrativo do conjunto das IES privadas no Brasil.

Portanto, a expansão da educação superior no Brasil é implementada em um processo de mão dupla, com a ampliação das privatizações internas das Universidades públicas e o envolvimento ampliado do empresariado na oferta de serviços educacionais de formação superior. (LIMA, 2005) A partir da primeira década dos anos 2000, em nome da democratização do acesso ao ensino superior deflagrou-se um processo de mercantilização, e um questionável movimento de 'massificação' do ensino com diplomação em escala global, difundida pelos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial. O objetivo é o de “*qualificar a mão-de-obra especializada*” exigida pelo mercado de trabalho, repercutindo a concepção burguesa sob a imagem de uma “política inclusiva” (o que não corresponde a realidade concreta). As políticas públicas inclusivas “empreendidas” pelo inexistente Estado de Bem-estar Social brasileiro deveriam ter a pretensão de enfrentar os círculos de pobreza e de exclusão, através dos sistemas educativos, conforme apresenta o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Ao sinalizar a importância da educação no rompimento com a pobreza e a exclusão, deixa de compreendê-las como intrínsecas às determinações históricas e estruturais do sistema do capital. Entendemos que pobreza e exclusão são fundamentos do modo de organização e constituição das sociedades capitalistas, que se alternam no tempo, com níveis variáveis de inclusão, frente aos ciclos de acumulação do capital. A educação formal, tal como instituída no nosso sistema político, se distancia largamente de um propósito de tal envergadura.

O primeiro objetivo dos sistemas educativos deve ser reduzir a vulnerabilidade social dos jovens oriundos de meios marginais e desfavorecidos, a fim de *romper o círculo vicioso da pobreza e da exclusão*. As medidas a tomar passam pelo diagnóstico das dificuldades dos alunos mais novos, muitas vezes ligadas a sua situação familiar, e pela adoção de políticas de

¹⁰⁴ Tendo como parâmetro os resultados dos indicadores de avaliação do SINAES/MEC. Observamos que em 2010 as notas das IES que ofertavam EaD no ENADE foram elevadas. No entanto, este desempenho cai nos exames em todos os outros exames 2013, 2016, 2018.

¹⁰⁵ Tal como ocorreu no período ditatorial, em que as camadas médias, ou na expressão de OSORIO (2019, p. 120), a pequena burguesia não proprietária dos meios de produção, acreditava que a formação em grau superior lhe garantia ascensão social.

¹⁰⁶ A considerar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9394/1996), em seguida os Decretos 2.206 e 2.307, 1997.

discriminação positiva em relação aos que apresentam maior número delas. [...] As possibilidades de alternância entre escola e empresa permitem, por outro lado, uma melhor inserção no mundo do trabalho. O conjunto destas medidas deveria, se não suprimir, pelo menos limitar significativamente o abandono da escola e as saídas do sistema escolar sem qualificações. (DELORS, et al., 1998, p. 147)

A maior parte dos cursos de graduação autorizados pelo MEC, presenciais e a distância, no início do século XXI, foi direcionada à formação de professores de ensino fundamental, com a finalidade de cumprimento das determinações dos organismos internacionais, desde o Consenso de Washington.¹⁰⁷ Assim, nos países de economia periférica, as Instituições Privadas de Ensino Superior, principalmente as de cariz mercantil, disponibilizam a certificação em larga escala, com o objetivo de viabilizar uma formação que venha responder as reformas proposta pelos organismos multilaterais.¹⁰⁸ A ideologia de ‘massificação’ do ensino superior, tem como exemplo mais perceptível nos países de economia central, o Acordo de Bolonha,¹⁰⁹ que procura ampliar a política de diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES), sob a aparência da democratização do acesso aos estudantes no ensino universitário. Grosso modo, a concepção conduzida por este Acordo busca estabelecer uma meta-política de unificação de padrões do ensino superior Europeu, com o objetivo de conduzir a meta-reforma do ensino superior Europeu para promover maior mobilidade e empregabilidade dos cidadãos, bem como maior compatibilidade e comparabilidade dos sistemas educacionais nacionais, focando no estímulo ao aluno para que estude e pesquise autonomamente. De acordo com Leher (2019a), “[...] *este acordo pode se tornar também um instrumento de dominação quando implementado em regiões em desenvolvimento como África e América Latina.*” (LEHER, 2019a, p. 164)

Nesta direção, o processo de implantação e implementação de Ensino a Distância acontece de forma distinta entre os setores público e privado, ganhando destaque o robusto crescimento do setor privado mercantil na adesão ao campo dos serviços educacionais, principalmente na oferta das modalidades de ensino superior. Após 2007,¹¹⁰ “[...] *com a abertura de capital e Oferta Pública*

¹⁰⁷ Definição atribuída às recomendações elaboradas a partir da reunião realizada em novembro de 1989, com representantes do Fundo Monetário internacional, do Banco Internacional de Desenvolvimento e do Banco Mundial, funcionários do governo norte-americano e economistas latino-americanos, que teve por objetivo avaliar as reformas econômicas implantadas na América Latina. Uma das premissas é que a Educação é a base para o desenvolvimento, bem como a ciência e a tecnologia. Para ampliar o conhecimento sobre o tema, pode verificar as contribuições de Eli Diniz. (2006)

¹⁰⁸ De acordo com Leher (2019), em conformidade com os intentos do BM e da OCDE, grandes empresas passaram a se reunir numa espécie de associação plutocrática, chamada European Round Table (ERT - congrega cerca de cinquenta entre as maiores empresas europeias), com a finalidade de exercer influência e pressão sobre os organismos internacionais, e “gerar de ideias” para os governos. A ERT atua inclusive com o objetivo de realizar o desenvolvimento incontrolado dos Massive Open On-line Courses (MOOCs) [Cursos massivos a distância].

¹⁰⁹ Conforme o Ministério da Ciência e do Ensino Superior de Portugal, a Declaração de Bolonha, assinada em 1999, firmou-se entre os países europeus com o objetivo de conduzir a reforma do ensino, “visa a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior que promova a mobilidade de docentes, de estudante e de empregabilidade de diplomados”, através da uniformização do ensino, focando o estímulo ao aluno para que estude e pesquise autonomamente.

¹¹⁰ Nas primeiras aproximações com nosso objeto de estudo através de pesquisa documental, já verificamos a intensificação da oferta de cursos em EaD, conforme será explicitado no Capítulo 4. Leher (2019a, p. 79) afirma que

Inicial (IPO) na Bovespa das quatro primeiras empresas educacionais que se dará um passo decisivo em relação tanto à mercantilização da educação superior quanto à oligopolização do setor.” (SGUISSARDI, 2015, p. 875) Este processo que flexibiliza e amplia a diplomação no país, assenta-se na recorrente influencia dos modelos internacionais de reforma da educação, conforme citado anteriormente, e demonstra a lógica colonialista dos países capitalistas centrais frente ao modo como enfrentam a disparidade de acesso aos processos de conhecimento e formação das sociedades periféricas. Com exemplo, sugerem a possibilidade de *auxílio ao lançamento de sistemas de comunicação*, explicitando as imposições para a adesão à estratégia de Ensino a Distância, amparados por tecnologias advindas dos países “*ricos em saber*”.

Respeitando devidamente as normas de propriedade intelectual, as Universidades e os governos dos países “*ricos em saber*” deveriam esforçar-se por todos os meios para aumentar o potencial e a capacidade de acesso à informação das regiões mais pobres do mundo. Citem-se entre estes meios, as trocas de estudantes e de professores, o *auxílio ao lançamento de sistemas de comunicação*, especialmente sistemas de comunicação telemáticos, a partilha dos resultados de pesquisa, a formação de redes interuniversitárias e a criação de centros regionais de excelência. (DELORS, et al., 1998, p. 146)

Por sua vez, os governos brasileiros, através dos seus aparatos institucionais - MEC,¹¹¹ vêm facilitando os processos e condições para que as Universidades e Centros Universitários ofereçam cursos superiores a distância sem a necessidade de autorização prévia, em nome da *autonomia universitária* das IES, conforme veremos adiante. Especificamente no caso brasileiro, com a finalidade de atender aos interesses do capital rentista, essa concepção de proliferação do ensino superior é executada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), ganha relevância na gestão de Lula da Silva (LIMA, 2013, p. 12) e segue uma curva ascendente nos governos Dilma Rousseff, Michel Temer, prosseguindo na atual gestão (Jair Bolsonaro - 2019).

É notória a escalada do empresariado da educação sob a hegemonia do segmento privado-mercantil. Este processo tem sido possível graças à criação de instâncias de defesa, à visibilidade e à articulação de seus interesses. O mercado educacional é tão atrativo que o Banco Mundial, além de interferir indiretamente no processo de formulação e implementação das políticas brasileiras por meio de diretrizes e acordos, agora age diretamente no mercado educacional. Em março de 2016, a IFC – instituição financeira do Banco Mundial – anunciou a assinatura de uma nova linha de financiamento de até US\$100 milhões para a Estácio. Este é o terceiro contrato assinado com a instituição. Em 2010, foram US\$ 30 milhões e, em 2011, US\$ 10 milhões, para investir em tecnologia, infraestrutura, sustentabilidade e aquisições (IFC, 2016). (SANTOS; GUIMARÃES-IOSIF, 2019, p. 132)

Na esteira da chamada Quarta Revolução Industrial ou *Revolução Industrial 4.0*,¹¹² há uma

somente o grupo Kroton possui mais estudantes do que as 63 universidades federais reunidas.

¹¹¹ Através do Decreto nº 4.914, de 11/12/2003, que concedeu autonomia aos centros universitários, e a instituição do Parecer n. 301.

¹¹² Já referenciada no Capítulo 1, teve sua origem na Alemanha a partir de 2004, ampliando o processo de mundialização do sistema do capital.

exigência que a política de educação eleve o patamar de qualificação geral da classe trabalhadora, nos níveis de ensinos fundamental e médio. E ainda, a *reestruturação produtiva* e as novas tecnologias requerem uma formação geral mais sólida, em que os trabalhadores tenham a capacidade de manejar conceitos e desenvolver o pensamento abstrato, através do ensino superior.

Sob a vigência do taylorismo-fordismo, as instituições de ensino, sobretudo as de ensino técnico ou profissionalizante, pautavam-se por currículos que primavam pela especialização; sob a vigência do toyotismo e sua organização flexível, o ensino deve ser baseado na desespecialização “multifuncional.” (ANTUNES, 2019, p. 14)

Tal como apontamos, no contexto marcado pela crise estrutural mundial e necessária reestruturação produtiva para acumulação do sistema do capital, as instituições de ensino e pesquisa (algumas atuando com a dinâmica da financeirização), conjuntamente às empresas assimilaram e “adequaram-se” as reivindicações das classes dominantes, a saber: a necessidade de uma nova empresa que carece de trabalho “multifuncional”, “polivalente”, flexível. Esta exigência do capital flexível levou, segundo Antunes (2019), a uma nova concepção de “educação instrumental”. Ou seja, uma educação moldada pelas especificidades dos atuais “valores do mercado”, cuja “filosofia” utilitarista, exige uma “nova fórmula” para os processos de ensino e aprendizagem, que seja tão flexíveis, ágeis e enxutos quanto as necessidades do mundo corporativo.

“As políticas públicas de educação superior representam cenários de disputas e constituem campos de tensão seja na sua formulação, onde se embatem projetos de concepções e objetivos distintos, seja na sua implementação.” (PAULO NETTO, 2003, p. 16) É nesse panorama que se constituiu o marco referencial da política educacional brasileira, a partir das formulações da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases, atribuindo ao Plano Nacional de Educação (PNE) os objetivos de: “[...] *assegurar a continuidade das políticas educacionais e articular as áreas da União, dos estados e dos municípios, ao mesmo tempo que se preserva a flexibilidade necessária para fazer face as contínuas transformações sociais.*” (BRASIL, 1998) De acordo com o PNE a definição de diretrizes, metas e estratégias a serem executadas em períodos correspondentes a cada dez anos¹¹³ serão pactuadas entre os responsáveis por implementação do sistema de ensino e a comunidade. Deste modo foi construído o *Plano Decenal de Educação para Todos*, a partir das recomendações da reunião organizada pela UNESCO, na Tailândia, em 1993.

¹¹³ “O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) estabelecia que ao final daquela década a meta era alcançar 30% da taxa líquida de matrículas de jovens entre 18 e 24 anos no Ensino Superior. Entretanto, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/PNAD, 2014) demonstram que o percentual é de apenas 16,5% da população nessa faixa etária, sendo bem distante do objetivo anterior e da meta do novo Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), que pretende alcançar o percentual de 33% da taxa líquida e 50% da taxa bruta de matrículas nessa faixa etária, sendo que esta expansão seria da ordem de 40% para o segmento público.” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 322)

Conforme veremos a seguir, o PNE passou a ser um instrumento definidor dos caminhos e metas da política educacional, e neste estudo questionamos a sua intencionalidade mais genuína.

2.3.1 A formação profissional sob as determinações do Estado neoliberal: organização e estrutura da Política de Educação Superior brasileira

No final do século XX e nestas duas primeiras décadas do XXI, através de um conjunto de regulamentações, o Estado brasileiro, por meio do Ministério da Educação (MEC), criou um contexto para a reformulação da educação superior. Desde os governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e seguidos pelos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), com matizes diferentes, vem reordenando as estruturas burocráticas, curriculares e acadêmicas das Instituições de Ensino Superior (IES). Com vistas a configurar novas relações entre Estado, Sociedade e Universidade é definitivamente marcante, conforme apontamos anteriormente, o Plano Diretor da Reforma Administrativa do Estado (PDRAE, 1995) que apresenta a direção referente a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9394/1996).¹¹⁴

A partir da promulgação da LDB - Lei nº 9394/96, e posteriormente dos Decretos – 2.207/97 e 2.306/97, que a regulamenta, optou-se pelo modelo tríptico, cogitado na década de 1960 pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, sob a forma de universidade, centro universitário e instituições não-universitárias de educação superior (compreendendo as faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores). (CAVALCANTE, 2000, p. 12) Também faz-se pertinente destacar que estas regulamentações passam a legalizar o *negócio mercantil* na educação. A partir das definições do MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),¹¹⁵ identificamos que o ensino superior se organiza em uma estrutura operacional a partir dos seguintes critérios: 1) a finalidade da educação superior; 2) a classificação das instituições de ensino superior; 3) a natureza das entidades mantenedoras; 4) o tipo de instituições de ensino superior; 5) os tipos de cursos e de programas oferecidos; e 6) a modalidade de ensino. Ao tratar sobre a *finalidade* da educação superior, cabe destacar os objetivos pretendidos:

¹¹⁴ A natureza jurídica da IES podem ser: Públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público (Federais, Autarquias especiais ou Fundações públicas, Estaduais, Municipais); ou privado, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (Particulares em sentido estrito, Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas). Neste último caso, pode ter as finalidades: COM fins lucrativos, de natureza comercial, tomando a forma de Sociedade Mercantil; ou SEM fins lucrativos, podendo se organizar como Sociedade (civil, religiosa, pia, moral, científica e literária); Associação de utilidade Pública; Fundação.

¹¹⁵ O INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criado em 1937, que tem por objetivo realizar estudos, pesquisas e avaliações quanto ao sistema educacional. Inicialmente foi chamado de Instituto Nacional de Pedagogia e posteriormente de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi em 1971 que assumiu a atual nomenclatura.

Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (CAVALCANTE, 2000, p. 16)

A ter em vista os *critérios* apontados acima, o ensino superior brasileiro constitui-se a partir de uma rede composta por Instituições de Ensino Superior (IES), distribuídas no país, classificadas por *organização acadêmica* definidas como: Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais e Cefets. Neste caso, há distinções entre cada organização acadêmica, conforme prevê o artigo 52 da LDB/1996. No que diz respeito a *natureza jurídica* das instituições de ensino superior, estas configuram-se como *públicas* ou *privadas*, sendo que: públicas quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público (Federais, Autarquias especiais ou Fundações públicas, Estaduais, Municipais); privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (Particulares em sentido estrito, Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas). Ressalta-se que o Decreto n 2.306/1997, instituído no governo de FHC foi o primeiro instrumento legal a autorizar que as instituições de ensino superior “[...] *poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial*”. Também são estabelecidas distinções entre os *tipos de cursos* de graduação e sequenciais de formação específica, sendo os cursos de graduação categorizados como *bacharelados, licenciaturas e grau de tecnológico*. Por fim, o ensino pode ser ofertado nas *modalidades presencial*,¹¹⁶ *semi-presencial*¹¹⁷ ou *a distância*.¹¹⁸

¹¹⁶ Nesta modalidade de ensino presencial há explicitações na legislação sobre as regras referentes a percentagem mínima de frequência as atividades e presença nas avaliações. “Segundo o artigo 47, § 3º, da LDB, respeitadas as formas de Ensino a Distância, a frequência de alunos e professores na educação superior é obrigatória.” (CAVALCANTE, 2000, p. 15)

¹¹⁷ “Embora não tenhamos localizado na legislação uma definição sobre essa modalidade, ela é citada no artigo 8º da Resolução CNE nº 2, de 26/6/97. A partir das definições de ensino presencial e de Ensino a Distância, arriscamos dizer que é a modalidade que conjuga atividades presenciais obrigatórias a outras formas de orientação pedagógica que podem ser realizadas sem a presença física do aluno em sala de aula, utilizando recursos didáticos com suporte da informática, de material impresso e de outros meios de comunicação.” (CAVALCANTE, 2000, p. 15)

¹¹⁸ “De acordo com o Art. 80 da Lei nº 9.349/96 e com o Decreto nº 2.494, de 10/2/98, é a forma de ensino, desenvolvida e organizada por educadores, que possibilita a auto-aprendizagem do aluno, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. Podem conferir certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação, depois de submetidos a processos avaliativos que são coroados por avaliações presenciais. É exigido das IES que pretendem ministrar Educação a Distância que se credenciem especificamente para este fim, mesmo que já sejam credenciadas para ministrar o ensino presencial.” (CAVALCANTE, 2000, p. 16)

Destacamos que nas modalidades semi-presencial e a distância várias alterações vêm sendo efetivadas nas legislações com o propósito de ampliar sua participação nos diversos níveis de ensino, além de buscar a adequação as necessidades do setor de serviços. Ou seja, o que se estabelece é um conjunto de regulamentações que sustentam a estratégia de flexibilização dos processos de formação no ensino superior, tendo nas tecnologias da informação e comunicação uma ferramenta que camufla a intencionalidade da dinâmica capitalista.

Não obstante a lógica capitulada para alterações paulatinas no arcabouço jurídico que leva a cabo a contrarreforma do sistema de educação em pauta desde os anos de 1990, o período do governo Lula da Silva (2003-2010) apresenta uma combinação singular de expansão de universidades públicas e institutos federais, e ao mesmo tempo, forte indução do Estado ao setor privado mercantil, através de verbas públicas, isenções tributárias (aos empresários), programas de incentivos (por meio de empréstimos subsidiados para os 'consumidores'). Há que se ter em vista que Plano Nacional de Educação (PNE/1998) já sinalizava que o primeiro problema a ser enfrentado no ensino superior era referente à necessidade de prever sua ampliação. *“No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso Educação Superior, mesmo quando leva em consideração o setor privado”* (BRASIL, 1998, p. 49).

Assim, o PNE (2001-2010) pretendia alcançar a meta de 30% da taxa líquida de matrículas de jovens entre 18 e 24 anos no Ensino Superior e o EaD tornava-se uma “possibilidade” de ampliação do quadro de matrículas. Noutros termos, as IES privadas, principalmente de perfil mercantil, passam a se beneficiar largamente dos repasses financeiros governamentais referentes aos programas que se instituem para este fim, como FIES¹¹⁹ e ProUni,¹²⁰ além disso, inicia-se o incremento do processo de expansão do EaD. Entre os objetivos e metas estabelecidos no PNE (2001-2010) está o de “[...] estabelecer um amplo sistema interativo de Educação a Distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada.” (BRASIL, 2001) Afirmam Arruda e Arruda (2015) que *“A EaD, sob essa perspectiva do PNE 2001-2010, parece ser a resposta para os males que acometeram a educação brasileira ao longo dos últimos séculos.”* (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 325) Ainda em 2004, a Lei de Inovação Tecnológica,¹²¹ que dispõe sobre incentivos à pesquisa científica e tecnológica, facilita e acelera a privatização da produção de conhecimento por meio de parcerias entre universidades, instituições

¹¹⁹ O FIES é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Disponível em: <http://sisfies.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 set. 2018.

¹²⁰ ProUni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em: 04 set. 2018.

¹²¹ Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004.

privadas de C&T e setor produtivo. Estas medidas deflagram crescimento importante no campo da inovação (sem perder sua contradição intrínseca), incorporando-a ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), então acrescido de Inovação (MCTI).

Nesta esteira é relevante destacar a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES),¹²² em vigor desde 2004, composto por diversos instrumentos complementares de avaliação das IES, dos cursos e dos estudantes (consubstanciada em um conjunto de autoavaliação, avaliação externa, exames),¹²³ coordenado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A CONAES integra a Rede de Agências Nacionais de Acreditação do MERCOSUL (RANA), responsável pelo processo de definição das diretrizes do Sistema de Acreditação de Cursos de Graduação do SEM/Educação Superior.¹²⁴ A existência dos indicadores de desempenho das IES e dos cursos, quais sejam, CPC, CC e IDD e o ENADE (que vem sendo rigorosamente debatido e criticado pela comunidade acadêmica),¹²⁵ guardam a retórica do controle estatal diante das instituições que compõem a rede de ensino superior, da validação da qualidade da formação e orienta a expansão de sua oferta, através da Lei 10.816/2004.

Profundas transformações na educação superior brasileira, mais especificamente nas Instituições Federais de Ensino superior (IFES), foram discutidas a partir do projeto denominado “Universidade Nova” e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (ReUni).¹²⁶ De acordo com Braz e Rodrigues (2013), o ReUni “[...] *traz explicitamente a tentativa de aligeiramento da formação profissional e uma remodelagem acadêmica que visa flexibilizar as formas ‘tradicionais’ de organização da vida universitária.*” (BRAZ; RODRIGUES, 2013, p. 260) Conforme exposto acima, um dos desafios do Brasil no campo da educação, refere-se ao baixo percentual de acesso de jovens entre 18 e 24 anos a essas instituições, principalmente aqueles oriundos das camadas populares, se comparado a outros países da América Latina. Sob este argumento, o programa busca realizar uma revisão profunda das estruturas acadêmicas universitárias públicas, com o pretexto de ampliar o acesso e a permanência na graduação.

¹²² Vincula-se ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sendo, entretanto, coordenado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

¹²³ Cabe resgatar as determinações impostas pelos órgãos internacionais, como o Banco Mundial, FMI, OCDE, ao governo brasileiro desde o Consenso de Washington - 1989.

¹²⁴ “No âmbito do MERCOSUL, uma dinâmica de movimento dialético entre governos nacionais e processo de integração regional abre espaço para que se coloque em prática o referido modelo por mediação do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM).” (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 91)

¹²⁵ São diversos os aspectos em questão que recuperamos no capítulo 4 e cabe adiantar alguns destaques: carga de responsabilidade atribuída ao corpo discente em manter as IES no ranking de disputa por melhores notas; o formato da avaliação, número de questões estendidas em relação com o tempo disponível para realizá-la; e até mesmo as estratégias criadas pelas IES de preparação para o exame, em detrimento de uma formação ampla, crítica e socialmente referenciada.

¹²⁶ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, previsto no Decreto 6096 de abril de 2007, tem como fim imediato o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação.

Como podemos observar no Decerto n. 6069/2007 que positiva o ReUni destaca-se que as IFES devem: 1) realizar flexibilização curricular nos cursos de graduação para que permita a construção de itinerários formativos diversificados para que conduzam e facilitem a mobilidade estudantil; 2) a oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem; 3) a disponibilidade de mecanismos de inclusão social, a fim de garantir igualdade de oportunidade de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos. No entanto, o financiamento está condicionado à consecução de metas preestabelecidas.

As metas correspondem ao aumento, em cinco anos, da relação estudantes por professor para 18/1 (que em 2005 era, nas universidades federais, 10/5) e da taxa de conclusão para 90% (taxa que em 2005 chegava a 60%), abrindo uma expectativa distante dos padrões internacionais - taxa da OCDE é de 70%. Tomando as análises realizadas pelo ANDES-SN, os objetivos do ReUni são falaciosos, pois não demonstram incremento de financiamento para as IFES; restringe a autonomia das universidades à liberdade de captar recursos financeiros (PPP); condiciona repasse de recursos ao desempenho (SINAES); cortar recursos, transferir aposentados e pensionistas da folha de pagamento das universidades para o Tesouro Nacional. (BRAZ; RODRIGUES, 2013, p. 267-268)

Em um cenário de crises político-institucional, de acumulação de capital e corrosão das políticas públicas é aprovada a Lei nº 13.005/14 com a finalidade de implantação da PNE 2014-2024. Após amplas e extensas discussões que envolveram o Executivo e o Legislativo Federal, assim como a sociedade civil organizada, o PNE contemplou um conjunto de 'metas ousadas' para o período 2014-2024. Apesar das promessas de avanços no investimento para a educação, ampliou-se o espaço para as parcerias público-privadas em diversas frentes. (SANTOS; GUIMARÃES-IOSIF, 2019, p. 121) O ReUni se metamorfoseia através do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), conforme nos apresenta Paula. (PAULA, 2014, p. 9) A epígrafe de José Martí, “[...] *as soluções não podem ser apenas formais; elas devem ser essenciais*”, no livro *A Educação para Além do Capital* de István Mészáros (2008), representa o que o sistema de Educação Superior requer, ou seja, profundas rupturas com o modelo que vem respondendo a um modo particular da industrialização assumida pela burguesia nacional. Diante do posicionamento das frações da burguesia que se encontram no *bloco no poder*, o Estado brasileiro define sua política de educação superior no sentido de garantir a formação de uma *força de trabalho* que atenda as requisições imediatas do mercado, sustentado por legislações draconianas para a classe trabalhadora. Produz uma forma de sociabilidade em que prevalece a superexploração da força de trabalho, a ausência de oferta de emprego, a insuficiência de políticas públicas, e até a dilapidação dos recursos naturais do país.

A história brasileira, marcada pelo modelo de capitalismo periférico e dependente, sustentado por um Estado conservador incapaz de viabilizar uma política de educação de qualidade de forma

ampla para a sociedade, busca no setor privado (principalmente mercantil) as parcerias necessárias na oferta de vagas no ensino superior, bem como para a realização de pesquisas. Portanto, a organização administrativa, política e pedagógica do ensino superior, e a estrutura estabelecida para o desenvolvimento da formação são marcadas por complexas relações de poder, ancoradas em práticas políticas e econômicas que reproduzem, no campo da educação, a ordem societária cujas expressões da *questão social* são reforçadas. Faz todo sentido a afirmação Mészáros de que “[...] *uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45)

Não obstante às evidências quanto ao desmonte das políticas públicas nos governos de Michel Temer (gestão 2017-2018) e, na sequência do presidente de extrema-direita eleito em 2019 - Jair Messias Bolsonaro, não é possível neste estudo analisarmos com mais profundidade os impactos dessas medidas para a classe trabalhadora brasileira, mas podemos apontar que se agrava o desmanche dos direitos trabalhistas e sociais, considerando as contrarreformas ultraliberais implementadas.¹²⁷ Mais adiante apontamos a proposta do governo atual no que diz respeito a Educação Superior no Brasil. Fato é que o papel histórico do Estado brasileiro na condução e expansão do sistema de ensino superior, desde sua gênese até os dias atuais, tem reforçado uma perspectiva elitista e dual, discriminante da classe trabalhadora, priorizando uma formação que tem como centralidade a preparação para o mercado, em detrimento das múltiplas funções que deveriam prover, desde a formação humanística até a consciência política para o alcance de uma nova sociabilidade.

2.3.2 Algumas especificidades sobre as organizações acadêmicas e as evidências da mercadorização do ensino

No Brasil as distinções entre as Instituições de Ensino Superior (IES) do ponto de vista da organização acadêmica considera as responsabilidades e funções que cada uma deve cumprir, respondendo ao aparato jurídico específico. Com a finalidade do credenciamento e financiamento do ensino, das pesquisas e extensão, as IES ficam submetidas à direção definida pelos governos e consequentemente aos requisitos definidos pelo MEC, a partir de sua natureza: pública ou privada.

¹²⁷ Um exemplo é a promulgação, pelo Congresso Nacional, da Emenda Constitucional 95/2016, que limita por 20 anos os gastos públicos. Outro exemplo diz respeito a Lei no 13.467, de 13 de julho de 2017 - apresenta profundas alterações no ordenamento jurídico que regula as relações trabalhistas desde a instituição da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8130/1/bmt_63_vis%C3%A3o.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.

Deste modo, as Universidades têm a responsabilidade de desenvolver o tripé: ensino, pesquisa e extensão, considerado indissociável para a formação superior de qualidade; além de ser chamada a garantir a formação continuada através da pós-graduação. Aos Centros Universitários cabe desenvolver o ensino e a extensão; e as faculdades ficam responsáveis por operacionalizar o ensino. Este modelo de organização acadêmica tem demonstrado pelo menos três grandes eixos desafiadores, intrinsecamente imbricados: formação discente, trabalho docente e direção político pedagógica do ensino superior. No que diz respeito a formação, a cisão do tripé - ensino, pesquisa, extensão, tem por finalidade controlar e impor à cultura e ao trabalho pedagógico as ideias de especialização e competência, direcionando para uma formação fragmenta, precarizada e aligeirada.

As carreiras, os cargos administrativos e docentes,¹²⁸ são cada vez mais flexibilizados e fragilizados pelas legislações em vigor¹²⁹ e pela sanha do sistema de acumulação de capital. A direção política- pedagógica dos cursos procura desenvolver estratégias não para promover uma formação qualificada e comprometida com as questões essenciais das populações e do planeta, mas procuram responder às necessidades dos lucros dos empresários da educação e dos investidores em pesquisa. Deste modo, a rede do ensino superior brasileira é estruturada por meio de diversas instituições, aproximando-se do modelo anglo-saxão modernizado, hierarquizando os ramos do saber, a oferta e a qualidade dos cursos. (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016) As universidades, centros universitários e faculdades, com distintos tipos de formação e diferentes modalidades de ensino, se responsabilizam por promover a mão-de-obra especializada do trabalhador coletivo, respondendo aos tempos do mercado e às necessidades do capital. Cabe ainda recorrer ao Relatório da UNESCO (1998), já citado anteriormente, que sustenta as diretrizes da contrarreforma da educação brasileira, para identificarmos que a alternativa da massificação do ensino superior apresenta-se sob a aparência inclusiva, no entanto, sua essência responde as demandas das elites e da classe trabalhadora com tipos distintos de formação, para objetivos bem definidos.

[...] em muitos países, existem, em paralelo com a Universidade, numerosos estabelecimentos de ensino superior, alguns dos quais participam no processo de *seleção dos melhores*, enquanto outros foram criados para, num período de dois a quatro anos, darem uma formação profissional de qualidade e com objetivos bem definidos. Esta diversidade está, indiscutivelmente, de acordo com as necessidades da sociedade e da economia, expressas a nível nacional e regional. Maior severidade na seleção não pode constituir solução, política e socialmente aceitável, para a questão da massificação do ensino, observada nos países mais ricos. Uma das principais falhas de uma orientação deste tipo, é fazer com que jovens de ambos os sexos fiquem excluídos do ensino antes de obterem um diploma reconhecido

¹²⁸ Segundo o artigo 52 da LDB, as universidades deverão ter um terço do corpo docente em regime de tempo integral. O artigo 57 obriga os professores das instituições públicas de educação superior a um mínimo de oito horas semanais de aula. Decreto no 2.306/97: “obrigação de prestar 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos 20 horas semanais, destinados a estudos, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação”. Para as demais organizações administrativas não há leis resguardando requisições desta natureza.

¹²⁹ Exemplo é a Reforma Trabalhista sancionada em 13 de julho de 2017 pelo Presidente Michel Temer, Lei Nº 13.467, que passou a vigorar em 11 de novembro 2017.

oficialmente e, portanto, numa situação sem esperança, dado que nem gozam das vantagens do diploma, nem da contrapartida de uma formação adaptada às necessidades do mercado de trabalho. (DELORS, et al., 1998, p. 24)

O artigo 80¹³⁰ da LDB (1996), supracitado, foi regulamentado pelo Decreto n. 5.622, em dezembro de 2005, estabelecendo os principais balizadores da regulamentação do EaD, bem como a abrangência que abarca os cursos e programas (LEWGOY; MACIEL, 2008). Por sua vez, Portaria normativa número 11, de 20 de junho de 2017, que estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Em seu Artigo 5º, informa: “As avaliações *in loco* nos processos de EaD serão concentradas no endereço sede da IES”. Portanto, conforme aponta Silva (2013), corroboramos que o modelo de educação proposto e sustentado por estas legislações, tem suas marcas em uma formação baseada na “[...] *pedagogia do resultado que tem por finalidade a melhoria dos indicadores educacionais, em um contexto onde a educação serve de plataforma para os acordos e valorização do Brasil internacionalmente.*” (SILVA, 2013, p. 132) Observamos que, seja no ensino público ou no privado, vem ocorrendo um alargamento da precarização da formação, dadas as condições de financiamento, estruturação da rede, trabalho preconizado dos docentes e corpo administrativo, acesso e permanência dos discentes, flexibilização da qualidade do ensino, dentre outras características. No que diz respeito as modalidades da formação (presencial e a distância com variações), o EaD apresenta contornos ainda mais complexos. Vale trazer mais uma passagem do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, apresentado em 1998, que destaca algumas características atrativas, principalmente ao setor privado mercantil, no que tange a oferta de Ensino a Distância. Soma-se à lógica liberal da formação de trabalhadores que devem buscar por suas próprias condições esforços (e merecimento) para o “enriquecimento pessoal”. Assim define:

Todas as Universidades deviam tornar-se “abertas” e oferecer a possibilidade de aprender a distância e em vários momentos da vida. A experiência do Ensino a Distância demonstrou que, no nível do ensino superior, *uma dose sensata* de utilização dos meios de comunicação social, de cursos por correspondência, de tecnologias de comunicação informatizadas e de contatos pessoais, pode ampliar as possibilidades oferecidas, a um *custo relativamente baixo*. Estas possibilidades devem incluir, ao mesmo tempo, a formação profissional e os *ensinamentos de enriquecimento pessoal*. (DELORS, et al., 1998, p. 144)

Diante das apreensões realizadas até aqui, entendemos pertinente trazer as informações

¹³⁰ Conforme segue: “O poder público incentivará o desenvolvimento e veiculação de programas de Educação a Distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” - Lei n. 9394/96, Art. 80 (BRASIL, 1996).

colhidas no último Censo da Educação Superior/Notas Estatísticas (CES)¹³¹ para contribuírem com a ampliação do nosso espectro de análise. Ao observarmos o percentual de IES privadas em detrimento às instituições públicas, identificamos que a *contrarreforma do Estado* no ensino superior, iniciada em meados da década de 1990, vem sendo levada a cabo pelos sucessivos governos, agravando-se nos dias atuais. Portanto, de acordo com CES (MEC/INEP, 2018, p.7), do total de 2.537 Instituições de Educação Superior, que se distribui no território nacional, 11,8% são públicas (sendo 4,3% Federal, 5,0% Estadual e 2,4% Municipal); e IES privadas são 88,2%, o que demonstra a prevalência do número de instituições privadas ofertando os serviços de educação em uma lógica de mercadorização do ensino superior. No que diz respeito a prevalência das organizações acadêmicas e categorias administrativas, destaca-se o elevado percentual de *faculdades*, como 81,5% do total das instituições de ensino; destas, 13,8% são públicas e privadas 86,2%. Os Centros Universitários encontram-se com 9,1% do total de instituições, sendo 13 públicos e privados 217. E as Universidades ocupam-se de 7,8% das instituições, sendo 53,8% públicas, 46,2% instituições privadas. Há que se destacar que as Universidades seguem com o maior número de estudantes matriculados, num total de 52,9%, seguidas das matrículas nos Centros Universitários com 22,6%, e logo após encontram-se as faculdades com 22,2% de matrículas. Os IFs e CEFETs possuem apenas 2,3% de matrículas.

Ainda através do CES (2018), que faz uma distinção entre *vagas ofertadas* pelas instituições; *ingressantes* (pessoas aptas a matricular-se); *matriculados*; *concluintes*, demonstra-se que a elevação no número de *ingressantes* em 2018 foi sustentado pelo significativo aumento nos cursos na modalidade a *distância*, compensando a queda registrada nos cursos presenciais. Entre 2008 e 2018, o número de *ingressos* variou positivamente (10,6%) nos cursos de graduação presencial e *triplicou* (196,6%) *nos cursos a distância*. Neste mesmo período, a rede privada cresceu 59,3%; e a rede pública aumentou 7,9% no mesmo período. A rede privada continua sua expansão, sendo que em 2018, o número de *ingressos* aumentou 8,7%. Em 2017, quando comparado com 2016, o aumento foi de 7,3%. Entre as modalidades presencial e EaD, *rede privada* ofertou 93,8% do total de *vagas* em cursos de graduação em 2018 e a *rede pública* teve uma participação de 6,2% no total de vagas oferecidas.

O CES (MEC/INEP, 2018, p. 22) identifica que o número de *matrículas* na modalidade a distância segue um contínuo crescente, atingindo mais de 2 milhões em 2018, o que já representa uma participação de 24,3% do total de matrículas de graduação no país. Em 2018, caiu o número de

¹³¹ MEC/INEP (2018). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

matrículas nos cursos tecnológicos presenciais e aumentou nos cursos a distância. Ainda, entre 2008 e 2018 as *matrículas* na graduação a distância aumentaram 182,5%, enquanto no ensino presencial cresceu 25,9%. Podemos perceber que o Estado tem, não somente delegado ao mercado a atribuição da formação superior, mas também incentivado este processo através de regulamentações, incentivos fiscais e repasse de recursos. Portanto, retomamos a uma afirmação de Osorio (2019): “*O Estado capitalista não expressa apenas uma correlação de forças na qual predominam os interesses das classes dominantes. É, antes de mais nada, uma relação social que cria força e modifica essas correlações em favor dos que dominam.*” (OSORIO, 2019, p. 51) Assim, os números do CES (MEC/INEP, 2018), evidenciam que a participação no número de matrículas em cursos de graduação a distância na rede privada perfaz o total de 91,6% e na rede pública, 8,4%.

No período de 2008 a 2018, a variação percentual do número de *concluintes* em cursos de graduação é maior na rede privada, com 49,0%; enquanto na pública esse crescimento foi de 32,3%. 20,5% dos estudantes que concluíram os cursos de graduação em 2018 são da rede pública; 78,5% dos concluintes são da rede privada. Em 2018, o número de *concluintes* em cursos de graduação presenciais teve aumento de 4,5% em relação a 2017. E na estratégia de formação a distância os concluintes aumentaram em 8,6% no mesmo período, sendo que estes dados corroboram com nossa premissa de mercantilização do ensino superior. Engendra-se a lógica da educação instrumental, flexibilizada, aligeirada, que disponibiliza um contingente de trabalhadores para assumir um projeto de frações da burguesia nacional associada aos interesses imperialistas. Por outro lado, demonstra a ampliação do acesso ao ensino superior, com alterações significativas de extensão do acesso para os jovens da classe trabalhadora mais explorada. “*Trata-se de uma grande mudança nos mecanismos de poder que operacionalizam a reprodução das classes sociais no Brasil.*” (LEHER, 2019a, p. 80)

Ao analisarmos os dados comparados (2008-2018)¹³² quanto a evolução dos números de IES públicas e privadas, identificamos que houve um contínuo no processo de mercantilização do ensino superior, com o estímulo das políticas governamentais. No entanto, há que se destacar, nestes dez anos, também ocorreu um crescimento de 21,07% das instituições públicas e 11,23% das IES privadas, considerando as informações do CES (MEC/INEP, 2018). Conforme destaca Leher (2019a), no período neoliberal desenvolvimentista houve aumento efetivo dos gastos educacionais no Brasil, no entanto, por não ter sido institucionalizado, passou a ser revertido com facilidade a partir de 2015. Ao tratar dos gastos da União com a política educacional, constata-se que a partir de 2008 o crescimento foi pouco ambicioso, em termos do PIB (passando de 1,1% em 2008 para 1,3% em

¹³² Conforme apresentado anteriormente, em 2008 o total de IES era de 2.252, sendo 10,48% públicas e 89,52% privadas. Em 2018, do total de 2.537, 11,8% são públicas e 88,2% privadas.

2015), ou seja, de R\$61,5 bilhões em 2008 para R\$130,1 bilhões em 2014, ocorrendo uma inflexão a partir de 2015. Entretanto, ressalta-se que o período entre 2008 e 2012 pode ser considerado como expansivo de gastos, em que os investimentos passaram de 10% para 18% do orçamento primário do MEC; em 2018 retomaram ao patamar de 2002 correspondente a 4%.

Outro aspecto fundamental a se ter em vista diz respeito ao processo de financeirização que vem ocorrendo no sistema de ensino superior no Brasil. Conforme apresentamos e o ProUni. Explicamos Leher (2019a) que o Estado, através do fundo público, remunera duplamente as corporações que atuam no campo da educação, garantindo sua lucratividade e amplificando o processo da mercantilização atual. Assim, demonstra:

O Fies é operacionalizado pelo processo de emissão e recompra de títulos públicos (CFT-E) emitidos pela Secretaria do Tesouro Nacional (STN). O próprio Fies, além de subsidiar a financeirização, está, ele mesmo, nela inserido (capital fictício). O agente operador (FNDE) repassa às instituições de ensino superior títulos (CFT-E) correspondentes às matrículas vendidas ao Fies, títulos que inicialmente devem ser utilizados pelas mantenedoras no pagamento de débitos de caráter previdenciário ou de tributos federais. O FNDE, por sua vez, repassa à STN recursos financeiros equivalentes ao valor dos títulos emitidos. E o ProUni concede isenções tributárias às corporações educacionais (e não apenas às ditas sem fins lucrativos). [...] A adesão ao ProUni acaba sendo muito vantajosa para as empresas que recebem duas vezes: primeiro, porque não pagam diversos tributos; segundo, pois, como quase não possuem tributos a pagar, podem “vender” com correção monetária os seus CFT-E. (LEHER, 2019a, p. 171-172)

Nesta direção, o autor supracitado constata que ao tomar a concentração da oferta educacional entre os anos de 2010 e 2014 no segmento de Ensino a Distância, observa-se que os 12 maiores grupos passaram de 44,4% para 66,2% do mercado.¹³³ Este dado contribui para desvelar que a financeirização da educação forja a monopolização da oferta do ensino superior. Entendemos como ponto central a dinâmica criada pelos grupos de poder para influenciar o parlamento no sentido de garantir legitimidade jurídica para seus interesses e investimentos.

Aprofundarmos, assim, no conhecimento da formação profissional por meio do ensino à distância, considerando suas intencionalidades e alcances. Observarmos que as chamadas “reformas da educação” têm embutidas em sua concepção um modelo dual, em que a escola (e o “ensino”) faz-se flexibilizada para atender as exigências e os imperativos empresariais. Sua direção é atribuída a uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho, “polivalente”, “multifuncional” e flexível. (ANTUNES, 2019, p. 16) Neste tempo histórico, o agravante no caso brasileiro é a retomada da direção ultraconservadora, de discurso moralizante e

¹³³ Um estudo relevante denominado “Capital e Poder a serviço da Globalização: os oligopólios da educação superior privada no Brasil” (CRUZ; PAULA, 2018) apresenta-nos a fusão das IES no Brasil, formando grandes conglomerados com a financeirização da Educação, e o comportamento no ranking da IES no mercado.

de viés ideológico fundamentalista, que pretende eliminar o pensamento crítico; questionar a diversidade teórica; macular em relação a “*autonomia*” universitária em sua genuína capacidade de produzir conhecimento, “em nome”, inclusive, de uma “autonomia autogestiva”; ou seja, responsável por viabilizar os próprios recursos para sua gestão, por meio do setor privado.

Não é intenção saturar as nuances sobre a genealogia do *Ensino a Distância* (EaD), mas o que nos interessa são as particularidades que atravessam o ensino superior a distância em suas dimensões pedagógica e política. Isto porque reconhecemos a Educação (que se difere do ensino) como um instrumento de transformação e de emancipação humana, mesmo que sua tendência histórica apresente-a como “[...] *uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes.*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 15) Ao desvelar o contexto e as condições em que o Ensino a Distância se expande massivamente, demonstramos as contradições e limites desta estratégia de formação, considerando as especificidades da formação em Serviço Social.

Porém, faz necessário apresentar brevemente a história da institucionalização do EaD,¹³⁴ que, de acordo com Neves, et al. (2012), tem seu início nas experiências por correspondência no final do século XVIII, cuja finalidade era de ensinar determinados saberes sem a relação presencial entre professor e aluno. No Brasil, as primeiras iniciativas do EaD surgiram no início do século XIX com objetivo de oferecer formação básica para a inserção no mercado de trabalho da época, dada a escassez de vagas nos grupos escolares. (ARRUDA; ARRUDA, 2012) Esta primeira experiência didática e pedagógica recorria ao formato de autoaprendizagem, uma vez que os recursos materiais (apostilas e cadernos de exercícios) eram impressos, como guias de estudo e encaminhados aos alunos pelos correios. De acordo com Arruda; Arruda (2012), eram conhecidos como cursos por correspondência e tiveram sua expansão na primeira metade do século XX, com a criação do Instituto Monitor e do Instituto Universal Brasileiro. A inserção do rádio popularizou esta modalidade de formação, a partir de 1923, e marcou uma nova fase do EaD no país, através da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Já nas décadas de 1960 e 1970, a televisão marcou uma terceira fase da difusão da formação a distância, com destaque para os “Tele cursos” (1º e 2º graus) realizados em parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta. Portanto, é no contexto da ditadura empresarial-militar que se estabelece as concessões de TVs para alguns grupos de poder do país, com uma das finalidades de expansão do ensino através das transmissões obrigatórias de “programas educativos”. A literatura sobre o EaD considera que o uso dos computadores e da internet nos

¹³⁴ Ressalta-se que não coadunamos com a perspectiva evolucionista do EaD, entendendo que a guinada na implementação desta estratégia de formação partir dos anos de 1990 vincula-se ao processo de financeirização da economia, e da entrada do capital rentista no setor de serviços, como o da educação.

processos educativos do Brasil se organiza a partir da década de 1990, conforme podemos observar:

[...] as tecnologias baseadas na microinformática acabam por tornar a EaD mais ‘atrativa’, principalmente devido a uma característica exclusiva: a possibilidade de produção e transmissão de conteúdos por quaisquer pessoas, diferentemente do rádio e da televisão, cuja produção era e continua sendo, necessariamente, elaborada por uma equipe produtora e transmitida com baixas taxas de interação entre o ouvinte ou o telespectador. (ARRUDA; ARRUDA, 2012, p. 93)

Apesar da existência da modalidade em questão desde o século XIX no Brasil, as mudanças nos processos produtivos e na ampliação dos conhecimentos referentes as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) das últimas quatro décadas, faz com que o EaD entrasse para o marco regulatório, com a promulgação da Lei Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996 (LDB, 1996). Conforme estabelecido no Art. 80: *“o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”* (BRASIL, 1996) A regulamentação deste artigo aconteceu através do Decreto n. 2.494/1998, que em 2005 foi revogado e substituído Decreto n. 5.622/2005, *“[...] cujo texto aprovado apresentou melhorias na definição da EaD, bem como um conjunto de artigos mais claros a respeito da sua organização e funcionamento.”* (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 325) Estes autores justificam a afirmação anterior apontado que *“Apesar da manutenção de uma interpretação voltada para a centralidade das tecnologias de informação e comunicação nos processos mediadores, o decreto insere os professores e alunos como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.”* (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 325-326) Ou seja, a primeira iniciativa de regulamentação do EaD sequer trazia alguma referência quanto aos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, mas reforçava a forma de ensino através da autoaprendizagem, com mediação de recursos didáticos e suportes de informação, veiculados pelos diversos meios de comunicação. Desconsiderou-se o papel docente no processo formativo, privilegiando a técnica e os suportes de informação, trazendo uma concepção de EaD voltada mais especificamente para ‘resolver’ o problema dos baixos índices de acesso do ensino superior brasileiro. Além disso, Arruda e Arruda afirmam que neste Decreto de 1998 havia treze artigos *“[...] com uma redação que abriu muitas brechas para ofertas de cursos superiores de qualidade duvidosa, inclusive em nível de Pós-graduação Stricto Sensu.”* (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 324) Ainda chamam a atenção para a ambiguidade quanto as exigências de estrutura física na oferta dos cursos a distância. Esta concepção do EaD que privilegia a técnica, a tecnologia e as mediações da informação e dos meios de comunicação; e que simplifica as questões de ordem pedagógica e a organização dos trabalhadores da área, são reproduzidas no PNE 2001-2010.¹³⁵ Para

¹³⁵ Apesar das alterações no Decreto n. 5.622/2005, afirmam Arruda e Arruda que a PNE 2001-2010 se ocupou de uma direção claramente liberal, abordando o EaD *“[...] como potencializadora da ampliação da oferta de vagas no Ensino Superior com custos reduzidos e valorização das técnicas e tecnologias.”* (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 327)

Arruda e Arruda (2015) a PNE 2001-2010, representou duas abordagens distintas e complementares sobre o EaD: de um lado tendência *mercantil*, com ampliação da oferta¹³⁶ e redução dos custos dos cursos nesta modalidade; do outro, o caráter *instrumental e técnico* carregando a ilusão de que o aumento no número de equipamentos (computadores, televisões etc.) garantiriam, por si, a melhoria da qualidade e da cobertura do sistema de educação.

Há que se registrar, que ao longo da história brasileira, as iniciativas no âmbito da educação pública a distância dera-se de forma pontual sem fortes articulações entre União, Estados e Municípios. Somente em 1999 esboçou-se a tentativa de ação conjunta através da Associação Universidade em Rede (UniRede), que não logrou êxito, inclusive por ser uma iniciativa de caráter “excepcional”, tornando-se esta, a marca do EaD público no país. Verificada a necessidade de ampliação quanto a esta modalidade de ensino no setor público, em 2003 foi constituído um Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de analisar a situação das universidades e apresentar um plano de reforma neste campo. Em consequência foi publicado em 2005 o documento, *Fórum das Estatais pela Educação: Universidade Aberta do Brasil*¹³⁷, com o objetivo de constituir as bases para a organização de consórcios públicos para a oferta da Educação à Distância no Brasil, resultando na publicação do Decreto no 5.800 de 8 de junho de 2006 que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 327)

De acordo com os autores supracitados, apesar da iniciativa ter carecido de maior debate com a comunidade acadêmica, este decreto tornou-se uma referência para as políticas públicas de educação, por instituir um sistema nacional para oferta de vagas do EaD. Não menos relevante é o aspecto do financiamento do EaD pela UAB, previsto no Decreto n. 5.800 de 2006. Este não permite às Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) constituir políticas sólidas de oferta do EaD devido à falta de garantia orçamentária para a continuidade do programa, bem como ao frágil e instável mecanismo de financiamento. Há que se destacar como exemplo da fragilidade da UAB, a forma como vem se realizando o pagamento dos profissionais envolvidos - por meio de bolsas de estudo e pesquisa,¹³⁸ sem qualquer vínculo ou garantia trabalhista. Este fato compromete as relações de trabalho e alimenta o risco quanto a qualidade das atividades, visto a constante rotatividade entre os tutores. Outra alternativa não menos complexa é o estímulo à contratação dentro do próprio quadro pertencente ao serviço público,¹³⁹ o que leva à intensificação do trabalho destes servidores, ao

¹³⁶ O que de fato ocorreu, conforme demonstramos a partir das informações do Censo da Educação Superior/Notas Estatísticas.

¹³⁷ “Esse fórum foi apresentado como uma iniciativa conjunta entre o Fórum das Estatais pela Educação, o Ministério da Educação (MEC) e a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 327)

¹³⁸ Conforme disposto na Lei no 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, e pela Resolução CD/FNDE n. 8, de 30 de abril de 2010.

¹³⁹ Esta possibilidade passa a existir a partir do ofício circular DED/CAPES n. 20 de 15 de dezembro de 2011 que orienta as IPES a fazerem apenas a contratação de tutores pertencentes ao serviço público.

acúmulo de funções e, como consequência, a modalidade de EaD torna-se significativamente precária. Destacam os pesquisadores supracitados

A nosso ver, uma política pública em EaD deve pautar-se, no mínimo, pelas conquistas obtidas nas últimas décadas na educação presencial. Há um forte e correto argumento sobre a necessidade de democratizar a educação pública, entretanto, a expansão da educação pública não pode se pautar por voluntarismos e financiamentos instáveis, sob o risco de promover uma expansão da educação pontuada pelo atendimento quantitativo preconizado por órgãos internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 327)

Enfim, as iniciativas desenvolvidas, seja no setor privado ou no público, demonstram que de fato houve "resultados positivos" na expansão do ensino superior através da modalidade a distância, entretanto, não se pode afirmar o mesmo quando referimos a qualidade deste tipo de formação. Mesmo os cursos ofertados nas IPES estão sendo questionados quanto a forma de funcionamento; o tipo de financiamento conforme apontado acima, mas também quanto ao acesso dos estudantes ao Programa Nacional de Financiamento Estudantil (PNAES);¹⁴⁰ e as metodologias de ensino, que “[...] *não possibilitam a vivência universitária, vinculada não apenas nas relações, mas na oportunidade de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão.*” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 333)

Neste sentido, é irrenunciável o debate e ampla análise quanto a indissociabilidade entre os eixos do ensino, da pesquisa e da extensão na dinâmica pedagógica do ensino-aprendizagem, apoiados em uma concepção ideológica que tenha como princípio a emancipação humana. As exigências básicas para uma formação qualificada e comprometida com uma sociedade humanizada e uma sociabilidade assentada em parâmetros alargados de equidade requerem uma revisão do modo de organização do sistema do capital e suas incidências sobre as instituições e as formações econômico-sociais.

2.4 Educação e sociedade: tendências pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem

No processo de investigação emergiu a necessidade de resgatar os determinantes sócio-históricos e ideopolíticos que contribuam para identificar as manifestações das contradições sociais e as correlações de forças presentes na definição das políticas que sustentam os procedimentos

¹⁴⁰ De acordo com Arruda e Arruda, “[...] Programa Nacional de Financiamento Estudantil (PNAES) indica, em sua regulamentação, não direcionar qualquer recurso financeiro para alunos dessa modalidade. As ações em pesquisa e extensão não são financiadas pelo mesmo motivo exposto anteriormente: o aluno do EaD, em função de ser oriundo de um programa governamental, como o sistema UAB, não é integrado às políticas de pesquisa e extensão e, por conseguinte, não vivencia experiências universitárias completas.” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 333)

pedagógicos de formação (ensino e aprendizagem) dentro dos limites do Estado liberal. Assim, identificamos as tendências pedagógicas que influenciam a formação da sociedade brasileira, sob a concepção ontológica do Ser Social. É incontornável a constatação de que os processos de ensino, aprendizagem e avaliação não são neutros, mas são direcionados por objetivos, metodologias e almejam determinados resultados, a partir da lógica imposta pelo capital. Neste sentido, Mészáros nos propõe alguns questionamentos:

Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para a transformação em realidade o ideal da emancipação humana? (MÉSZÁROS, 2008, p. 47)

E com este alinhamento, no horizonte da pesquisa surgiram algumas inquietações que nortearam a nossas análises aqui expostas, tais como: o processo de ensino-aprendizagem está a serviço de quem? Como o ensino-aprendizagem e as evoluções das tecnologias da informação e comunicação poderiam se colocar a serviço da humanidade como um todo? Algumas pistas nos são apontadas no caminho da investigação, e uma delas é reforçada por Mészáros ao afirmar que o processo de aprendizagem obterá êxito se este se tornar *consciente* “[...] *no sentido amplo e ‘paracelsiano’ do termo, de forma a maximizar o melhor e a minimizar o pior.*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48) Portanto, continua o autor, “*Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompa a lógica mistificadora do capital.*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48) Nesta perspectiva a ação pedagógico-educativa deve comprometer-se com as questões mais profundas em cada área do conhecimento, além de ter a *cultura* como uma necessidade dos seres humanos. Portanto, é ponto central para o processo educativo desafiar as formas dominantes de *internalização* consolidadas a favor do capital e o *conformismo* gerado por este sistema.

[...] os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. [...] Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*. (MÉSZÁROS, 2008, p. 58-59)

Além disso, a partir das ideias do pensador político e historiador de nacionalidade filipina Renato Constantino, Mészáros nos adverte que é indispensável a formação de uma ‘*contraconsciência*’ descolonizada, envolvendo diretamente as massas populares no empreendimento crítico, para uma ‘filosofia da libertação’. “*Em outras palavras, a abordagem*

educacional defendida por ele [Constantino] tinha de adotar a totalidade das práticas político-educacional-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 57)

Em outra direção, ou seja, em uma lógica instrumental da educação, retomamos o documento elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI que identificaos quatro pilares considerados como as bases da educação: *“aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros nas atividades humanas; aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.”* (DELORS, et al., 1998, p. 90) De acordo com este Relatório é sustentáculo para os demais elementos básicos do conhecimento o aprender a viver juntos, no entanto, o que se observa é que a formação, nos diversos níveis, atinge, na maioria das vezes o apreender a conhecer e a fazer. Deste modo, supõem que uma formação, para superar avisão puramente instrumental da educação, deve aprimorar, como a via obrigatória, os quatro pilares. Advertem que é necessário ultrapassar os resultados do saber-fazer, para aquisição de capacidades diversas com fins de ordem econômica, e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. Vale-se questionar: em que condições e sob quais premissas se sustentam o apreender a ser? Orientados pelos determinantes históricos da sociabilidade burguesa, a valoração do humano passa por uma ordem moralizante, sucumbida pelas dimensões da opressão, submissão, precarização das relações sociais. Conforme observaremos a seguir, as ações pedagógicas estão materializas nos projetos societários que se ocupam de diversas dimensões da formação e da relação de ensino e aprendizagem; desenvolvem-se e descortinam no processo de interação entre docentes, discentes e a comunidade escolar. Assim, as práticas pedagógicas e educativas, imersas na lógica de uma sociabilidade burguesa, se aproximam ou distanciam de uma ação consciente, reflexiva e crítica, ou, na maior parte das vezes, opera-se uma ação de baixo nível de consciência crítica.

Somados aos argumentos apresentados até aqui, procuramos incorporar às nossas análises a concepção de Educação apresentada por Luckesi (1994), para melhor percebermos as incongruências da ação pedagógica, dos processos de ensino-aprendizagem e das metodologias que privilegiam a lógica instrumental e técnica da formação no ensino superior. A partir de suas premissas desvelamos algumas possibilidades referentes ao sentido e valor da Educação *na e para* a sociedade. Este autor nos apresenta três principais formas ou tendências filosófico-política de compreensão da Educação, são elas: *redenção, reprodução e transformação*. Estas consideram a dinâmica dos interesses e as necessidades criadas pelos poderes dominantes que direcionam a ação pedagógica.

Qualquer que seja a direção da ação pedagógica e educativa no ensino, esta é baseada em fundamentos e proposições filosóficas/ideológicas.¹⁴¹ Para Luckesi (1994), “*Filosofia e Educação são dois fenômenos que estão presentes em todas as sociedades. Uma como interpretação teórica das aspirações, desejos e anseios de um grupo humano, a outra como instrumento de veiculação dessa interpretação.*” (LUCKESI, 1994, p. 32) Neste sentido, entende a Filosofia como um corpo de conhecimentos, ou seja, um conjunto coerente e organizado de entendimentos sobre a realidade, que expressam o entendimento que se tem do mundo. E, assim, a filosofia nos inspira a refletir sobre nosso cotidiano, sobre a forma que agimos, sendo que agimos sempre por uma certa finalidade, que pode ser mais ampla ou mais restrita, considerando os estudos de Luckesi. Segue o autor, no caso das *finalidades restritas*, as ações referem-se à obtenção de benefícios imediatos (ex: compra de algum bem, ascensão a algum cargo etc) e, as finalidades *mais amplas* dizem respeito ao sentido da existência (ex: envolver-se em atividade para o bem da sociedade, lutar pela emancipação humana). Portanto, a Filosofia é não é apenas uma forma de conhecimento e de interpretação do mundo e de seus fenômenos, mas nos instrumentaliza, inclusive politicamente, para “[...] *criar uma concepção coerente e sistêmica que possibilita uma forma de ação efetiva.*” (LUCKESI, 1994, p. 27) Por sua vez, a Educação (formal) é um tipo de atividade (ação) que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida, a partir de valores e sentidos que se tem sobre a vida e o modo de estar e agir no mundo. Também aponta como perspectiva metodológica um entendimento e ideário que possibilite compreender e desdobrar para a ação pedagógica que se traduza numa preocupação com a *cultura* dos educandos, num exercício de elevação cultural, “[...] *partindo do senso comum, porém superando-o pela busca de ruptura e de critérios de criticidade.*” (LUCKESI, 1994, p. 14)

A considerar a indissociabilidade entre Filosofia e Educação, Luckesi (1994) problematiza sobre as tendências que compõem as compreensões e os direcionamentos da educação. Os pressupostos filosóficos que definem a perspectiva *redentora*,¹⁴² apontam que a educação “[...] *atua sobre a sociedade como uma instância corretora dos seus desvios, tornando-a melhor e mais próxima do modelo de perfeição social harmônica idealizada.*” (LUCKESI, 1994, p. 41) Continua Luckesi (1994), a sociedade é concebida, portanto, “*como um conjunto de seres humanos que vivem e sobrevivem num todo orgânico e harmonioso*”, sendo que alguns grupos e indivíduos acabam por se desviar, ficando à margem desse todo. Estando “naturalmente” composta com todos os seus elementos, importa à sociedade integrar em sua estrutura tanto as novas gerações, quanto os que se

¹⁴¹ Luckesi (1994) nos apresenta exemplos como: a “Pedagogia Montessori”, a “Pedagogia Piagetiana”, a “Pedagogia da Libertação” do professor Paulo Freire, e aponta que possui tantas outras que se sustentam em um pensamento filosófico sobre a educação.

¹⁴² Para Dermeval Saviani essa tendência é denominada como “teoria não-crítica de educação.”

encontram à sua margem e, para tanto, a educação terá a força para a redenção. “*Importa, pois, manter e conservar a sociedade, integrando os indivíduos no todo social.*” (LUCKESI, 1994, p. 38) Desta maneira a educação cumpre a função de contribuir para o ordenamento e equilíbrio permanentes da sociedade (ideal), através do reforço dos laços sociais, da promoção da coesão social e da garantia da integração/adaptação dos indivíduos à sociedade. Ou seja, a *redenção da sociedade* estaria a cargo da educação, desconsiderando a contextualização crítica da educação *dentro* da sociedade, ou seja, é uma tendência que explicita um espectro “não-crítico” da educação.

A segunda vertente de interpretação do papel da educação na sociedade é definida como *reprodutora*¹⁴³ e *parte da mesma*. Neste caso, a educação é entendida “[...] *como um elemento da própria sociedade, determinada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos, portanto, a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes.*” (LUCKESI, 1994, p. 41) O autor irá apresentá-la como “*crítica-reprodutivista*”:¹⁴⁴ será “*crítica*”, na medida em que a educação considera os seus determinantes; ao mesmo tempo é *reprodutivista*, uma vez que se destina a reproduzir seus próprios condicionantes. Luckesi toma como referência fundamental para a compreensão desta *tendência* as ideias de Louis Althusser, que compreende “[...] *o papel da escola como um dos aparelhos reprodutores do Estado, como uma das instâncias da sociedade que veicula a sua ideologia dominante, para reproduzi-la.*” (LUCKESI, 1994, p. 42) Apoiado em algumas categorias de análise da realidade propostas por Marx, tal como a produção e a reprodução da vida social, Luckesi (1994) apresenta a abordagem de Althusser: “[...] *é impossível manter a produção sem que ocorra a reprodução dos meios materiais que garantam a manutenção ou o incremento da produção, assim como torna-se necessária a 'reprodução cultural' da sociedade.*” (LUCKESI, 1994, p. 42-43) Portanto, para manter a produção é condição indispensável a reprodução dos bens materiais, todavia nem uma (produção), nem outra (reprodução) se realizam sem a *força de trabalho*, que também precisa ser reproduzida. Na linha de raciocínio de Althusser apresentada por Luckesi (1994), o sistema de produção capitalista necessita da reprodução (biológica) da *força de trabalho* para servi-lo; bem como, a reprodução *cultural* da *força de trabalho* para viabilizar a competência no exercício das atividades que garantem a produção. Assim, torna-se indispensável a *formação profissional* para responder aos diversos níveis e necessidades da *divisão social do trabalho*, delegando-se à *escola* o papel de reprodutora 'qualitativa' da *força de trabalho*. Resumidamente, na perspectiva althusseriana, a *escola* opera em dois sentidos diversos e complementares: a) aprendem-se saberes práticos, que englobam o aprender a ler, a escrever e a contar; explicitam-se algumas técnicas de 'cultura científica' ou literária diretamente utilizáveis nos diversos espaços da produção;

¹⁴³ Luckesi nos informa que diversos autores fizeram análise reprodutivista da educação. Entre eles está Althusser (principalmente através do livro *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*), Bourdieu, Pierre e Passeron, Claude. Segundo Saviani, refere-se a “teoria crítico-reprodutivista” da educação.

¹⁴⁴ Para Luckesi a tendência “*crítico-reprodutivista*” não se traduz numa pedagogia, ou seja, ela não estabelece um modo de agir para a educação. (LUCKESI, 1994, p. 42)

b) além das técnicas e conhecimentos citados anteriormente, ensina-se ainda ‘as regras’ de comportamento que cada trabalhador deve observar, segundo sua ocupação - sejam elas regras morais, de consciência cívica e profissional - “[...] *o que significa, exatamente, regras de respeito pela divisão social e técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe.*” (LUCKESI, 1994, p. 44) Nestes termos a *escola* (tal como outros aparelhos do Estado) ocupa-se de assegurar a *sujeição à ideologia dominante* (grifo de ALTHUSSER, s/d *apud* LUCKESI, 1994) ou o manejo da prática desta, desde a infância até a formação profissional superior.

A *escola* deve então garantir que cada agente do processo produtivo esteja penetrado desta ideologia com a finalidade de desempenhar bem sua tarefa/papel - quer de produção, exploração ou repressão. Configura assim como um instrumento criado para otimizar o sistema produtivo e a sociedade a que ele serve na medida em que qualifica para o trabalho, socialmente definido, ao mesmo tempo introjeta valores para a garantia da reprodução comportamental alinhada à ideologia dominante. Luckesi (1994) nos chama atenção para o termo “*formação*” frequentemente utilizado para definir os fins da atividade escolar. De acordo com o autor, este termo expressa bem o papel de reprodutora do sistema que a escola desempenha, pois “*formar*” quer dizer “*dar forma a*”, padronizar segundo um modelo (LUCKESI, 1994). Em síntese, a perspectiva *reprodutivista* baseada na concepção althusseriana, tal como apresenta Luckesi, invoca uma compreensão de que a *escola/educação*, enquanto aparelho ideológico do Estado, está exclusivamente a serviço da ideologia dominante e não há alternativa senão a reprodução desta.

A terceira tendência, denominada como ‘*crítica*’ ou *transformação* da sociedade, tem por orientação compreender a educação como *mediação*¹⁴⁵ de um projeto social, ou seja, ela serviria de meio (junto a outros) para realizar um projeto de sociedade, que pode ser *conservador* ou *transformador*. Em suas práticas, esta direção pedagógica pretende demonstrar que a educação se realiza *dentro* da sociedade, considerando as suas determinações e condicionantes. Ou seja, reconhece-se as dimensões políticas, ideológicas, sociais, culturais e econômicas que perpassam as concepções da educação, da escola e de suas ações pedagógicas. Ao ter como pressuposto a necessidade de compreender a educação *dentro* de seus condicionantes e agir estrategicamente para

¹⁴⁵ Reforçando a apreensão desta categoria, conforme apresentamos na introdução, a origem da terminologia é mais uma herança hegeliana na obra de Marx e de Lukács, este último foi o filósofo mais importantes que se dedicou ao estudo do método na obra marxiana. É importante salientarmos que não é possível compreendermos a categoria de mediação no seu sentido mais alargado, se perdermos de vista a sua relação/movimento com a categoria de totalidade, ou seja, como mediadora entre as partes (complexa) de uma totalidade complexa - ação recíproca. Categorias essas que são extraídas da realidade concreta e estruturadas pela racionalidade, para possamos reproduzir mentalmente esse movimento real - “o concreto pensado”. Nesse sentido, Pontes (2009) nos afirma que “[...] a mediação aparece neste complexo categorial com um alto poder de dinamismo e articulação. É responsável pelas moventes relações que se operam no interior de cada complexo relativamente total e das articulações dinâmicas e contraditórias entre estas várias estruturas sócio-históricas. (PONTES, 2009, p. 81) Portanto, compreendemos melhor as dimensões ontológica e reflexiva dessa categoria se tivermos em vista a tríada universalidade, particularidade e singularidade.

a sua transformação, esta tendência reconhece suas limitações, mas também suas potencialidades de agir a partir dos próprios determinantes. A partir desta concepção, é fundamental interpretar a educação como uma instância *dialética* que se dedica a um projeto de sociedade, que deve ser trabalhado na prática. Todavia, há que se identificar o cariz dos projetos educacionais colocados em prática, uma vez que este (o cariz) irá determinar as mediações realizadas. Em outras palavras, mesmo nas tendências pedagógicas ‘críticas’/transformadoras é possível identificar projetos conservadores e até autoritários.

Desta forma, os modelos educacionais e as ações pedagógicas são parte constitutiva dos desafios existentes no ensino presencial e a distância, sendo que o fetiche da tecnologia amplia ainda mais os problemas que circunscrevem o processo de ensino-aprendizagem. Noutros termos, acredita-se que através das plataformas digitais, das técnicas, tecnologias e metodologias ativas de informação e comunicação é possível garantir uma formação de qualidade e que responda as necessidades do mercado. Então questionamos: quais os critérios são estabelecidos para definir a qualidade do ensino? O sistema de ensino dispõe -se a responder às necessidades de quem? A nossa argumentação tem caminhado para o entendimento de que dentro da lógica educacional burguesa são limitadas as possibilidades de promover e construir a emancipação política e humana¹⁴⁶ do indivíduo social histórico. Neste sentido, as contribuições do pedagogo Libâneo (2006) quanto a prática escolar corrobora com nossa análise ao expor a dimensão do interesse de classe como constitutivo das práticas pedagógicas.

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente "pedagógico", já que a escola cumpre funções que lhes são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar assim tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, consequentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente. (LIBÂNEO, 2006, p.19)

Retomamos Luckesi (1994) para explicitar as concepções pedagógicas e tendências teóricas que procuraram compreender a prática educacional nos diversos momentos da história humana. Deste

¹⁴⁶ Conforme Montañó e Duriguetto (2010), para Marx, a emancipação política foi desenvolvida na passagem do feudalismo ao capitalismo e no interior desta ordem burguesa, a partir da conquista dos direitos civis e políticos, direitos trabalhistas e sociais, e do desenvolvimento da cidadania, e da democracia (formais). [...] A emancipação política é, portanto, fundamental para atingir a emancipação humana, mas não corresponde a ela, nem é garantia para sua conquista. A emancipação humana exige a eliminação de toda forma de desigualdade, dominação e exploração, reunindo novamente o produtor com os meios para produzir; ela ocorre, portanto, na necessária superação da ordem do capital para o comunismo. (MONTAÑO; DURIGUETO, 2010, p. 130-131)

modo, define que a perspectiva *redentora* se traduz pelas *pedagogias liberais* e a direção *transformadora* pelas *pedagogias progressistas*, sendo de maior relevância esta compreensão para as práticas dos professores. (LUCKESI, 1994) Nesta mesma linha, Libâneo (2006) aponta que, a considerar como critério a posição que os professores¹⁴⁷ adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola, é possível classificar as suas tendências pedagógicas como liberais ou progressistas. Com o entendimento que qualquer tentativa de classificação é limitadora e arriscada, os autores supracitados organizam os dois grandes campos destas tendências. A *pedagogia liberal* apresenta-se nas formas: Tradicional; Renovada progressista; Renovada não-diretiva e Tecnicista. As tendências da *pedagogia progressista* são especificadas como Libertadora; Libertária; e Crítico-social dos Conteúdos.¹⁴⁸ Procura-se identificar para cada tendência o papel da escola, o conteúdo de ensino, a postura pedagógica dos conteúdos, métodos de ensino, relação professor-aluno, pressupostos de aprendizagem e manifestações na prática escolar. As abordagens progressistas nos interessam, uma vez que, nesta investigação propomos um alinhamento com as tendências pedagógicas que buscam uma análise crítica da realidade social. No entanto, estamos atentos para o fato de que na sociedade capitalista a pedagogia progressista encontra diversos impedimentos para instrumentalizar-se, o que a torna 'mais' um instrumento de resistência e luta diante do sistema do capital. As três tendências denominadas como críticas/progressistas se manifestam através da: pedagogia *libertadora*, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a *libertária* que reúne os idealizadores da autogestão pedagógica; e a *crítico-social dos conteúdos*, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

De acordo com Luckesi (1994), as perspectivas *libertadora* e *libertária* se assemelham pelo antiautoritarismo, pela valorização da experiência vivida como alicerce da relação educativa e pela ideia de autogestão pedagógica. Priorizam o processo de aprendizagem coletiva dos conteúdos de ensino, e a atividade educativa faz mais sentido através da prática social junto ao povo - o que leva a preferirem as modalidades de educação popular 'não-formal'. Cabe atenção a importância atribuída à metodologia *Freiriana*, uma vez que esta, de acordo com Leher (2019a) “[...] promoveu uma revolução epistemológica que consistia numa metodologia de alfabetização baseada em palavras geradoras surgidas da linguagem cotidiana da comunidade, nos círculos de cultura, através de um processo que definiu como pesquisa do universo vocabular.” (LEHER, 2019a, p. 198-199) Esta ação

¹⁴⁷ Aqui chamamos atenção para o risco de eleger uma categoria profissional como responsável por definir tendências pedagógicas, sem levar em consideração as condições objetivas e determinações do sistema do capital.

¹⁴⁸ Para saber mais sobre cada uma das tendências, consultar Libâneo, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Ed Loyola, 2006; e LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

pedagógica recorre a problematização de situações existenciais, com imersão vivenciais para ampliar o processo de investigação da realidade e, assim, apreendê-la em sua essência relacionando à condição subjetiva do analfabetismo com as condições sociais que as determinam. Ou seja, a alfabetização realiza-se através de uma dialética necessária entre ação- reflexão para a transformação social - o que Freire define como *práxis*. De acordo com Leher (2019a), nos anos de 1970 Freire amplia sua aproximação com autores marxistas e, mesmo em um contexto de exceção, suas ideias influenciaram a formação das Comunidades Eclesiais de Bases, Comissão Pastoral da Terra,¹⁴⁹ Pastorais Operárias e Associações de Moradores por meio da educação popular. Adverte Leher: “*O diálogo das universidades com os setores populares tem muito a aprender com a obra de Freire, notadamente os círculos de cultura, o universo vocabular e a formação da consciência, ultrapassando, inclusive, os objetivos da conscientização das campanhas de 1960-1964.*” (LEHER, 2019a, p. 199)

Por sua vez, a perspectiva “[...] *crítico-social dos conteúdos propõe uma síntese superadora, das pedagogias tradicional e renovadora, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta.*” (LUCKESI, 1994, p. 64) A ideia deste modelo didático é o de propagação de conteúdos vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. Esta *escola* deve ser compreendida como parte integrante do todo social, instrumento de apropriação do saber a serviço dos interesses populares, bem como uma possibilidade de mediação entre individual e social, articulando a transmissão de conteúdos e a assimilação ativa por parte de um(a) aluno(a) concreto(a) e inserido em um contexto de relações sociais. Será desta articulação que resultará o saber criticamente reelaborado. Assim, Libâneo (2016) afirma que a educação é “[...] *uma atividade mediadora no seio da prática social global*”, que requer a unidade teoria e prática. Nos parece que as tendências progressistas, com suas características distintas, têm em vista suprir uma necessidade imediata de construir uma pedagogia contra-hegemônica, contudo, é necessário entender criticamente os limites impostos pelas estruturas do sistema educacional na lógica do capital.

Articulando às tendências filosóficas da educação apresentadas, faremos uma brevíssima regressão histórica para alargar e dar continuidade a compreensão quanto aos processos de *ensino e aprendizagem*. Anastasiou (2011) sinaliza que, historicamente, o modelo jesuítico/tradicional está presente no Brasil desde a colonização portuguesa. Este modelo consiste em três passos básicos de uma aula: “[...] *preleção do conteúdo pelo professor, levantamento das dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova.*” (ANASTASIOU, 2011, p.

¹⁴⁹ De acordo com Leher (2019a), a tradição da educação popular de matriz freiriana abriu caminho para a pedagogia socialista realizada pelo MST, que denominam de Pedagogia do Movimento.

1) O professor compromete-se com a explicitação do conteúdo da disciplina, suas definições ou sínteses. No entanto, os elementos históricos e contextuais, a rede teórica e os nexos internos são desconsiderados. A transmissão da informação é o principal objetivo do ensino, com a finalidade de memorização do conteúdo para a sua *reprodução*, nas avaliações e na vida. Os discentes devem decorar o conteúdo estudado para replicá-lo nos exames de forma *acrítica*. Esse modelo didático, desenvolvido e aprimorado no decorrer do tempo, não prioriza a formação crítica dos discentes, nos indicando frágeis possibilidades de alteração da ordem social, ou mesmo uma tentativa de *redenção* a lógica vigente. Para método *dialético* de ensino, segundo Anastasiou (2011), a apropriação do conhecimento requer uma relação ativa entre os indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem. Para tanto, apresenta o termo “*ensinagem*”

[...] usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre sujeitos, professore aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na e fora da sala de aula. (ANASTASIOU, 2011, p. 3-4)

Essa ação pedagógica está condicionada ao ambiente, ao contexto e ao envolvimento entre os indivíduos do processo de aprendizagem. Desta forma, as intencionalidades teórica, política, cultural e moral/ética são condições essenciais para o desenvolvimento da metodologia de *ensinagem*. Podemos compreender que essa concepção requer uma relação contratual e de responsabilização entre as partes envolvidas. Configura o compromisso com os desafios de enveredar por práticas mais estimulantes e significativas de apropriação dos conteúdos, com a finalidade de atingir pensamentos mais complexos e elaborações de sínteses cada vez mais sofisticadas. Nesse sentido, a ideia de preparar a comunidade acadêmica de forma intencional, planejada e responsável para a tomada de consciência sobre sua condição de classe e o enfrentamento das contradições sociais é um primeiro passo de resistência à lógica hegemônica. Mais uma contribuição nesta direção é compartilhada pela autora Hidalgo (2008), que nos apresenta a seguinte afirmação:

[...] o trabalho pedagógico pautado pela lógica dialética pressupõe a defesa do papel social da escola, de atualização histórica da humanidade e não ignora os aspectos políticos e culturais em embate nos desenvolvimentos históricos do conhecimento humano; assim o faria se propusesse a apresentação dos conceitos na lógica formal como forma acabada. Na medida que se pretende avançar a partir desta, assumindo a lógica dialética, o trabalho pedagógico tenta explicitar os embates entre diferentes interesses socioeconômicos e culturais no processo histórico de constituição do conhecimento humano. (HIDALGO, 2008, p. 125)

Reforçando o exposto por Hidalgo (2008), três momentos são cruciais para a metodologia *dialética*, conforme Anastasiou: o da *mobilização*, da *construção* e da *elaboração da síntese do conhecimento*, ou seja, a tríade: “[...] *síntese ou visão inicial, antítese ou efetivação da análise, e*

a busca da síntese qualitativamente superior.” (ANASTASIOU, 2011, p. 16) Diante desta lógica busca-se a apreensão da totalidade através da apropriação crítica e reflexiva dos conteúdos, considerando os determinantes históricos, os nexos internos e externos, o arcabouço teórico, a criticidade, as continuidades e rupturas do processo de conhecimento.

A ter em vista que essas tendências pedagógicas críticas são formas de transitoriedade e resistência a ordem vigente, é necessário que os educadores estejam atentos aos objetivos do processo de formativo; às metodologias e às definições de ‘competências e habilidades’¹⁵⁰ que se pretende alcançar ao final dos ciclos formativos. É relevante apontar aqui que as ‘competências e habilidades’ previstas nos Planos Educacionais institucionalizados não fogem às estruturas e concepções de reprodução do sistema dominante, tornando-se uma grande armadilha até para as propostas mais progressistas de ensino-aprendizagem. Explicitadas as tendências pedagógicas de forma a não esgotar o assunto, identificamos nesta incursão que nos cabe refletir continuamente sobre os objetivos fundamentais da ação pedagógica da escola, considerando as incontornáveis questões filosóficas que movem a humanidade, mas também suas práticas concretas. Ou seja, devemos questionar como e em que condições as ações educativas formam os indivíduos sociais? E tão relevante, quem estamos formando e com que valores societários?

Neste sentido, retomamos as análises de Leher (2019a) que nos incita a refletir sobre as tendências pedagógicas que buscam um diálogo verdadeiramente comprometido entre a universidade e a classe trabalhador. Para tanto, afirma o autor, é necessária uma pedagogia radicalmente crítica às concepções de mundo liberal-burguesas; e é também inevitável questionar os dispositivos da *colonialidade* do saber presentes nas práticas universitárias. Assim, para recolocar a questão da formação política capaz de elevar a consciência da “*classe em si*” para a “*classe para si*”¹⁵¹ é fundamental a convergência entre a *educação popular* (pedagogia da alternância, mística, escola ativa, pedagogia do oprimido, práxis) e a *pedagogia crítica marxista* (educação *omnilateral*, politécnica, escola única do trabalho, trabalho como princípio educativo, escola unitária, intelectuais coletivos de classe). Um exemplo significativo de uma ação pedagógica crítica radical diz respeito à *Pedagogia do Movimento* proposta e desenvolvida pelo Movimento dos Sem Terra (MST). Em uma

¹⁵⁰ Mesmo situando-se no campo crítico, percebemos a dificuldade de os autores questionarem as determinações que colocam como objetivos as competências e habilidade a ser formadas no processo educativo.

¹⁵¹ Marx incorpora o arsenal analítico de Hegel no que tange as questões da consciência em geral, pois para ele a consciência é compreendida como elemento ativo no processo histórico da construção da realidade social. A consciência opera numa relação concomitante entre o em-si da realidade subjectiva e o para-si da realidade objetiva da consciência. Ou seja, a consciência em-si e (tomada) para-si expressam a natureza da mesma, visto que elas (estas categorias) produzem e reproduzem as determinações da realidade concreta do ser social. É nessa senda que compreendemos a unidade dialética entre *classe em si* e *classe para si* como um produto do processo histórico. Osorio (2019) afirma que “[...] quando agrupamentos humanos se reconhecem a si mesmos, reconhecem seu lugar na sociedade, seus interesses particulares, e reconhecem, por sua vez, os demais agrupamentos classistas, seus interesses, e as classes com as quais mantêm posições e interesses em conflito e antagonismo, então si fazem classes sociais que são agora classes para si.” (OSORIO, 2019, p. 132)

rota completamente distinta do que se propaga pelo atual governo brasileiro, para Leher (2019a), a universidade precisa ampliar os diálogos com a classe trabalhadora, com os explorados, os povos originários, os oprimidos e expropriados.¹⁵² É também urgente problematizarmos sobre a escola pública e autonomia universitária. E, em conexão com estes aspectos, tão relevante é a reflexão quanto a dimensão dos conhecimentos desenvolvidos na universidade. Ou seja, a universidade só poderá ser considerada pública se os conhecimentos nela tratados e produzidos romperem com a colonialidade do saber e do poder.¹⁵³

A pedagogia crítica somente poderá se desenvolver como parte da luta pela auto-organização dos espaços públicos pela própria maioria dos ‘não possuidores de bens’. A pedagogia do poder é a pedagogia do capital. Retomar o conceito de público significa repensar a autonomia da universidade, o papel intelectual do professor, novas formas de organização democrática da universidade e outra maneira da escola dialogar com o povo e com os trabalhadores. (LEHER, 2019a, p. 203)

Diante das análises realizadas até aqui, observamos que há uma predominância às tendências formativas do ensino superior limitadas a definir competências e habilidades que respondam ao mundo do trabalho, o que se agrava com a ideia de que as tecnologias da informação e comunicação (TICs) teriam a ‘mágica solução’ para uma formação “inovadora”, “inclusiva”, aligeirada e flexível. Portanto, o desafio das correntes da pedagogia crítica é o de dialogar amplamente com a classe trabalhadora e construir processos formativos comprometidos com um projeto societário libertador, equânime e anticapitalista.

Considerando a direção hegemônica do Serviço Social, ou seja, o alinhamento com atendimento intelectual marxista, nossas reflexões elaboradas no campo da Educação acompanham a direção social do debate proposto pelo método histórico crítico de análise e intervenção na realidade. As dimensões investigativa e educativa da formação e prática profissional ganham relevância no campo da Educação, no que tange aos processos de compreensão das singularidades dos indivíduos sociais envolvidos, bem como na identificação da totalidade dos processos que engendram a interação com a população usuária dos serviços sociais. As dimensões teóricas- metodológicas, técnicos-operativas e ético-políticas da formação em Serviço Social devem *evidenciar* as contradições de classes e as

¹⁵² Entre as novas sínteses resultantes dessas aproximações merecem destaque algumas experiências na universidade, como a criação de cursos de graduação (agronomia, licenciatura em educação do campo, direito, veterinária, geografia etc), especialização e extensão em articulação com o MST/Via Campesina, cursos que, posteriormente, passaram a ser acompanhados pela principal escola de formação política do MST: a Escola Nacional Florestan Fernandes. (LEHER, 2019a, p. 201-202)

¹⁵³ Nesta direção Leher questiona: É possível pensar uma agricultura que não seja o agronegócio baseado em organismos geneticamente modificados e voltados para exportações de *commodities*? É possível pensar uma pedagogia que não seja a pedagogia das competências? Uma saúde pública que não seja a das corporações e dos planos de saúde? Essas perguntas são inequivocamente políticas, exigem práxis, protagonismo dos trabalhadores. (LEHER, 2019a, p. 203-204)

consequentes das expressões da *Questão Social* e das dinâmicas que estas engendram. Neste sentido, desenvolvemos o Capítulo 3, procurando explicitar os determinantes que forjam a gênese e o desenvolvimento da profissão do Serviço Social; sua imbricação com a categoria trabalho e a classe trabalhadora; as especificidades da inserção da profissão na divisão social do trabalho; as bases formativas destes cursos e suas interfaces/contrafaces com as requisições do mundo do trabalho; e por fim as peculiaridades e incongruências da formação através do Ensino a Distância.

2.5 Um breve cenário da direção ideológica do ensino superior do governo protofascista

No contexto¹⁵⁴ de instabilidade institucional, política e econômica; de retirada de direitos conquistados pela classe trabalhadora ao longo dos anos; de uso das tecnologias digitais para alcançar o poder através das *fake news*; de apologias e ações deliberadamente fascistas (que se comprovam nas declarações do então candidato a presidência), em 2018 assume o poder nacional o bloco de ultradireita. A expressão do modo de governar do bloco que se encontra no poder, utilizando o aparato estatal para implementar um conjunto de medidas que afetam sobremaneira a classe trabalhadora, baseada em princípios *ultraconservadores* e *ultraneoliberais*. A linha de ação do atual governo no campo da educação pauta-se nos cortes orçamentários,¹⁵⁵ deflagrados já na gestão Temer, e agora com o bloqueio de 30% do orçamento global das Universidades federais. Soma-se a isso, o programa destinado ao Ensino Superior denominado *Future-se*. Este programa busca o 'fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e da gestão das Universidades e institutos federais', por meio de ações desenvolvidas em parcerias com organizações sociais. De acordo com Leher (2019a) a ideia principal deste programa é a de refuncionalização das instituições de ensino como organizações de serviços (utilitarista) para realizarem o seu autofinanciamento, desobrigando a União de custear as instituições públicas sob sua responsabilidade. Esta iniciativa sinaliza para a conversão das Universidades em agências do sistema de acumulação do capital. “*Para isso, propugna contratos de gestão com Organização Social financiada a partir de fundos de investimentos negociados na Bolsa de Valores, erodindo os preceitos constitucionais e, em particular, a autonomia universitária.*” (LEHER, 2019a, p. 33)

Além disso, outros exemplos de iniciativas destinadas a educação,¹⁵⁶ já no primeiro ano do

¹⁵⁴ É necessário apontar aqui que o ‘Golpe parlamentar institucional midiático’ de 2016 e as diversas medidas e regulamentações tomadas pelo governo de Michel Temer fomentara as bases para a atual gestão ultraliberal.

¹⁵⁵ Conforme já explicitado anteriormente, Emenda Constitucional n 95/2016.

¹⁵⁶ Vale lembrar que em 2017 foi aprovada a Lei n. 13.145, que institui a reforma do ensino médio, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em detrimento dos componentes curriculares até então obrigatórios, pela redução curricular da formação básica geral de 2.400 para 1.800 horas, pela desregulamentação que permite ofertar parte do Ensino a Distância e pela contratação de profissionais sem licenciatura, abrindo precedentes para a privatização. (CORTI, 2019, p. 52)

atual governo, demonstram a que vieram, ferindo diversos princípios da gestão pública; criando condições para a privatização do sistema de ensino; e incentivando projetos educacionais reacionários. Vejamos: Decreto nº 9.794, de 15/05/2019, que estabelece a necessidade de análise, pelo governo, dos nomes a serem nomeados para os cargos de direção das Universidades federais, instituindo o Sistema Integrado de Nomeações e Consultas; Decreto nº 9.754, de 11/04/2019, que extingue cargos efetivos, prejudicando áreas administrativas das Universidades; Decreto nº 9.756, também de 11/04/2019, que institui portal único ‘gov.br’ com o objetivo de unificar os portais e canais digitais dos órgãos públicos, que pode representar perda de autonomia para as Universidades. Outras medidas agravam ainda mais este cenário de ‘reinvenção’ da educação brasileira, a saber: a retomada dos projetos de militarização de escolas secundaristas e da Escola sem Partido;¹⁵⁷ a proposta para a educação básica que dispõe sobre o exercício do direito à educação familiar; o incentivo ao empreendedorismo no trabalho educativo e ao mercado empresarial, por meio da ampliação exponencial de oferta privada das vagas de ensino superior.¹⁵⁸ Enfim, a alteridade que vem se construído para a educação brasileira demonstra que “[...] *para os ultraliberais a educação é antes um insumo econômico e, depois, pode ser uma oportunidade de negócios, para os ultrarreacionários é uma estratégia de dominação política.*” (CARA, 2019, p. 30)

Por outra perspectiva e desmistificando as notícias propagadas pelo atual governo quanto ao exagero e mal uso do recurso público na educação e, em especial, pelas Universidades, os estudos de Leher demonstram que os países de economia central, contrariamente a tendência nacional, vêm aportando consideráveis montantes de recursos financeiros em suas Universidades.

O recente anúncio do governo alemão de recriação da infraestrutura acadêmica do país, aportando bilhões de euros, se soma aos investimentos feitos nos EUA e na China. A *Harvard Management Company* declara um fundo de US\$ 37,1 bilhões (Moody, 2018), quase 3 vezes o das 63 Universidades federais juntas. (LEHER, 2019a, p. 31)

Outro estudioso sobre o financiamento da educação, José M. R. Pinto (2019), apresenta vários mitos que são usados para manipular a verdade quanto ao tema em questão. Desmistifica este autor, através de informações comprováveis e comparadas com outros países, os seguintes mitos: a) “o Brasil não gasta pouco com educação, gasta mal”; b) “o que dificulta a melhoria da educação básica é que

¹⁵⁷ Escola sem Partido avança num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e da eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares. Uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde. O que propugna o Escola sem Partido não líquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores. (FRIGOTTO, 2017, p. 31)

¹⁵⁸ Já em 2017, por exemplo, o governo Temer publicou o Decreto n. 9057 que revoga o Decreto n. 5.622/2005, que ao fim e ao cabo, vem afrouxar a regulamentação sobre o Ensino a Distância, escancarando as portas para a expansão sem controle e sem qualidade. (SANTOS, 2019, p. 58)

o Brasil gasta muito com a educação superior pública, frequentada por jovens ricos cujas famílias poderiam pagar mensalidades”; c) “ampliar os gastos não vai melhorar a qualidade da educação brasileira”. Em síntese, um exemplo para o primeiro caso - os economistas brasileiros alegam que o país aplica em educação um percentual do PIB equivalente ou mesmo superior ao investido por países ricos e que possuem a educação muito melhor que a nossa, no entanto, o que não se revela é que o PIB dos países ricos é muitas vezes maior que o brasileiro, e quando identifica-se o quanto eles gastam por estudante, verifica-se a enorme diferença.¹⁵⁹ Para a segunda questão, aponta que os valores gastos por estudante da educação básica são realmente menores do que os investidos em estudantes do ensino superior, entretanto, para a educação superior é destinados somente 16% do total de gastos, conforme relatório do INEP,¹⁶⁰ visto que o número de matrículas neste nível de ensino é muito menor. Além disso, Pinto afirma que o gasto por aluno na educação superior pública brasileira é 8% inferior à média dos países da OCDE - dado de 2017. Por fim, explicita que até a OCDE deixa claro que a ampliação de gastos educacionais faz, sim, diferença na melhora de desempenho dos estudantes no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).¹⁶¹

Em nossa análise, entendemos que as estratégias do bloco no poder perpassam basicamente pela ampliação do controle material e político da educação e do trabalho educativo; naturalização do processo educativo como responsabilidade do setor privado, criando bases para a relação mercantil e a subsunção completa ao capital - e ao capital financeiro e especulativo; promoção do autoritarismo, coibindo a apropriação da cultura de forma livre e emancipada. Tudo isso reflete de forma imediata no papel e função das ações pedagógicas, que carregam seus conteúdos, mas também as formas sociais que esses assumem, considerando a dinâmica de organização do capital - mais especificamente da classe dominante - impondo a naturalização da formação subsumida à reprodução da divisão social e internacional do trabalho, conforme tratamos no Capítulo 1.

¹⁵⁹ Com base na mesma fonte, apresenta-se que os EUA gastaram, em média, 2,4 vezes mais por aluno na educação básica que o Brasil; enquanto a média da OCDE foi de 1,9 vezes mais que o Brasil. Dados de 2017, de acordo com Pinto (2019).

¹⁶⁰ INEP, Relatório do 2 ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018. (PINTO, 2019)

¹⁶¹ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que define a régua para medir a qualidade da educação, padronizado internacionalmente, é uma iniciativa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pautada na economia de mercado, que fornece a plataforma para comparar e padronizar programas econômicos, propor soluções liberalizante e coordenar políticas públicas domésticas e internacionais. (CARA, 2019, p. 28)

CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: PERFIS E PROJETOS EM DISPUTA?

3. O Serviço Social e a categoria trabalho como eixo fundante das relações sociais de produção e reprodução da vida

Partimos da compreensão de que o Serviço Social afirma-se como profissão na divisão social do trabalho, resultado das múltiplas relações e determinações históricas, sociais, políticas e econômicas, portanto, assume uma função social no processo de produção e reprodução das relações sociais como um *trabalho especializado*, que se ocupa do processo de apreender, desvelar e intervir nas expressões da “*questão social*”, conformadas no modo de produção capitalista, neste tempo, marcado pela mundialização financeira. Na afirmação de Iamamoto (2007), esta profissão, diante dos condicionamentos históricos-sociais dos contextos em que se insere e atua, “[...] *participa de um movimento que contribui para a continuidade da sociedade de classes e cria as possibilidades para sua transformação.*” (IAMAMOTO, 2007, p. 25) Nesta contradição, é uma profissão atravessada pelas relações de poder, sustentadas pelos influxos liberais, exigindo uma formação culta e universalista, que permita superar o *tecnicismo*, *militantismo*, *voluntarismo messiânico* e o *fatalismo*¹⁶² presentes em seu percurso. Deste modo, seguimos o caminho de construção de conhecimento sobre a profissão e seus fundamentos, realizado pela professora Iamamoto (2007), tomando como eixo condutor de nossas análises a imersão sobre a categoria *trabalho*, considerando que esta é imprescindível na identificação das determinações que constituem a sociedade a partir da concepção de mundo que forja as formas de relações sociais. Conforme destaca Iamamoto: “*Trabalho que, sendo o selo distintivo de humanidade dos indivíduos sociais na construção de respostas às necessidades humanas, é portador de projetos a realizar, transformando simultaneamente o sujeito e a realidade.*” (IAMAMOTO, 2007, p. 41) Portanto, nos interessa, a partir desta categoria (trabalho) analisar a legitimidade e a funcionalidade da profissão, para, nos termos de Iamamoto, identificarmos a *natureza qualitativa dessa atividade profissional*. Entendendo que o trabalho da(o) assistente social é indissociável dos dilemas vividos pelo conjunto da classe trabalhadora e de suas lutas.

As elaborações e argumentos apresentados, principalmente, por estudiosos como Karl Marx,

¹⁶² Iamamoto trata de tais categorias em suas formulações teóricas sobre o Serviço social e aponta que ao longo da trajetória da profissão pode-se observar condução do trabalho profissional oscilando entre: a superestimação dos intencões do sujeito individual e as possibilidades transformadoras da profissão, como se a determinação da vida fosse um produto da consciência (*voluntarismo messiânico*); o *fatalismo*, fruto da naturalização do sistema do capital entendido com perene; a supervalorização da dimensão técnica, instrumental; ou da militância política com forma de melhor alcançar os propósitos da profissão. (IAMAMOTO, 2007)

György Lukács, Issak Rubin, Ricardo Antunes, Eduardo Chagas, Sadi Hirano, que percorrem um caminho de análises da sociedade contribuem para a compreensão mais alargada da concepção de *trabalho* enquanto categoria fundante do Ser Social. No campo específico do Serviço Social, as reflexões de Marilda Iamamoto, José Paulo Netto, Carlos Montaña, Yolanda Guerra, Marina Maciel entre outros teóricos que estão em nosso horizonte,¹⁶³ serão fundamentais para desenvolver a tessitura da relação, ou melhor, da unidade entre trabalho e formação profissional em Serviço Social. Para Marx “[...] *o trabalho é condição natural da existência humana, a condição, independentemente de todas as formas sociais, do intercâmbio da matéria entre o homem [humano] e a natureza.*” (MARX, 2008b, p. 62-63) É por meio do trabalho que o humano atua sobre a natureza, transformando-a e modificando sua própria natureza. Assim, desenvolve suas potencialidades, considerando que, diferentemente dos demais animais, o humano possui umacapacidade de projeção ou *ideação* do processo e do resultado do seu trabalho.¹⁶⁴ Em cada tempo histórico o humano produz objetos que respondem às suas necessidades e desejos, sendo que os meios e as formas da produção vão se distinguindo.

Marx apresenta-nos que na sociedade capitalista há uma dupla determinação do trabalho, ou seja, o *trabalho concreto* e o *trabalho abstrato*. Os estudos de Eduardo Chagas (2012) contribuem para o entendimento destas acepções ao afirmar que o trabalho concreto é denominado como positivo, como objetivação e autodesenvolvimento humano, automediação entre o humano e a natureza e entre os próprios humanos. Portanto, é *trabalho vivo* que produz valor de uso (produto utilizável), indispensável à produção e reprodução humana. Por sua vez, o trabalho abstrato, negativo, denominado *trabalho morto*, contido nas mercadorias, tem por principal fim a criação de *mais-valor*, ou seja, valorização do valor, a reprodução e autovalorização do capital. Afirma Marx (2008) que a utilização da *força de trabalho humana*, ao se constituir de uma utilidade e uma necessidade determinada, passa a adquirir valor de uso. A *força de trabalho humano* em ação torna-se valor, “[...] *quando se se cristaliza na forma de um objeto.*” (MARX, 2008a, p. 73) Assim, “*O produto é um valor de uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou.*” (MARX, 2008a, p. 214) Mas, é através do dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, na qualidade de *trabalho abstrato*, que o trabalho gera o valor das mercadorias. Cabe observar, de acordo com os postulados de Marx, que “[...] *em todos os estágios sociais, o produto do trabalho é valor de uso.*” (MARX, 2008a, p. 83) Mas só no momento em que o trabalho se torna propriedade privada, que despende a

¹⁶³ Explicitados ao longo deste estudo e nas referências bibliográficas.

¹⁶⁴ O trabalho em Marx não se resume ao labor, está nele todo o fazer humano. Por outro lado, o trabalho é um processo teleológico.

força de trabalho para a produção de coisa útil que terá *valor de troca*, é que o produto do trabalho se transforma em mercadoria. Uma mercadoria passa a ter valor ou adquire valor de uso quando apresenta um componente de universalidade alienável, para que a forma de valor de troca também seja universalizante (dinheiro). Sendo que “[...] *valor de troca de uma mercadoria varia com a quantidade de tempo de trabalho a ela incorporada.*” (MARX, 2008b, p. 67) É na sociedade mercantil que o caráter social do trabalho se expressa, assim:

[...] o trabalho *socialmente igualado* é a *substância* do valor; o *valor* é *trabalho humano cristalizado*, cuja existência é puramente social e sua materialidade enquanto valor só pode revelar-se na relação de uma mercadoria com outras; a *forma social de manifestação do valor* é o *valor de troca* (dinheiro); e a *grandeza do valor* é *medida pelo tempo - tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria*, o que é um dado histórico, variando de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas sociais do trabalho. (IAMAMOTO, 2007, p. 62)

O que irá caracterizar o capital e distinguir a forma de produção capitalista das anteriores é a relação de personificação de coisas e a coisificação de pessoas. Por isso, torna-se essencial para este estudo compreender a *força de trabalho* como mercadoria de natureza peculiar, que se desenvolve em diversos ramos da produção. Destacamos, pois, que o trabalho do assistente social se insere prioritariamente no setor dos serviços, tanto público como privado, e estes se diferenciam pelo fato de um gerar mais-valor e outro não (no Estado). Nestas condições, o trabalho da(o) assistente social não produz diretamente mercadoria, mas apenas contribui para a lógica da reprodução da *força de trabalho*. Para melhor exemplificar essa ideia, no *O Capital*, em Considerações sobre o método, de José Arthur Giannotti, evidencia-se que “*A mesma aula é produtiva de valor ao ser proferida numa escola particular que visa o lucro, mas deixa de o ser quando ministrada numa escola pública.*” (MARX, 2017, p. 69) Essa diferença apresentada por Marx, nos oferece algumas pistas para melhor compreender a atividade laboral do assistente social. Ou seja, o trabalho do assistente social tem similaridades com a do professor, uma vez que a atividade laboral das duas profissões incide de forma direta na manutenção do sistema do capital. No processo de *internalização*¹⁶⁵ da dinâmica do capital, exige um *trabalho de natureza intelectual* para a naturalização e manutenção desta lógica, e, na divisão sociotécnica do trabalho, o assistente social, tal como o professor, ocupa-se desta função intelectual de mediação das contradições do capital. A partir desta relação podemos sinalizar que o trabalho no âmbito do Serviço Social terá sempre uma *natureza intelectual*.¹⁶⁶ Além disso, Iamamoto

¹⁶⁵ Categoria utilizada por Mészáros, I. A educação para além do capital, 2008.

¹⁶⁶ Reforçamos que o trabalho intelectual se expressa de forma particular, todavia, toda a sua produção e construção ideologizada é sempre coletiva, pois é derivada, exclusivamente, de uma prática social. Por outras palavras, não há nada nos seres sociais que não seja mediado, ou seja, uma prática linguística no sentido mais amplo e geral.

nos adverte que é fundamental reconhecermos as implicações do trabalho do assistente social no circuito do valor, ou seja, da produção e distribuição do valor e da mais-valor na sociedade do capital fetiche.¹⁶⁷ Tanto as dimensões do *trabalho concreto* e quanto do *trabalho abstrato* são inerentes a esta profissão, pois o seu trabalho possui um valor de uso social, distinto e particular; mas também faz parte da alíquota do trabalho total socialmente produzido. (IAMAMOTO, 2007, p. 418) Ainda a partir da perspectiva desta autora, o trabalho da(o) assistente social enquanto *trabalho concreto*, útil, vivo atende as necessidades sociais, como operador da contradição entre capital e trabalho. Incorpora o legado material e intelectual de gerações passadas, além de se beneficiar das conquistas atuais das ciências sociais e humanas; enquanto *trabalho abstrato*, só poderá atender as necessidades sociais se igualado a qualquer outro trabalho, na medida em que esse trabalho adquira um caráter social.

Sendo o assistente social um trabalhador assalariado, vende sua força de trabalho especializada aos empregadores, em troca de um equivalente expresso na forma monetária. É preciso lembrar que, no circuito do valor, o produto que todo assalariado produz para si é o equivalente aos seus meios de vida: o valor de troca da sua força de trabalho expresso no dinheiro, forma de equivalente geral, no qual se manifesta o valor de todas as demais mercadorias de qualidades diferentes, permitindo o seu intercâmbio. (IAMAMOTO, 2007, p. 420)

O trabalho concreto realizado pelas(os) assistentes sociais orienta-se por competências e atribuições profissionais (que o particulariza) definidas pelo conjunto da categoria, traduzidas nos documentos que regulamentam a profissão, bem como pelo Projeto Ético-político. Mas, inevitavelmente, é também determinado pelas condições particulares e as relações sociais que circunscrevem aos circuitos sociopolítico, cultural e de reprodução do capital. Nesta esteira, é necessário compreender as determinações que permeiam o *trabalho de natureza intelectual* do assistente social, considerando sua inserção na lógica do sistema do capital e seus respectivos significados para a reprodução da vida humana e das relações de poder e dominação. Segundo Hirano (2001), essa reprodução exige que o humano interaja com a natureza para a produção material das condições objetivas e subjetivas de sustentação da vida. Para este autor, essa produção é resultado da combinação de dois fatores fundamentais, que são os meios de produção e os trabalhadores. As distintas combinações entre estes dois fatores expressam formas de vida diversas em cada tempo histórico. Isso porque a relação do processo de produção é determinada pela relação social de produção, através das formas de apropriação natural (material) e social, estabelecidas nas sociedades.

Aqui não iremos recuperar as dimensões e características das fases de desenvolvimento do

¹⁶⁷ Para ampliar a compreensão quanto a temática é indispensável a leitura de: Serviço Social em tempo de capital fetiche, Marilda Iamamoto. (2007)

sistema capitalista, mas cabe lembrar que as classes sociais já se estabeleciam desde os processos manufatureiros. No entanto, destaca-se que no capitalismo elas adquirem especificidades, principalmente quanto à organização socioeconômica. Neste momento, o planejamento consciente do trabalho e a coordenação intelectual de seu processo, realizavam-se conjuntamente entre capitalistas e trabalhadores assalariados, ainda que em condições opostas. Conforme Hirano (2001), no percurso da história, o capital passa a reproduzir-se de forma cada vez mais ampliada, e o trabalho produtivo vai se tornando cada vez mais fragmentado e simplificado em sua divisão social do trabalho. Assim, no movimento de programação e planejamento, exige-se a mediação do trabalho técnico-científico, que assume papel determinante no processo de acumulação capitalista. Com o desenvolvimento das forças produtivas, o conhecimento se converte em força produtiva imediata, que se realiza por meio do capital e pela apropriação capitalista do “intelecto coletivo” posto a serviço do processo de produção e reprodução capitalista. *“O trabalho técnico-científico, quando subsumido ao capital, não só é produtivo como criador de utilidade, mas, também, como forma de apropriar o excedente em forma de mais-valia.”* (HIRANO, 2001, p. 14)

Depreende-se das reflexões até aqui apresentadas que, no sistema do capital, o modo e as condições de produção, e a forma de apropriação da *força de trabalho* determinam como um coletivo de trabalhadores coloca-se e reconhece-se no processo produtivo. Assim, percebemos que a categoria profissional do Serviço Social se insere no campo dos serviços, realiza também *trabalho de natureza intelectual* e pode gerar trabalho produtivo ou não, a depender de sua inserção no mundo do trabalho do sistema do capital. Quanto à apreensão do *trabalho produtivo e improdutivo*, Iamamoto (2007) nos adverte com três observações importantes para elucidar o significado do trabalho assalariado na sociedade atual e suas transformações no movimento da história: 1) que o trabalho realizado diretamente na esfera do Estado, na prestação de serviços públicos, não pode ser considerado *trabalho produtivo*, por não estabelecer uma relação direta com o capital, portanto, não estando a ele subsumido; 2) é essencial o entendimento de que não se considera produtivo apenas os trabalhos que satisfazem as necessidades materiais, mas também necessidades imateriais (as chamadas *espirituais*). Ou seja, o trabalho produtivo e improdutivo não diz respeito ao conteúdo, sendo indiferente sua natureza material ou imaterial, “ao se admitir que todas esferas de produção da riqueza material encontram-se subsumidas (formal ou realmente) ao modo de produção capitalista, sendo os trabalhadores assalariados, e os meios de produção, uma forma de existência do capital”; 3) especialmente o modo de produção capitalista e o seu processo de produção devem ser considerados em sua totalidade, entendendo que os vários trabalhadores (desde o vigia ao engenheiro - “*capacidade de trabalho socialmente combinada*”, de acordo com Marx) cooperam na produção de uma mesma

mercadoria, e que se diferencia a relação direta entre o trabalhador e o objeto da produção. Ou seja, nem todos os trabalhadores de um processo produtivo colaboram diretamente na produção de uma determinada matéria-prima, mas enquanto *força de trabalho*, contribuem para a produção do resultado (mercadoria ou produto material), além de trocarem diretamente trabalho por dinheiro enquanto capital e reproduzirem diretamente, além do seu salário, um mais-valor para o capitalista. (IAMAMOTO, 2007, p. 87-88)

O que tange o *trabalho intelectual* (técnico-científico), também apropriado e comandado pelo capital, além de produzir conhecimento técnico-científico para a ampliação e inovação dos processos de trabalho, gera a produção de elementos ideológicos que reforçam a reprodução da dominação política, social e econômica das elites. Hirano (2013) afirma que no processo de produção ampliada do capital, e mais especificamente na sua etapa monopolista, o trabalho técnico- científico, desempenha um papel determinante e dominante na transformação do processo produtivo, a partir de um processo simples de trabalho para um científico. Este trabalho técnico- científico expressando-se como um momento de mediação necessária a realização do trabalho diretamente produtivo. No desenvolvimento histórico das forças produtivas, a assimilação do conhecimento científico realiza-se pela apropriação capitalista do “*saber social geral*” e da ciência, que é capturada pelo capital. No entanto, através da perspectiva do capital, o trabalho de produção científica não é diretamente produtivo, mas um trabalho que produz conhecimento científico enquanto mero valor de uso, ou seja, um saber acumulado da sociedade. Por sua vez, a produção científica, por ser considerada um saber acumulado da sociedade, é uma produção material de caráter social, podendo assumir uma especificidade mercantil e estar subsumida ao capital. Nestas condições, de acordo com Hirano (2013), “*O trabalho técnico-científico [...] não só é produtivo como criador de utilidade, mas, também como forma de se apropriar do excedente em forma de mais-valia.*” (HIRANO, 2013, p. 9) Ao estar subsumido ao capital, o *trabalho intelectual* “formalmente livre” vem se constituído como a potência legitimadora e mantenedora das classes dominantes e do sistema político, produzindo elementos ideológicos, bem como elaborando ciência e tecnologia para incremento dos meios de produção e exploração do trabalhador. Portanto, o *trabalho intelectual*, não vinculado a produção imediata, expressa-se como “[...] *produtor de concepção justificadora da forma histórica capitalista, para alçá-la à condição de ser imperante e dominante.*” (HIRANO, 2013, p. 9) De acordo com este autor, o trabalhador intelectual pode estar localizado na *superestrutura* ou na *infraestrutura*, cuja distinção encontra-se na força produtiva direta ou indireta ao capital. Ou seja, estando na *superestrutura*, este trabalhador produz *valor de uso* como elemento intelectual que potencializa as forças produtivas do capital e suas formas de dominação, portanto, indiretamente

produtivo. Este tipo de trabalho, necessário à reprodução capitalista, apresenta-se como algo natural, inerente à sociedade e disponível ao capital. Segundo Hirano (2013), quando o capital se apropria da força de trabalho, ao mesmo tempo apropria-se da capacidade útil do trabalho e também do saber presente no trabalhador. Este trabalhador qualificado tecnicamente faz parte da “*capacidade de trabalho socialmente combinada*”, formando a categoria de “trabalhador coletivo assalariado”. O trabalhador intelectual (técnico-científico), ao estar na *infraestrutura*, assume a relação de trabalho diretamente produtivo, e por estar subsumido ao capital é considerado um instrumento de racionalização no processo de extração de mais-valor. Apesar de pertencer a classe dominada/operária, manifesta-se como agente de dominação da classe dominante.

Depreende-se que o Serviço Social, é um trabalho especializado, profissão expressa na forma de serviços, pode se colocar tanto na *superestrutura*, quanto na *infraestrutura*. Como integrante da “*capacidade produtiva socialmente combina*” potencia as forças produtivas de reprodução ampliada do capital (na *infraestrutura*). Ou, na *superestrutura*, assume o lugar de produtora intelectual das formas de dominação, contribuindo para a produção e reprodução dos sistemas políticos de dominação capitalista. Ou ainda, pode ocupar-se da criação de uma contra-hegemonia, em conformidade com a transformação social revolucionária. Nas palavras de Iamamoto:

Então, o Serviço Social é um trabalho especializado, expresso sob a forma de serviços, que tem produtos: interfere na reprodução material da força de trabalho e no processo de reprodução sociopolítica ou ideopolítica dos indivíduos sociais. O assistente social é, neste sentido, um intelectual que contribui, junto com inúmeros outros protagonistas, na criação de consensos na sociedade. Falar em consenso diz respeito não apenas à adesão ao instituído: é consenso em torno de interesses de classes fundamentais, sejam dominantes ou subalternas, contribuindo no reforço da hegemonia vigente ou criação de uma contra-hegemonia no cenário da vida social. (IAMAMOTO, 2003, p. 69)

Ao corroborarmos com Mészáros (2008) que o propósito da educação institucional capitalista é o de legitimar os interesses da classe dominante como algo natural à sociedade, reconhecemos a necessidade e a importância de problematizarmos sobre os processos de dominação política e econômica e as mediações das políticas sociais, mais especificamente, da política de Educação. Procuramos identificar as *tendências formativas* que vêm desenvolvendo-se para o exercício profissional da categoria do Serviço Social, considerando que a atuação profissional crítica e competente exige do assistente social uma capacidade de apreensão da realidade em sua totalidade, para que a direção ético-política contra-hegemônica contribua com um projeto societário mais equânime e justo.

3.1 O trabalho nos processos de dominação política e econômica e as mediações das políticas

sociais: o papel do trabalho coletivo da categoria profissional

É a partir da análise sustentada pela teoria crítica marxiana/marxista que compreendemos as relações sociais estabelecidas na sociedade capitalista, considerando o *trabalho* “[...] *componente distintivo do homem como um ser prático-social, portanto, histórico, produto e criador da vida em sociedade.*” (IAMAMOTO, 2007, p. 201) Ao reconhecermos as condições e relações sociais por meio do trabalho realizado, nos afirmamos enquanto trabalhadores coletivos com interesses e necessidades, comprometidos em construir um projeto profissional socialmente referenciado. A produção da existência, na sua continuidade, é a sua reprodução, sendo que toda esfera de reprodução é instância de produção. Há uma relação dialética entre produção e reprodução, como nos apresenta Iamamoto:

O processo de produção no seu fluxo permanente de renovação é também o seu processo de reprodução: desenvolve as forças produtivas sociais do trabalho e do capital frente ao trabalhador como riqueza alheia que o domina e é por ele produzido e reproduzido de forma ampliada. No mesmo movimento desenvolve sua pobreza, subordinação subjetiva e inconformismo. Cresce o proletariado laborioso, ao mesmo tempo em que são criadas as condições materiais de uma vida conformada de maneira nova. (IAMAMOTO, 2007, p. 30)

Considerando a atual recomposição do ciclo de reprodução do capital, entendemos que a problematização sobre o desafio da *formação do trabalho intelectual* deve perpassar pela compreensão da reestruturação produtiva, localizando o papel do trabalho coletivo da categoria profissional. Segundo Mota, “[...] *a principal tarefa do Serviço Social nos tempos atuais é o de identificar o conjunto das necessidades (políticas, sociais, materiais e culturais), quer do capital, quer do trabalho, que estão subjacentes as exigências de sua refuncionalização.*” (MOTA, 2010, p. 26) Portanto, é necessário considerar a formação profissional como parte constitutiva e inerente ao exercício profissional, que exige a apropriação de competências¹⁶⁸ reflexivas e abstrações da realidade. A formação permanente deve estar comprometida em desvelar os dilemas do mundo do trabalho, e das especificidades do trabalho do assistente social - enquanto trabalho concreto, útil, intelectual e coletivo. Nesta direção, nos parece de extrema importância identificar a *natureza intelectual e educativa* do trabalho do assistente social, na qual sustenta a direção do projeto ético-político profissional e sua própria reprodução, conforme apontam os intelectuais da categoria nas

¹⁶⁸ De acordo com Ramos uma formação orientada pela *pedagogia das competências* contra-hegemônica só seria possível se estiver centrada na práxis humana, compreendida como processo por meio do qual os homens produzem socialmente sua existência mediado pelo trabalho. Nessa perspectiva, o conhecimento constrói-se pela busca histórica de compreensão da realidade em sua essência, ultrapassando suas aparências fenomênicas. Isso pressupõe conceber o conhecimento como possibilidade ontológica e como produção social e histórica. (RAMOS, 2003)

produções acadêmicas, bem como podemos abstrair dos documentos que orientam a formação e exercício profissional.¹⁶⁹

Sob a égide do capitalismo monopolista¹⁷⁰ promoveu-se uma transformação estrutural nos processos de trabalho, e conseqüentemente nas relações sociais de produção e reprodução da vida. A reestruturação econômica, desencadeada pela necessidade de o sistema do capital restabelecer um “novo equilíbrio”, em função de suas crises cíclicas, é marcada por um conjunto de estratégias que buscam a reorganização do processo de produção, circulação de mercadorias e realização de lucros. Além disso, apontam Abreu e Cardoso, o sistema do capital procura “[...] *recompor as bases político-culturais de sua hegemonia, isto é, reorganizar a cultura, para adequá-la às exigências do padrão de racionalização da produção e do trabalho, na perspectiva da unidade em torno dos interesses da acumulação capitalista.*” (ABREU; CARDOSO, 2009, p. 596)

Para tanto, exige-se uma modificação nas regras de sociabilidade capitalista. Sobre a lógica do reordenamento econômico e político, em termos mundiais, Mota esclarece que:

Este movimento determina a reestruturação dos capitais, com as fusões patrimoniais, a íntima relação entre o capital industrial e financeiro, as novas composições de força no mercado internacional, além da formação de oligopólios globais via processo de concentração e descentralização do capital; e as transformações no processo de trabalho como uma exigência do reordenamento das fases do processo de produção e realização da mais-valia, fazendo emergir também outras formas de constituição e reprodução do trabalho coletivo, além de redefinir as fronteiras entre os processos de subsunção real e formal do trabalho ao capital. (MOTA, 2010, p. 10)

Com a reestruturação produtiva ensejada frente à crise de lucratividade do capital a partir dos anos de 1970¹⁷¹ instaura-se um novo modelo que tem como principais características as tecnologias de automação programável, os conjuntos complexos de inovações organizacionais, com novos modelos participativos de organização do trabalho e novos métodos de controle de fluxos de informações (*just-in-time*). De acordo com Mota, realiza-se “[...] *uma verdadeira reforma intelectual e moral, visando a construção de uma outra cultura do trabalho e de uma novaracionalidade política e ética compatível com a sociabilidade requerida pelo projeto do capital.*” (MOTA, 2010, p. 29)

¹⁶⁹ Como Código de Ética Profissional (1993); Lei que regulamenta a profissão (8663/96); Diretrizes Gerais da formação profissional/ABEPSS (1996), e demais resoluções e portarias do conjunto CFESS/CRESS/ABEPSS.

¹⁷⁰ Segundo Paulo Netto (2009) a passagem do capitalismo concorrencial ao capitalismo monopolista no último quartel do século XIX, deflagra profundas modificações no seu ordenamento e dinâmica econômica com incidências na estrutura social e nas instâncias políticas dos Estados nacionais. “[...] o capitalismo monopolista recoloca, em um patamar mais alto, o sistema totalizante de contradições que confere a ordem burguesa os seus traços balizares de exploração, alienação e transitoriedade histórica, todos eles desvelados pela crítica marxiana.” (PAULO NETTO, 2009, p. 19)

¹⁷¹ Destaca-se, de acordo com Tumolo (1997), que há um consenso entre diversos estudiosos de uma tendência ao esgotamento, ou, pelo menos, o questionamento do modelo clássico taylorista/fordista de organização da produção a partir dos anos 1970, e decorrente emergência de novos “modelos” (“Terceira Itália”, Suécia, Alemanha, Vale do Silício-EUA, Japão etc.), sendo, o “modelo” japonês, ou Ohnoismo/ Toyotismo, o que vem recebendo maior atenção e o mais discutido. Soma-se a este, a estrutura política neoliberal de organização do Estado.

Um capital cada vez mais informacional-digital que impõem relações incessantemente destrutivas ao mundo do trabalho.

Este projeto sustenta-se tendo como aparato econômico e político um Estado que alicerça suas bases no neoliberalismo, cujos princípios reafirmam a economia de mercado financeirizado, o estado mínimo para o social, e uma cultura que subordina a ‘liberdade política’ à ‘liberdade econômica’. A retração do Estado para a classe trabalhadora com baixa incidência de proteção social, somada às novas condições do mundo do trabalho, ensejam um conjunto de necessidades e demandas de uma parcela significativa dos trabalhadores que, ou passam a inserir-se de forma precarizada no mercado ou encontram-se desempregados e até mesmo desalentados.¹⁷² Para Osorio (2019) por meio dos novos mecanismos que aceleram a acumulação, gera-se a maior exploração dos trabalhadores ativos e os processos que permitem ao capital criar a população excedente.¹⁷³ Além disso, nesse sistema, para externalizar os custos e a produção, estimulam os trabalhadores a reconhecerem-se no trabalho “livre”, em que realizam suas atividades com “total autonomia”, através de seus próprios meios.¹⁷⁴ Esta estrutura afeta sobremaneira a capacidade organizativa da classe trabalhadora, enfraquecendo suas lutas coletivas e o poder sindical, uma vez que é impulsionada para o terreno econômico-corporativo. O trabalho relativamente contratado e regulamentado dominante no século XX, herdeiro da era taylorista/fordista, resultado de uma secular luta operária por direitos sociais vem sendo substituído por diversas formas de “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, “trabalho atípico”, “intermitente.” (ANTUNES, 2019, p. 6) Nestas formas acentua-se a superexploração do trabalho, configurando o que denominou Antunes como tendência crescente à precarização estrutural da *força de trabalho* em escala global. A superexploração da força de trabalho, base da reprodução capitalista nos países de economia dependente, gera expressivas fraturas sociais, tais como: concentração de riqueza em poucas mãos frente ao elevado contingente da população na pobreza; trabalhadores esgotados prematuramente; miséria; emprego precário; desemprego (OSORIO, 2019). Observamos, portanto, conforme aponta Antunes (2019) uma ampliação exponencial de novas (e velhas) modalidades de superexploração do trabalho, desigualmente impostas e globalmente combinadas pela nova divisão internacional do trabalho.

¹⁷² Desalentados, de acordo com os dados da PNAD Contínua, são as pessoas que desistiram de procurar emprego porque não tem esperanças de que irão encontrar. (FGV/IBRE, 2019)

¹⁷³ Osorio (2019) identifica as formas que esta população trabalhadora excedente assume: *população flutuante* - trabalhadores que no decorrer de suas vidas tendem a se mover do emprego ao desemprego e novamente ao emprego; *população estagnada* - é o desemprego que prevalece em sua existência, com posições de trabalhos em períodos breves e ocasionais; *população latente* - trabalhadores do campo, que regularmente se lançam para as grandes cidades ou para outras economias em busca de emprego, como população que excede as necessidades de força de trabalho em seus espaços originários. No pauperismo situam-se outras três formas de existência: trabalhadores capacitados para trabalhar, mas que vivem de forma regular e permanente no desemprego; as viúvas e órfãos de trabalhadores; os trabalhadores consumidos e esgotados prematuramente pelo trabalho. (OSORIO, 2019, p. 130-131)

¹⁷⁴ Diversos são os exemplos que poderiam ser citados aqui, mas ganhou relevância e visibilidade o que está sendo denominado de “uberização” dos serviços. As *startups* também precisam ser lembradas como espaços de trabalho independente.

Considerando que a sociedade se constitui no emaranhado das relações de poder e dominação, como resultado do processo de organização e desenvolvimento do modo de produção capitalista, complexificam as diferenças entre as classes e expressões da *questão social*. Estas tencionam projetos políticos-institucionais para realização de mediações entre o capital e o trabalho, através das políticas públicas. Neste sentido, o Estado apresenta-se como viabilizador dos interesses sociais, de forma limitada, como se estivesse garantindo os interesses societários de toda a comunidade, ou seja, como projeto de todos. O Estado, ao implementar as políticas públicas sociais, entendidas como campo privilegiado de intervenção profissional do Serviço Social, requisita a força de trabalho do assistente social com o intuito de intermediar as demandas da população e o acesso aos serviços sociais. O enfrentamento das distensões das classes (ou das refrações da *questão social*) realiza-se na correlação de forças entre os interesses dos blocos que se hegemonomizam no poder e os mecanismos de resistência e lutas por garantias sociais no campo do trabalho. Vale destacar as afirmações de Yamamoto nesta direção:

Reafirma-se, pois, a *questão social* como base de fundação sócio-histórica da profissão, em seu enfrentamento pelo Estado, pelo empresariado e pelas ações da classe trabalhadora no processo de constituição e afirmação dos direitos sociais, o que requer diferenciar suas multifacetadas refrações no cotidiano da vida social, que são matéria do trabalho do assistente social. (IAMAMOTO, 2007, p. 183)

Ao contextualizar a implementação do Estado neoliberal no Brasil, no final da década de 1980 e início de 1990, marca-se um paradoxo em função da regulamentação pela ampliação dos direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988¹⁷⁵ e os ajustes impostos pelos tratados internacionais como o *Consenso de Washington* (1989); o *Tratado de Marrakech* que cria a Organização Mundial do Comércio (OMC/1995); o Acordo do Livre Comércio Americano (ALCA/1994), e o *Tratado de Maastricht* (1992) que cria a unificação europeia. Destes surge um quadro jurídico e político que cria as condições para a expansão da mundialização do sistema do capital e do capitalismo transnacional, desregulamentação da economia e liberalização das privatizações com a presença das corporações transnacionais e organizações multilaterais - Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), e a Organização mundial do Comercio (OMC). As recomendações destes órgãos desencadeiam as contrarreformas implementadas pelo Estado que irão incluir o enxugamento das políticas sociais, a internacionalização dos serviços (inclusive da educação

¹⁷⁵ Mesmo que orientada por princípios liberais, esta Constituição foi denominada a “Constituição Cidadã”, que ampliou a regulamentação quanto aos direitos sociais para a população brasileira. Compreendemos os limites e contradições das normas jurídicas de um Estado constitucional, que na sua gênese traz os interesses da burguesia. Parafraseando Marx podemos dizer que o Estado é o sindicato da burguesia, ou seja, “um comitê que administra os negócios comuns a toda classe burguesa. (MARX, 2010, p. 27)

superior), com todos os agravantes de uma sociedade de economia dependente. Rubin- Oliveira, Giovanna Pezarico e Nilson de Farias ao tratar dos tensionamentos quanto a internacionalização da educação afirmam que

Os movimentos de internacionalização se colocam como movimentos de expansão de um mercado promissor. A internacionalização se consolida pela via da mercadorização da educação, sobremaneira da educação superior. Não há estudante. O que há é o cliente/ consumidor ou força de trabalho potencial. No que se refere ao ensino, a homogeneização de currículos torna-se necessária aos interesses postos pela cultura da globalização hegemônica. (RUBIN-OLIVEIRA; PEZARICO; FARIAS, 2019, p. 83)

As principais morfologias semânticas deste modelo gerencial do Estado remetem-se à “flexibilização”, “desregulamentação” e “privatização.” (PAULO NETTO, 2010) Ou seja, um país que se caracteriza por profundas desigualdades sociais, pobreza estrutural, inseguranças instituições, violações de direitos, tem neste cenário determinações que acirram ainda mais as condições de sobrevivência da classe trabalhadora. Nestes tempos, as privatizações e amercantilização dos serviços sociais são condição para o projeto político e econômico esboçado no país. À sociedade brasileira, em sua forma de sociabilidade burguesa, destinam-se políticas governamentais que passam ao largo de um modelo estrutural de redistribuição de riqueza, cuja lógica do sistema de arrecadações tributárias e de gestão do fundo público beiram a perversidade. Além disso, instaura-se um processo de terceirização dos serviços antes ofertados pelo Estado, através de entidades e organizações sociais, afetando tanto a qualidade da prestação dos serviços, quanto precarizando as relações de trabalho dos profissionais da área.

Frente a este cenário, foi imprescindível as análises quanto a profissão do Serviço Social na divisão social do trabalho, bem como sobre a sua funcionalidade e legitimidade na ordem da sociedade capitalista. Nos coube, portanto, identificar as formas de dominação e poder que engendram as relações sociais deste tempo histórico, para compreender as mediações realizadas através das políticas sociais, reconhecendo as requisições e demandas atribuídas às(aos) assistentes sociais. Na esteira do novo padrão de “*acumulação flexível de capital*” foi imperativo refletirmos sobre as limitações e exigências do mundo do trabalho impostas à(ao) profissional do Serviço Social, para contribuir com a manutenção do processo social de reprodução da vida e, portanto, de dominação política e social. Diante disso, é intransigente que este trabalhador coletivo, que consideramos assumir uma natureza *intelectual e educativa* aproprie-se de uma formação competente e histórico-crítica compatível com o conjunto dos desafios impostos pelas novas condições de sociabilidade no mundo. Advertimos que desde a sua emergência até os tempos atuais, o Serviço Social passou por profundas e substantivas transformações e revisões marcadas pela sua inserção na dinâmica

societária, conforme trataremos a seguir.

3.2 A formação e a profissão do Serviço Social na divisão sociotécnica do trabalho: as bases constitutivas de sua fundação e legitimidade

Para analisarmos a profissão do Serviço Social e o seu lugar na divisão sociotécnica do trabalho, identificamos em que tempo ela surge e em que condições, a partir da categoria totalidade, no campo histórico-crítico. Portanto, foi fundamental compreender que a clivagem do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista marca uma nova dinâmica na organização das forças produtivas e na divisão internacional do trabalho. Num cenário de crise econômica que se alastra desde os finais do século XIX (1870) e estende-se até 1929, o capitalismo cria estratégia global para enfrentar suas consequências e, ao mesmo tempo, para aumentar a acumulação de capital. Nesta esteira, a hegemonia burguesa decide ampliar o *Estado*¹⁷⁶ em função mais especificamente do assombro decorrente da Revolução Russa; mas também, por um lado, devido aos efeitos da “Grande Depressão”, da elevação dos conflitos em função do desemprego, das precárias condições de trabalho, da queda do salário real e; por outro, para frear o aumento da organização popular, especialmente a sindical. E *“Dentro desse contexto de conflitos institucionalizados surgem as políticas sociais como instrumentos de legitimação e consolidação hegemônica que, contraditoriamente, são permeadas por conquistas da classe trabalhadora.”* (MONTAÑO, 2007, p.39)

A maneira e as condições como os países se posicionam na ordem global, suas dinâmicas internas de estruturação do Estado e das classes sociais são determinantes para a compreensão de institucionalização da profissão de Serviço Social nos diversos países.¹⁷⁷ No início do século XX, o Brasil, país de economia dependente à lógica do imperialismo, caracterizada principalmente pela exploração agromineira, ocupa um papel primordial na produção de insumos e matérias primas para os países de economia central e, conseqüentemente, assume um lugar específico na divisão social do trabalho mundial. Nos termos de Martins, ao estudar sobre a Teorias das profissões, marxismo e serviço social, identificamos contribuição relevante para seguirmos nossas análises:

As profissões são uma determinação da divisão social e técnica do trabalho modernas, elas exprimem a complexificação do labor e das instituições que lhes dão suporte. São, por isso, estruturas de poder econômico, político e cultural, não apenas porque mobilizam forças que

¹⁷⁶ “Estado é a condensação das relações de poder político que atravessam a sociedade mediante as quais determinados agrupamentos humanos (classes, frações e setores) impõem seus interesses, tanto por meios coercitivos quanto consensuais.” (OSORIO, 2019, p. 186)

¹⁷⁷ Os primeiros cursos de Serviço Social surgem entre nos anos 1890-1940, na Europa ocidental e nos EUA, criando-se, em 1925, a primeira Escola latino-americana (Dr. Alejandro del Río), no Chile, e apareceu no Brasil na segunda metade dos anos 30. (MONTAÑO, 2007, p. 30)

interferem na identidade e nos valores dos sujeitos, ou porque provocam “coesão social”, mas sim por que estão inseridas (de maneira direta ou indireta) no circuito da mercantilização e do valor. (MARTINS, 2019, p. 59)

Assumimos um posicionamento sobre natureza¹⁷⁸ do Serviço Social, alinhada ao conjunto de teóricos¹⁷⁹ que a concebe a partir da perspectiva histórico-crítica, realizando a seguinte distinção entre, por um lado, a análise dos fundamentos e o sentido social da gênese profissional, e, por outro, as características dos primeiros profissionais.¹⁸⁰ Ou seja, a direção em que nos apoiamos argumenta que a profissão surge e legitima-se no contexto do capitalismo monopolista, em que o Estado burguês passa a "assumir a responsabilidade" pelas respostas às expressões da “*questão social*.” Dentro da ordem social e econômica, apresenta-nos Montañó (2007), a profissão de Serviço Social deve ser analisada como uma engrenagem da divisão sociotécnica do trabalho, ocupando-se da prestação de serviços, e participando na reprodução tanto da *força de trabalho*, das relações sociais, quanto da ideologia dominante. Portanto, é no contexto das intercorrências dos processos econômicos, sociopolíticos e teórico-culturais da ordem burguesa, na passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista que se estabelecem as condições histórico-sociais para a emergência da profissão do Serviço Social, primeiro na Europa, e depois nos países de economia periférica, como os da América Latina. É no, e através do Estado (prioritariamente), que o profissional de Serviço Social, enquanto executor terminal das políticas sociais,¹⁸¹ reproduz sua *força de trabalho* e contribui para a reprodução geral do capital, em suas formas de dominação e opressão.

Segundo Sara Granermam (1999), várias profissões emergem neste tempo e condições, e algumas delas foram demandadas para garantir o trabalho direto na esfera produtiva, outras se apresentam com a finalidade de garantir a extração da mais-valor e contribuir com a reprodução da vida social. O Serviço Social é uma profissão que surge no intuito de participar da geração das

¹⁷⁸ Carlos Montañó (2007) em seu livro, *A natureza do Serviço Social: Um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução*, apresenta uma síntese crítica e organizada das distintas contribuições que diversos autores aportaram ao debate sobre a natureza e gênese do Serviço Social. Afirma que há duas teses distintas/antagônicas quanto a compreensão da gênese e natureza do Serviço Social: uma de perspectiva *endogenista*, sustenta que a origem do Serviço Social se dá de forma etapista, a partir da evolução, organização e profissionalização das formas “anteriores” de ajuda, da caridade e da filantropia, vinculada agora à intervenção na “*questão social*.” (MONTAÑO, 2007) A outra perspectiva *histórico-crítica*: em oposição à anterior, entende que o surgimento da profissão do assistente social como um produto da síntese dos projetos político-econômicos que operam no desenvolvimento histórico, onde se reproduz material e ideologicamente a fração de classe hegemônica, quando, no contexto do capitalismo na sua idade monopolista, o Estado toma para si as respostas à “*questão social*.” (MONTAÑO, 2007, p. 30)

¹⁷⁹ Destacamos José Paulo Netto, Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho, Maria Lúcia Martinelli, dentre outros que se vinculam a essa direção, mesmo com algumas diferenças, não se antagonizam.

¹⁸⁰ Não perdemos de vista o que apresenta Yazbek (2009a): “Terá particular importância, na estruturação do perfil da emergente profissão no país, a Igreja Católica, responsável pelo ideário, pelos conteúdos e pelo processo de formação dos primeiros assistentes sociais brasileiros.” (YAZBEK, 2009a, p. 130)

¹⁸¹ De acordo com Montañó (2007), essas políticas sociais, sejam elas estatais ou empresariais “[...] se constituem em instrumentos privilegiados de redução de conflitos, já que contêm *conquistas* populares, sendo estas travestidas de *concessões* do Estado e/ou da empresa.” (MONTAÑO, 2007, p. 41)

condições necessárias à manutenção do processo social de reprodução (ALMEIDA, 1996). Destaca-se, de acordo com este autor, que o trabalho do assistente social é requerido como especialidade da divisão sociotécnica do trabalho, na forma assalariada, para responder as estratégias de dominação da burguesia no enfrentamento das expressões cotidianas da "*questão social*" que emerge da diferenciação e conflito de classes. No entanto, nos adverte Paulo Netto (1992), que a "*questão social*" não determina, por si só, a gênese do Serviço Social, mas sustenta a emergência da profissão quando se transforma em *objeto de intervenção do Estado*, através de sua *mediação política*, ou seja, mediação esta instrumentalizada pelas *políticas sociais*. Ainda, conforme Paulo Netto (1992), o Estado, no capitalismo monopolista, procura a legitimação política por meio do jogo democrático, criando condições para incorporar demandas das classes subalternas, mesmo que através de um *projeto conservador* (que se difere de um projeto reacionário). Ao considerarmos tal argumento, reforçamos a compreensão de que o Estado burguês ao legitimar-se no poder, cria mediações através das políticas sociais, que naturalizam os processos de dominação política e econômica. Nas palavras de Osorio (2019):

O interesse político central de toda classe que domina é perpetuar sua dominação. Para tanto, deve se assumir como a portadora do fim da história e transmitir esta visão à sociedade como um todo, para que o resto das classes aceite a dominação e a exploração como um processo natural e não como um resultado histórico e, portanto, transitório. Para realizar essa tarefa as classes dominantes precisam da ação do conjunto de tramas sociais que conformam o sistema de dominação. (OSORIO, 2019, p. 78)

O projeto político hegemônico que viabilizou a gênese e desenvolvimento do Serviço Social, o fez, por um lado, com vistas na sua contribuição para manter a reprodução e acumulação da classe dominante. Por outro lado, buscou responder, através do Estado (legitimador dos interesses burgueses), ao conjunto das demandas, pressões e lutas por serviços e direitos trabalhistas e sociais da classe trabalhadora. Assim, a *natureza e funcionalidade* do Serviço Social se situam no campo *político-econômico* e sua *função* está intrinsecamente vinculada a legitimação da ordem capitalista, na medida que o Estado toma para si¹⁸² as respostas quanto as refrações da "*questão social*", mediante as políticas sociais. (MONTAÑO, 2007) Tal como apresenta Yazbek (2009b), cabe ressaltar que em seu nascedouro, a profissão no Brasil apoia-se em referenciais doutrinários da Igreja Católica, sob a influência no ideário franco-belga; posteriormente seguindo influências do modelo norte-americano, associa o discurso humanista cristão com o suporte técnico-científico da matriz positivista, reforçando o conservadorismo profissional.¹⁸³

¹⁸² Conforme já explicitado, na passagem do capitalismo concorrencial à fase monopolista.

¹⁸³ Yazbek esclarece que "[...] nem o doutrinário, nem o conservadorismo constituem teorias sociais." (YAZBEK, 2009b, p. 147)

No caso do Serviço Social, um primeiro suporte teórico-metodológico necessário à qualificação técnica de sua prática e à sua modernização vai ser buscado na matriz positivista e em sua apreensão manipuladora, instrumental e imediata do ser social. Este horizonte analítico aborda as relações sociais dos indivíduos no plano de suas vivências imediatas, como fatos, como dados, que se apresentam em sua objetividade e imediaticidade. O método positivista trabalha com as relações aparentes dos fatos, evolui dentro do já contado e busca a regularidade, as abstrações e as relações invariáveis. (YAZBEK, 2009b, p. 147)

A(O) profissional de Serviço Social é designada(o) a um lugar específico dentro da divisão sociotécnica do trabalho, vinculando-se à execução terminal das políticas sociais (segmentadas/focalizadas), por meio do *trabalho assalariado*. Essas considerações corroboram para o entendimento de que a *intervenção estatal* nas manifestações da “*questão social*” legitima um sistema de controle e contenção das insatisfações populares, contribuindo para a acumulação do capital. Portanto, a profissão do Serviço Social é arregimentada e legitimada pelo Estado, enquanto *especialização do trabalho*, para atuar nas políticas sociais, que se colocam como um instrumento de dominação e controle de uma classe sobre outra. “[*As políticas sociais*] não são apenas um campo de trabalho privilegiado, mas o fundamento da gênese profissional do assistente social.” (MONTAÑO, 2007, p. 70) Neste contexto, o trabalho da(o) assistente social desenvolve-se em um campo de forte teor conservador em sua cultura teórico-prática, orientado pela lógica da reprodução do capital, sob a aparente neutralidade do Estado, que se coloca como o viabilizador da “*ordem e progresso*.”

O projeto de formação profissional no Brasil reconhece a dimensão contraditória das demandas que se apresentam à profissão, expressão das forças sociais que nelas incidem: tanto o movimento do capital, quanto os direitos, valores e princípios que fazem parte das conquistas e do ideário dos trabalhadores. (IAMAMOTO, 2007, p. 182)

No movimento histórico, a profissão passa a identificar-se com a classe trabalhadora e como classe trabalhadora, desdobrando esforços teóricos e metodológicos, éticos e políticos para fazer face e questionar o seu cariz reprodutor do capital. O Serviço Social mostra diferenças essenciais entre sua emergência e seu desenvolvimento profissional, intelectual e político, especialmente a partir do *Movimento de Reconceituação*.¹⁸⁴ No entanto, mesmo diante da rigorosa crítica desenvolvida ao Serviço Social conservador, este movimento não conseguiu romper de vez com sua tradição¹⁸⁵ e fundamento, sendo considerado pelos teóricos críticos da área, como uma “*intenção de*

¹⁸⁴ “O Movimento de Reconceituação, tal como se expressou em sua tônica dominante na América-Latina representou um marco decisivo desencadeamento do processo de revisão crítica do Serviço Social no continente.” (IAMAMOTO, 2003, p. 205)

¹⁸⁵ Iamamoto (2003) nos apresenta o que Paulo Netto, em um texto de 1981, define “por ‘Serviço social tradicional’ deve-se entender a prática empirista, reiterava e burocratizada que os agentes realizavam e realizam efetivamente na América Latina. Evidentemente há um nexos entre ambos: estão paramentados por uma ética liberal-burguesa e sua teleologia consiste na correção - de um ponto de vista claramente funcionalista - de resultados sociais considerados negativos ou indesejados, com um substrato idealista e/ou mecanicista da dinâmica social, sempre pressuposto a ordenação capitalista como um dado factual ineliminável.” (PAULO NETTO, J., 1981 apud IAMAMOTO, 2003) “La crítica conservadora a

ruptura.¹⁸⁶ Deste modo, o Serviço Social se moderniza, ao mesmo tempo em que permanece com traços conservadores. Por sua vez, é indispensável salientar que esta profissão acumulou uma massa crítica intelectual, desenvolvendo não somente uma produção de conhecimento própria sobre a realidade social e a prática profissional, mas apresentando elementos de interlocução no debate das ciências sociais e nas áreas onde atua. Apesar do Movimento de Reconceituação ter sido gestado no contexto da política desenvolvimentista e no regime de exceção, uma *vanguarda intelectual*¹⁸⁷ da profissão de Serviço Social assume uma tendência de inspiração marxista, mesmo que esta inicialmente tenha sido marcada por um marxismo sem Marx, conforme aponta Iamamoto. (IAMAMOTO, 2003, p. 211)

É a partir da compreensão de que as profissões se forjam e modificam-se no dinamismo sócio-histórico e no nível de desenvolvimento das forças produtivas, mediadas pelos acúmulos das estruturas e agentes profissionais, que o Serviço Social reconfigura-se reagindo “[...] *ativamente às interpelações da conjuntura histórica, seja para se fortalecer ou se fragilizar diante de novos padrões tecnológicos, relações com o Estado, clientela, instituições empregadoras e outras ocupações.*” (MARTINS, 2019, p. 60) Nesta direção, o autor afirma que a profissionalidade de qualquer ofício não é criada exclusivamente por seus conhecimentos, proteção jurídica, metodologias, instrumentos e técnicas, mas estes apenas a expressam e atualizam.

Desta maneira, desvelar as dimensões assumidas pela educação formal e suas determinações é um aspecto imprescindível para compreendermos os processos de legitimação de um modo de organização social que tem por finalidade precípua responder às necessidades do sistema do capital. A partir deste pressuposto que sustentamos a importância de tratarmos os inúmeros desafios e contradições que perpassam a formação e exercício profissional em Serviço Social, desde sua gênese aos dias atuais, reconhecendo a funcionalidade e a legitimidade¹⁸⁸ da profissão na divisão sociotécnica do trabalho. “*O que dota de legitimidade uma profissão é basicamente o fato de certas necessidades sociais serem reconhecidas, transformadas em demandas e respondidas por determinadas instituições e organizações, as que empregam os profissionais para estudar e/ou intervir nessas realidades.*” (MONTAÑO, 2007, p. 47) Portanto, a legitimidade do Serviço Social

la reconceptualización.” Acción Crítica, n. 9 Lima, CELATS/ALATES, junio/1981, p. 44.

¹⁸⁶ Iamamoto (1992), Paulo Netto (1991) dentre outros teóricos do Serviço Social corroboram com a ideia de intenção de ruptura com a herança conservador, uma vez que permanece vinculado a certos aspectos da tradição que marcou a gênese da profissão e desenvolvendo uma prática ambígua de inovação/conservação, de mudança/permanência, de ruptura/continuidade. (MONTAÑO, 2007, p. 96)

¹⁸⁷ Expressão de José Paulo Netto.

¹⁸⁸ Para Montañó (2007), em termos gerais, “[...] o que legitima uma profissão: 1) dar respostas (não importa se exclusivas ou não) a determinadas necessidades sociais; 2) a existência de instituições e organizações com interesse e capacidade de contratar esses profissionais para dar tais respostas.” (MONTAÑO, 2007, p. 59)

está no objeto de sua intervenção, reconhecidamente como a “*questão social*” e suas manifestações (velhas e novas), intrínseca ao sistema capitalista; bem como, nos organismos que desenvolvem as políticas sociais, historicamente assumidas pelo Estado e organizações vinculadas às classes dominantes. É indispensável para nossa análise reconhecer que os processos históricos impõem limites, mas também desvelam possibilidades alternativas à profissão (na formação e no seu exercício), na medida em que engendram mediações teóricas e práticas às respostas que vão sendo construídas pela categoria diante das demandas postas, seja pela classe dominante ou pelos trabalhadores (expropriados, oprimidos, desempregados, subempregados).

O adensamento teórico e a maturação intelectual construído pela categoria ao longo dos anos leva a possibilidade de revisões teóricas e práticas do Serviço Social brasileiro, tendo o já citado Movimento de Reconceituação uma marca fulcral, estimulada pela citada *vanguarda intelectual* e adensada por significativa representatividade coletiva da categoria. Assim, a formação em Serviço Social circunscreve-se no bojo do movimento e condições ideopolíticas, econômicas e sociais que configuram a organização do Estado e a dinâmica da sociedade brasileira. Conforme apontamos anteriormente, a profissão forja-se sob as marcas da contradição entre seu contributo para a reprodução do capital através do Estado (atuando nas políticas sociais), e as demandas e lutas da classe trabalhadora por direitos, na passagem do capitalismo concorrencial ao capitalismo monopolista. Portanto, esta é uma profissão socialmente determinada por circunstâncias sociais objetivas, que definem uma direção social à prática profissional, mas também é produto da atividade dos sujeitos que a constroem coletivamente.¹⁸⁹ (IAMAMOTO, 2003) Ressalta-se que foi em um contexto político e econômico caracterizado por forte e violenta repressão social e restrição, principalmente, dos direitos políticos e civis, que os intelectuais da categoria profissional se aproximam teoricamente das obras marxistas, em um primeiro momento, e em seguida da produção marxiana. A construção dos eixos de preocupação fundamentais na condução do Movimento de Reconceituação do Serviço Social, Segundo Iamamoto diziam respeito: 1) à contextualização histórica da ação profissional necessária para reconhecer e buscar a compreensão dos rumos peculiares do desenvolvimento latino-americano em sua relação de dependência com os países de economia central; 2) aos esforços empreendidos para a criação de um projeto profissional latino-americano abrangente atento às suas características, envolvendo as dimensões teórico- metodológicas e prático-interventivas; 3) uma explícita polarização da ação profissional, solidária à “causa dos oprimidos” e comprometida com a “transformação social”; 4) à necessidade de atribuir um “estatuto científico” ao Serviço Social; 5)

¹⁸⁹ Ou seja, uma das características desta profissão é ser uma profissão liberal – que tem uma deontologia que lhe possibilita dar direção à formação, ao exercício profissional e à produção de conhecimento, por meio das suas organizações representativas - ABEPSS e CFESS.

reestruturação da formação profissional, a partir do exercício da crítica, do debate e da produção de conhecimento no estreitamento de seus vínculos com a sociedade. (IAMAMOTO, 2003, p. 209)

É relevante reafirmar que a categoria profissional das(os) assistentes sociais brasileiras(os), desde o final da década de 1960, procurou construir um projeto profissional comprometido com a classe trabalhadora, cuja fundamentação teórico-crítica sustenta a “[...] *compreensão da realidade social, em toda a sua complexidade e contradição, tal como ela é, e não como se apresenta em suas manifestações mais simples e imediatas.*” (CFESS, 2012, p. 13) Conforme apresenta Boschetti (2012), este decurso teve um marco no III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, em 1979, denominado *Congresso da Virada* (BOSCHETTI, 2012, p. 13), seguido de uma década extremamente fecunda na definição de novos rumos para o Serviço Social, tanto na formação quanto no exercício profissional. Neste processo, desencadeia-se a reestruturação da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS),¹⁹⁰ manifestando-se em seguida no currículo dos cursos de graduação em Serviço Social de 1982 e na reorganização do conjunto CFESS/CRESS, que passa a assumir um papel determinante para o Serviço Social brasileiro e fora dele de acordo com Boschetti (2012): nas lutas pela redemocratização, no reconhecimento do trabalho como fundante da vida, na defesa dos direitos como mediação pela emancipação humana e não como fim último da sociedade burguesa. Desdobra-se a construção dos princípios, diretrizes e fundamentos norteadores da profissão, materializados no Código de Ética Profissional de 1986 e reatualizando em 1993 e na atual Lei que regulamenta a profissão (Lei 8.662/93). Para Iamamoto o grande desafio apresentado naquela época já era o de

[...] transitar da bagagem teórica acumulada ao enraizamento da profissão na realidade, atribuindo, ao mesmo tempo, uma maior atenção as estratégias, táticas e técnicas do trabalho profissional, em função das particularidades dos temas que são objetos de estudo e ação do assistente social. (IAMAMOTO, 2003, p. 52)

A direção do projeto de formação profissional em Serviço Social ao longo dos anos tem estabelecido suas bases teóricas, éticas e políticas face às exigências da contemporaneidade, mas também da qualidade da formação. Uma importante advertência de Iamamoto (2003) já se colocava nos anos de 1980, a saber, a necessidade de uma fundamentação que contemple e articule as dimensões teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa e que seja capaz de ultrapassar o teorismo, o militância e o tecnicismo. É essencial à formação e ao exercício profissional das(os) assistentes sociais a *unidade* entre a investigação e intervenção da e na realidade social, orientada por

¹⁹⁰ A ABESS, hoje ABEPSS, na formulação de sua proposta de currículo mínimo, reconhece ser a investigação e a capacitação continuada dos profissionais e professores requisitos indispensáveis para a qualificação de assistentes sociais conciliados com os novos tempos. (IAMAMOTO, 2003, p. 57)

um arcabouço teórico histórico-crítico que considere as categorias totalidade, particularidade e singularidade. E é com este alinhamento que foi estruturada a proposta curricular apresentada em 1996 pela ABESS, a partir da revisão do Currículo Mínimo vigente desde 1982.¹⁹¹ Nas *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social*¹⁹² apresentadas em 1996 ao MEC encontram-se os *pressupostos norteadores* da concepção da formação profissional, seus *princípios e diretrizes curriculares*, e a lógica que ancora a concepção de ensino e aprendizagem alicerçada na dinâmica da vida social. Deste modo, apresentam-se os *Núcleos de Fundamentação* constitutivos da formação profissional que são considerados como um conjunto de conhecimentos indissociáveis, cujas dimensões interventiva e investigativa se apresentam imbricadas. São três os Núcleos de Fundamentação da formação: Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; Núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Conforme apresenta o documento da ABEPSS (1996), as áreas de conhecimentos necessárias à formação profissional são expressas através de *componentes curriculares*, tais como: disciplinas, seminários temáticos, oficinas e laboratórios, atividades complementares e nas atividades definidas como indispensáveis - Estágio Curricular e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Como observamos, o processo formativo e o exercício profissional desta categoria “[...] *requerem um suporte teórico que assegure a fundamentação da concepção ética e dos valores ético-políticos, dando sustentação ao conjunto de suas prescrições.*” (BARROCO, 2012, p. 53) Nestes termos, é inevitável uma análise de como se apresentam as matrizes curriculares dos cursos ofertados no Ensino a Distância para compreendermos as tendências da formação profissional na atualidade, tendo como referência o tratamento rigoroso da complexidade do legado teórico- metodológico marxiano. Por sua vez, como destaca Iamamoto, cabe-nos a devida atenção quanto ao “[...] *cultivo do renascimento do pensamento conservador travestido de atualidade sob o crivo da pós-modernidade.*” (IAMAMOTO, 2007, p. 42) É também responsabilidade da categoria profissional identificar a possível precarização do ensino subordinada às imposições do mercado de trabalho e seus processos de sujeição, alienação, massificação e despolitização desenvolvidas no cotidiano. Sob os ideários do neoliberalismo, a expansão do neoconservadorismo¹⁹³ na formação e nos processos de

¹⁹¹ Parecer CFE no 412, de 04.08.1982 e Resolução n. 06 de 23/09/82 (ABEPSS, 1996).

¹⁹² Teve por base o Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 08 de novembro de 1996, Rio de Janeiro, fruto de amplo e sistemático debate realizado pelas Unidades de Ensino a partir de 1994 (ABEPSS, 1996).

¹⁹³ Vale apontar de acordo com Iamamoto: “O pensamento conservador é incorporado pelo Serviço Social em sua trajetória intelectual: passa da influência do conservadorismo europeu, franco-belga, em seus primórdios, para a sociologia conservadora norte-americana nos anos 40. Apresenta-se a solidariedade como princípio ordenador das relações sociais em tensão com os seus fundamentos históricos concretos em uma sociedade de classes. Incorpora a noção de comunidade como matriz analítica da sociedade capitalista e como projeto norteador da ação profissional [...], mas conforme

trabalho é marcada também pelo imediatismo, tarefismo, práticas fragmentadas e funcionais, voluntarismo alimentando a tendência à mistificação das contradições de classes. Desse modo, Iamamoto nos alerta que

A pulverização e a massificação da formação universitária voltada à sua adequação “demandas flexíveis do mercado” estimulam o reforço de mecanismos ideológicos direcionados à submissão dos profissionais às “normas do mercado”, parte da estratégia do grande capital na contenção das contradições sociais e políticas condensadas na *questão social*. (IAMAMOTO, 2007, p. 441)

Fomos desafiados a problematizar sobre os aspectos que perpassam tanto o campo prático-teórico, quanto as dimensões político-ideológicas da educação em geral e dos processos de ensino específicos ao Serviço Social, tais como: a flexibilização da formação; a ampliação de vagas no ensino privado em detrimento do público; o aligeiramento da formação com cursos mais enxutos; a pretensa democratização da formação através do Ensino a Distância; a diversidade de modelos formativos a distância que buscam mascarar a precarização do ensino; o esvaziamento dos Núcleos de Fundamentação previstos nas Diretrizes da ABEPSS de 1996; o distanciamento da Direção Social Estratégica¹⁹⁴ inaugurada com o Currículo de 1982 e reafirmada no Código de Ética Profissional 1993 e na Lei que regulamenta a profissão 1993; a restrição do desenvolvimento de um pensamento politizado e crítico; a desvinculação do Projeto Ético-Político construído pela categoria ao longo dos anos, ao projeto societário¹⁹⁵ que coaduna com os interesses da classe trabalhadora. Assim, nos apropriamos do posicionamento explícito da categoria contra a educação 'massificada' por meio da mercantilização e mercadorização expressa não apenas através das pautas, normativas e documentos elaborados pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS),¹⁹⁶ pelo conjunto CFESS/CRESS e a ENESSO. Também problematizamos sobre a essência da formação, na medida em que reconhecemos o campo formativo como constitutivo da base histórico-crítica para a intervenção profissional alicerçada não apenas em um arcabouço teórico denso e compatível com a contra-hegemonia do sistema do capital, mas também ética e politicamente referenciada em novos padrões de sociabilidade.

Nesta esteira é pertinente destacar, tal como nos propõe Paulo Netto (1996), que os projetos

parâmetros da racionalidade burguesa, da reprodução capitalista do capital.” (IAMAMOTO, 2004, p.166)

¹⁹⁴ Conforme Koike, a Direção Social Estratégica “[...] expressa o projeto ético-político da profissão definindo sua vinculação com a sociedade. Refere-se, portanto, ao significado socio-histórico que a categoria profissional atribui à profissão.” (KOIKE, 1999, p. 109)

¹⁹⁵ “Trata-se daqueles projetos que apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la.” (PAULO NETTO, 1999)

¹⁹⁶ Que contam com representantes da ENESSO e do CFESS.

profissionais apresentam a autoimagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, e formulam requisitos para o seu exercício. Prescrevem, ainda, as normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem parâmetros para a sua relação com os usuários dos serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas. Todavia, destaca este autor, “[...] *o Serviço Social mesmo não é indiferente às hegemonias que se constituírem: no seu interior, desenham-se e conflitam projetos sociais determinados e, pois, com determinadas hegemonias políticas.*” (PAULO NETTO, 1996, p. 115) Desta forma, expressam-se as diferenciações no plano ideopolítico e cultural da profissão, objetivando um campo de disputa constante, com a finalidade de estabelecer a direção social para a profissão. Os sinais de alerta diante das possíveis tentativas de vulnerabilizar a matriz de tradição marxista e a *direção estratégica da profissão* foram apresentados por Paulo Netto (1996) já na década de 1990, o que se intensifica diante da ofensiva neoliberal e das amarras ideológicas e teóricas que a sustenta.

A massificação e a perda da qualidade da formação universitária estimulam o reforço de mecanismos ideológicos que facilitam a submissão dos profissionais às normas do mercado, redundando em um processo de despolitização da categoria, favorecido pelo isolamento vivenciado no ensino à distância e na falta de experiências estudantis coletivas na vida universitária. (IAMAMOTO, 2009, p. 42)

Torna-se imperativo acumularmos bases de fundamentação científica para confrontarmos e resistir as ofensivas do modelo imposto pelo capital, reivindicando o exercício da *relativa autonomia* da(o) assistente social na condução de um projeto profissional direcionado à intencionalidade de contribuir para a construção de uma ordem societária sem dominação de classe, etnia, gênero e quaisquer formas de exploração e violação de direitos. As condições de formação deletérias e precárias explicitam-se na incompatibilidade com a *identidade profissional* construída historicamente por processos de lutas em defesa da classe trabalhadora, dos direitos sociais e humanos. A fragilidade teórico-metodológica do “discurso competente” e a-crítico, tratado como uma estratégia de ocultamento e dissimulação do real¹⁹⁷ ganha adesão e contornos que precisam de reflexão pormenorizada e aprofundada.

Nesta direção é imprescindível à(o) profissional de Serviço Social uma formação intelectual e cultural, com competência técnica e científica para o desenvolvimento de suas funções nos diversos espaços sociocupacionais. Exige-se um nível de abstração da realidade social que possa comportar tanto a compreensão sobre o exercício profissional da categoria, quanto a ótica dos sujeitos a quem se

¹⁹⁷ O livro *Renovação e conservadorismo no Serviço Social*, Iamamoto (2013), é essencial a esta discussão.

dirige a intervenção profissional (IAMAMOTO, 2007). Em tempos de nova reestruturação produtiva, caracterizada principalmente pela flexibilização dos processos e condições de trabalho, altera-se significativamente a formação do trabalhador coletivo. Ainda, diante da subsunção à terceirização e precarização das relações de trabalho, ao desemprego e à vínculos extremamente fragilizados,¹⁹⁸ à exigência de produtividade, necessitamos bases de fundamentação e argumentação para questionar as condições de produção e reprodução social da vida. Ao mesmo tempo, observamos a racionalização e enxugamento da esfera pública por meio de reordenamento dos modelos gerenciais, que vem corrompendo suas estruturas em detrimento do discurso da crise. Desta forma, Santos (2019) nos alerta que

[...] o Estado renova sua pedagogia política para educar a sociedade civil para o consenso, conformando-a ética e moralmente ao conjunto de mudanças em curso. Assim, sob condições renovadas, o Estado media o conflito entre as classes sociais, combinando consenso e coerção, embora nessas condições prevaleça seu potencial persuasivo. (SOUZA, 2019, p. 22)

Neste contexto de mundialização do sistema do capital e de sua produção da mercantilização universal e do culto ao individualismo, o profissional do Serviço Social participa dos processos políticos na mediação das exigências do mundo do trabalho, ou de criação de estratégias para tecer respostas coletivas às expressões da *questão social*. Deste modo, as iniciativas de resistências contra os modelos de sociedade que vinculam-se às diversas formas de opressão e dominação sobre a classe trabalhadora, requerem densidade formativa ao conjunto da categoria profissional.

3.3 Entre as competências e habilidades previstas pelo MEC e a ABPESS: a formação em Serviço Social em questão

Ao compreender que o Serviço Social se constitui no processo histórico da dinâmica societária, a direção da categoria, representada pela ABEPSS/CFESS/ENESSO, entende que a profissão se transforma ao alterarem-se as condições e as relações sociais nas quais ela encontra-se. Ou seja, é fundamental perceber que, sob a ordem do sistema do capital, tem-se como objeto de intervenção profissional as manifestações da *questão social* (novas e velhas) que ganham contornos e formas distintas dadas as mutações da dinâmica e dos processos produtivos que afetam diretamente a produção e reprodução da vida social. As reestruturações produtivas engendram a necessidade de o capital reinventar-se para a manutenção ou ampliação dos lucros; somada ao neoliberalismo em que o Estado-nação cumpre o exercício do poder político para a garantia dos interesses dos grupos de

¹⁹⁸ Vários processos de contratação de profissionais de serviço social vêm sendo feitos pelo poder público através de pregões, desqualificando e rebaixando os valores de salários a níveis degradantes.

dominação econômica, seja da elite nacional ou dos conglomerados internacionais. Como apresentamos anteriormente, a partir dos anos de 1990, identificamos expressivas alterações na dinâmica de organização do sistema do capital, com a clivagem para um modelo de organização produtiva orientada pelo Toyotismo/Ohnoismo, além da introdução do capital especulativo em um contexto de economia mundializada/financeirizada. Este processo impõe uma lógica produtiva fragmentada, atomizada, com exacerbada flexibilização e superexploração do trabalho, ampliação das desigualdades sociais entre os países centrais e de periferia, dentre outras características. Neste contexto, o Estado brasileiro realiza a contrarreforma da política de educação, apoiando e estimulando o empresariado a assumir o ensino superior no país, sob orientação das definições dos tratados e organismos internacionais, tal como já apontamos. Por sua vez, as regulamentações do ensino e, conseqüentemente das diretrizes para definição dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) ficam submetidas às determinações que favorecem a dinâmica do sistema do capital. Nesta direção vale salientar que as escolhas dos currículos são também escolhas políticas, conforme aponta Antunes:

[...] no contexto atual, as instituições de ensino (sobretudo o ensino técnico, mas também o superior, principalmente se voltado às engenharias) têm buscado adaptar seus currículos a um contexto no qual os trabalhadores/as devem ser mais flexíveis, “polivalentes”, aooperarem equipamentos cada vez mais avançados, com ênfase nas tecnologias digitais e de informação. (ANTUNES, 2019, p. 14)

O campo do Serviço Social está igualmente submetido à direção da “gestão empresarial do Estado”, apesar de fazer resistências e posicionar-se teórico e politicamente quanto às incongruências desta política educacional frente ao Projeto Ético Político (PEP) da profissão. Portanto, a formação e as respostas profissionais pelas quais a categoria é instigada a construir requerem atenção permanente. É urgente considerar suas bases de fundamentação coerentes com um projeto societário que faz a crítica radical à ordem social vigente (ou seja, posicionamento anticapitalista) articulado a uma prática que rompa com o trefismo, o voluntarismo e o conservadorismo, e que possa recompor sua dimensão educativa na perspectiva da *consciência de classe* e da luta por uma nova sociabilidade. Desta forma, o conjunto da categoria, reconhecendo-se constitutiva da classe trabalhadora, mas com atribuições específicas na *divisão social e sexual do trabalho*, deve ter por objetivo a reafirmação de um perfil profissional qualificado às robustas e complexas exigências da realidade presente.

Nesta esteira, é pertinente recordar que entre os anos de 1994 e 1996 acontece um processo aprofundado de discussões, revisão curricular e elaboração do documento com as propostas básicas para um projeto de formação profissional de Serviço Social que foi aprovado em Assembleia Geral

da ABESS, realizada no Rio de Janeiro, em novembro de 1996 (ABEPSS, 2011-2012, p. 49-50) e, posteriormente submetido ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Neste documento estão explícitos os pressupostos, princípios e diretrizes que devem materializar-se nos PPCs. No entanto, “[...] as Diretrizes Curriculares legalmente vigentes não exprimem integralmente o projeto de formação profissional da ABEPSS.” (IAMAMOTO, 2007, p. 444), uma vez que o CNE descaracterizou, com supressões e acréscimos, a proposta original da categoria. Conforme apresenta Iamamoto, a forma final assumida pelas Diretrizes Curriculares, homologadas em julho de 2001 pelo então Ministério de Educação e do Desporto (MEC) fere a “[...] direção social da formação profissional, os conhecimentos e habilidades preconizados e considerados essenciais ao desempenho da(o) assistente social.” (IAMAMOTO, 2007, p. 445) Alguns exemplos desta descaracterização são apresentados por esta autora, e podem ser verificados nas seguintes situações: foi suprimido do *perfil do bacharelado* - “profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social”, e substituído por “utilização dos recursos da informática”; na definição das *habilidades e competências* foi suprimida “a definição do direcionamento teórico-metodológico e histórico para a análise dos processos sociais e da sociedade brasileira”; os *tópicos de estudos*, que consubstanciavam o detalhamento dos conteúdos curriculares anunciados nos três Núcleos de Fundamentação que compõem a organização curricular foram banidos do texto oficial. Particularmente, o corte referente aos Núcleos significou a impossibilidade de viabilizar um conteúdo básico comum à formação profissional no país. Também percebemos que nas diretrizes curriculares previstas pelo MEC, há um esvaziamento político e teórico-metodológico quanto as competências e habilidades¹⁹⁹ em favor da dimensão técnico-operativa na formação. Em outros termos, para que a(o) profissional de Serviço Social seja capaz de operar as competências e habilidades propostas nestas diretrizes curriculares, antes (ela/ele) precisa ser capaz de: compreender, interpretar e apropriar-se genuinamente das categorias que explicitam a realidade concreta, reconhecendo os aspectos da totalidade, particularidade e singularidade que a compõe. No entanto, diante dos determinantes da burguesia por meio de formas jurídicas e dos modelos de formação precarizados, escapam à formação a intencionalidade emancipatória do projeto profissional defendido por esta categoria.

Portanto, em nossa percepção, o estatuto legal flexibilizado em que as IES passam a responder após 2001,²⁰⁰ orientado fortemente por princípios liberais que necessitam de novas respostas e pela lógica do capital, rebate e fragiliza o projeto de formação profissional construído

¹⁹⁹ Lei que regulamenta a profissão - Lei n. 8662/1993 define as competências e atribuições privativas da(o) profissional de Serviço Social.

²⁰⁰ Ver PARECER CNE/CES 492/2001, homologado em 04/07/2001. (MEC/INEP, 2001)

coletivamente pela categoria. Além disso, o Parecer n. 492 do CNE/2001 define que os Núcleos de fundamentação “[...] englobam um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em atividades acadêmicas, enquanto conhecimentos necessários à formação profissional.” (ABEPSS, 1996) Sendo que essas atividades deveriam ser definidas pelos colegiados dos cursos, compostos por discentes e docentes. O desdobramento deste processo foi agravado com a expansão do ensino na modalidade a distância, regido pelo grande capital e comprometido em ampliação dos lucros em detrimento da formação competente e crítica, conforme explicitamos no Capítulo 4 por meio das análises dos dados disponhas pelo MEC e pelas IES.

Por sua vez, os *pressupostos da formação profissional* definidos pela ABEPSS são norteadores da concepção em que se assenta o processo educativo-pedagógico do Serviço Social e permite delinear não somente o conjunto de conteúdos deste curso, mas também a sua direção ética e política. Assim, faz-se pertinente expô-los aqui:

I - Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressas pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista. II - A relação do Serviço Social com a questão social - fundamento básico de sua existência - é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos de seu processo de trabalho. III - O agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela Reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho. IV - O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais. (ABEPSS, 1996, p. 5-6)

Estes *pressupostos* associam-se aos *princípios e diretrizes* com a finalidade de garantir alinhamento quanto ao método de análise da realidade social, à metodologia de investigação e intervenção nesta realidade, e à apreensão do significado ético e político da profissão para o enfrentamento dos diferentes perfis em que a *questão social* se apresentam. Identificamos, de acordo com o documento da ABEPSS, que a definição dos *princípios da formação em Serviço Social* contém os requisitos que compõem a estruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos Cursos com os seguintes eixos apresentados de forma sintética aqui: 1) flexibilidade de organização dos currículos plenos para favorecer sua dinamicidade, através da oferta de disciplinas e demais componentes curriculares (oficinas, seminários, atividades complementares); 2) rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social; 3) adoção da teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social e suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; 4) superação da fragmentação de conteúdos na organização dos currículos; 5) estabelecimento das

dimensões investigativa e interventiva como condição central de formação e da relação teoria e realidade; 6) padrões de desempenho e qualidade diurno e noturno; 7) caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação; 8) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 9) exercício do pluralismo, e debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação; 10) ética como princípio formativo; 11) indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional.

Destacamos que é fundamental que estejamos atentas as inflexões recorrentes dos processos que vêm determinando a formação e o exercício profissional, tais como: a lógica educacional na qual se insere a formação do ensino superior nos países de capitalismo dependente; às mudanças desencadeadas pela Revolução Cibernética, a ligeirice da automação do trabalho e a aplicação as TICs; bem como enfrentarmos as próprias contradições e limites da categoria. Portanto, os princípios apresentados acima, que definem as *Diretrizes Curriculares* da formação desta categoria, exigem um esforço redobrado para a qualificação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa das(os) acadêmicas(os) do Serviço Social. Desta forma faz-se necessário nos questionarmos, diante do cenário atual, sobre quais seriam as estratégias para: 1) apreensão crítica do *processo histórico como totalidade*; 2) *investigação* sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos, para compreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país; 3) apreensão do *significado social* da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; 4) apreensão das *demandas* postas ao Serviço Social via mercado, visando formular respostas profissionais potenciando *enfrentamento das questões sociais*; 5) exercício profissional cumprindo as *competências e atribuições* prevista na Lei em vigor. O documento da ABEPSS (1996) enfatiza a necessidade de realização destas diretrizes com vistas a uma construção permanente de conteúdos (teóricos, éticos, políticos, culturais) para que a intervenção profissional organize-se de forma *dinâmica e flexível*, assegurando elevados padrões de qualidade na formação da(o) assistente social. Neste ponto fica evidente que as elaborações da categoria que orientam o exercício profissional não são alheias às transformações da sociedade capitalista, mas as reconhece no campo das contradições inerentes a essa lógica de sociabilidade burguesa vigente. Por sua vez, entendemos que estas diretrizes não ultrapassam a barreira dos princípios liberais, na medida em que não apresentam explicitamente a incorporação de uma *direção anticapitalista e revolucionária*. Reconhecemos que o PEP agrega valores e princípios correspondentes à defesa dos ideários da classe trabalhadora e de uma nova ordem societária. No entanto, as profundas alterações na dinâmica do capital, ancoradas em um Estado elitista que, no caso brasileiro (mas não somente) permitiu configurações reacionárias assumirem o bloco de poder, exige-nos um esforço ainda mais profundo

e abrangente sobre as condições para fazer valer os pressupostos que direcionam o projeto desta categoria profissional.

Retomemos os *Núcleos de Fundamentação do Serviço Social* compostos por objetivos que congregam os eixos articuladores da formação profissional e os *conteúdos* necessários à compreensão das bases que sustentam os processos de trabalho:

Núcleos de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social: Objetiva a compreensão do *Ser Social historicamente situado* no processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa, apreendida em seus elementos de continuidade e ruptura frente a momentos anteriores do desenvolvimento histórico. *Trabalho* é assumido como *eixo central* do processo de reprodução da vida social, sendo tratado como práxis, o que implica no desenvolvimento da sociabilidade, da consciência, da universalidade e da capacidade de criar valores, escolhas e novas necessidades, e, como tal, desenvolver liberdade. *Núcleo de Fundamentos de Formação Sócio-Histórica da Sociedade:* Remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano-industrial, nas diversas regiões e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como elemento fundamental da particularidade histórica nacional. *Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional:* O conteúdo considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho coletivo e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objetivo as múltiplas expressões da *questão social*. (ABEPSS, 1996)

Estes núcleos traduzem-se pedagogicamente por meio do conjunto de *componentes curriculares*, procurando romper com a perspectiva formalista do currículo; favorecer a unidade teoria-prática; e articular a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Para tanto, faz-se necessário estimular a dimensão/postura investigativa tanto para a sistematização teórica, quanto para o exercício profissional; superar a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. Conforme apresenta o documento da ABEPSS: “*Este é, ao mesmo tempo, um desafio político e uma exigência ética: construir um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções.*” (ABEPSS, 1996, p. 9)

Desta maneira, tendo em vista não somente os princípios norteadores da profissão, as diretrizes curriculares e os objetivos dos Núcleos de Fundamentação, explicitados nos documentos da ABEPSS, nos interessa compreender como e em que condições os cursos ofertados na modalidade a distância definem os seus componentes curriculares, e mais especificamente as disciplinas que compõem suas matrizes curriculares. Portanto, para a manutenção da direção do atual Projeto Ético-Político, a categoria deve encontrar formas e criar capacidades de confrontar a atual dinâmica societária e as condições impostas pelo sistema do capital por meio do Estado, para fazer frente às sequelas da formação e do exercício profissional orientados, principalmente, pela despolitização da profissão e pelo tecnicismo e trefismo.

3.4 A estratégia do Ensino a Distância e as especificidades do Serviço Social: em que medida esta modalidade de ensino interfere na formação profissional?

No Capítulo 2, com o referencial teórico histórico-crítico apresentamos as concepções e os contextos em que a Política Educacional e o Ensino Superior desenvolvem-se, além de identificar as implicações da expansão atribuída à modalidade de ensino distância, em detrimento da presencial. Ampliamos as análises para a compreensão das tendências pedagógicas e suas inserções no cotidiano da formação profissional da classe trabalhadora, no enquadramento do país de economia dependente. Aqui desenvolvemos as apreensões sobre a estratégia de Ensino a Distância e as especificidades da formação do Serviço Social, sem perder de vista que os avanços tecnológicos são fundamentais como apoio pedagógico e educativo no processo de formação. Todavia, é necessário identificar os interesses que regem e sustentam a ampliação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no sistema de educação brasileiro. Esta mudança de paradigma nos processos formativos nos trazem inúmeros questionamentos, por exemplo: a quem realmente importa esse formato de “massificação” da formação superior? Quais as implicações para o decurso pedagógico específico às exigências de formação de cada profissão? Em que medida esta modalidade de ensino interfere na formação de profissionais que operam na contradição do sistema do capital? Sobre as duas primeiras indagações procuramos problematizar nos capítulos anteriores. Neste Capítulo procuramos alargar um pouco mais nossos conhecimentos sobre a temática apontada na última questão, reconhecendo que ela é essencial à totalidade de nosso objeto de pesquisa.

Por um lado, considerarmos que o exercício profissional em Serviço Social exige uma qualificação histórico-crítica e competente para que estes trabalhadores identifiquem as expressões da questão social e percebam a particularidade desta categoria em operar nas contradições do sistema do capital. Por meio algumas tendências filosóficas da Educação (*redenção; reprodução; crítico-transformadora*) procuramos conhecer não somente as condições objetivas em que o trabalho pedagógico-educativo acontece, mas como direciona os percursos formativos no sistema educacional. Chegamos à consideração, portanto, que a definição dos PPCs é uma *escolha política* das instituições de ensino e que expressa a direção político-pedagógica dos cursos. Eles revelam os processos que determinam o conjunto de ações, atividades e metodologias realizadas no cotidiano da formação e certamente a sua direção social. Assim, seja na estratégia de Ensino a Distância, presencial ou semipresencial (entre outras roupagens que o ensino, com largo uso da tecnologia vem ensejando, como exemplo o ensino híbrido), a formação é determinada por decisões tomadas a partir das relações de poder no âmbito da sociedade capitalista, com especificidades que ampliam ou

minimizam os processos de *internalização* dos padrões burgueses de sociabilidade. Ou seja,

[...] a educação [...] desempenha um importante papel. Inevitavelmente, os primeiros passos de uma grande transformação social na nossa época envolvem a necessidade de manter sob controle o estado político hostil que se opõe, e pela sua própria natureza deve se opor, a qualquer ideia de uma reestruturação mais ampla da sociedade [...] o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa “contra-internalização” exige [...] uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 62)

As decisões políticas que direcionam as modalidades de formação, os PPCs e os percursos formativos dos indivíduos sociais refletem inevitavelmente os processos e rotinas desenvolvidas no cotidiano das relações educacionais. No entanto, a aparência das matrizes curriculares e das metodologias de ensino não revelem de imediato a essência do projeto político. Sob o verniz das TICs e do discurso da inclusão e democratização do ensino, deixamos de questionar o que realmente sustenta os processos educativos na contemporaneidade. Mill e Fidalgo (2012) afirmam que do ponto de vista da dimensão pedagógica formal, em linhas gerais e independente da modalidade de ensino, cabe aos docentes planejar, elaborar e preparar as aulas; acompanhar seus alunos; avaliá-los e formalizar o rendimento junto a administração acadêmica. Ainda que a docência virtual seja constituída pelas mesmas etapas da docência presencial, há uma distinção em relação ao que caracteriza suas atividades e como constitui-se o processo de trabalho destes profissionais. O que consideram comum nas análises e estudos realizados sobre o tema, é “[...] *que o trabalho docente tem sido precarizado, tomado como classe operária em franco processo de proletarização.*” (MILL; FIDALGO, 2012, p. 68)

Observamos que ainda não são abundantes os estudos realizados destinados exclusivamente à docência no EaD, bem como aos diversos arranjos pedagógicos estabelecidos com foco no ensino virtual. Tomamos as investigações de Mill e Fidalgo (2012) que nos apresentam duas categorias que diferem a docência nas modalidades presencial e a distância. Primeira: que no EaD deve existir uma ‘equipe polidocente’ (ou docência coletiva) em que pelo menos um profissional (professor-autor) é responsável pela elaboração dos materiais didáticos da disciplina e outro grupo de profissionais acompanha a formação dos alunos, não sendo estes necessariamente docentes (mas atuam ativamente como se o fossem, após receber apoio/preparação de uma equipe multiprofissional). “*É aconselhável, por exemplo, que o professor-autor (elaborador dos materiais) participe também da fase de aplicação da disciplina, pois, desta forma, ele poderá melhorar seu material didático para as futuras refeitas da disciplina.*” (MILL; FIDALGO, 2012, p. 68) Segunda: no EaD a docência deve ser permeada por uma espécie de ‘*pedagogia da previsão*’, uma vez que as disciplinas devem ser

minuciosamente planejadas (principalmente material-didático e cronograma) antes do cadastro dos alunos para sua realização. *“O professor responsável pela disciplina deve prever todos os detalhes da disciplina para que os tutores sigam suas orientações no acompanhamento dos alunos durante a realização das atividades propostas.”* (MILL; FIDALGO, 2012, p. 69)

Ao analisarmos a primeira categoria definida por Mill e Fidalgo (2012), remontamos ao modelo taylorista/fordista de organização do processo de trabalho em que uma das características é a divisão das atividades de produção entre os que planejam e os que executam, provocando uma fratura no desenvolvimento da atividade docente. Conforme aponta Antunes (2019), *“A educação taylorista-fordista configurou-se, a partir do mundo da fábrica do automóvel, como uma educação puramente parcelar, hierarquizada e perpetuadora da nefasta divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual.”* (ANTUNES, 2019, p. 6) Portanto, mesmo que o EaD apresente uma proposta de ‘equipe polidocente’ (ou docência coletiva), os processos de parcelamento e hierarquização da divisão social do trabalho encontram-se presentes no cotidiano deste tipo de formação. Destaca-se que os educadores responsáveis por acompanhar os alunos são genericamente ‘profissionais’ que podem não ter uma formação específica e compatível com as exigências das disciplinas. Ao generalizar que estes profissionais (denominados tutores ou outra qualificação que melhor provier ao contratante) são ‘apoiadores’ da formação, sem designá-los como professores, cria-se a possibilidade para a diminuição dos custos institucionais. Mill e Fidalgo (2012) afirmam que para manter o rigor da qualidade do ensino, os professores-autores de conteúdos deveriam ser os coordenadores da disciplina (docente formador), no acompanhamento dos estudantes junto com o grupo de tutores, no entanto, esta não é uma estratégia pedagógica comumente adotada pelos gestores, uma vez que encarece os custos dos cursos.

A segunda categoria apresentada como *‘pedagogia da previsão’* nos permite expor analiticamente alguns elementos indispensáveis ao caminho percorrido, sem esgotá-los. Compreendemos que o procedimento de planejamento das disciplinas é parte constitutiva e inalienável da profissão docente, no entanto, para uma ação pedagógica crítica e criativa é fundamental que se tenha condições favoráveis as possibilidades de revisão de percursos formativos; de alterações metodológicas, de processos e das avaliações; de amoldamento dos conteúdos sem perder de vista os objetivos das disciplinas e a essência dos seus fundamentos. Conhecer e considerar o perfil das(os) discentes e o contexto de onde vêm (ou seja, suas condições subjetivas e objetivas) é elemento crucial ao planejamento das atividades que se diluiu por trás da imparcialidade das ferramentas tecnológicas. É fundamental considerarmos o processo de formação na sua dimensão transformadora e de potencialidade humana para a emancipação sócio coletiva, que possa viabilizar

um repertório de capacidades (“*habilidades e competências*”), não somente para responder às requisições objetivas do mundo do trabalho, mas que permita às(aos) discentes identificarem-se como indivíduos sociais (*Ser Social*), que realizam análises histórico-críticas sobre a realidade concreta e propõem respostas coletivas através de sua profissão (e não somente dela). Questionamos, assim, a possibilidade de previsibilidade do professor-autor em *todos os detalhes da disciplina*, uma vez que o processo de formação se constrói na dinâmica das interações entre discentes e docentes, a partir do planejamento das aulas, mas também, das experiências e saberes trazidos pelo conjunto da turma; pelas bases de fundamentação científicas construídas historicamente; pelo patrimônio cultural que sustenta nosso passado e fornece pistas para as construções futuras. “*A relação pedagógica é uma relação com um grupo e o clima do grupo é essencial na pedagogia.*” (LIBÂNEO, 2006, p. 34)

Através destas análises, ao tratar especificamente do Serviço Social, reconhecemos que estamos cada vez mais nos distanciando da formação que se coloca também no campo da dimensão investigativa,²⁰¹ da função pedagógica coletiva (ação educativa), da intenção de transformação ou emancipação humana (e do Projeto Ético-Político Profissional). A natureza da profissão Serviço Social é de caráter interventivo, e necessariamente requer bases de fundamentação que permitam distanciarmos do senso comum, da aparência dos fenômenos, para compreendê-los em sua essência, desvelando assim as mediações que se colocam a partir das categorias singularidade, particularidade, universalidade. Portanto, a dimensão investigativa é também fundante da construção da profissão e de seus processos de trabalho. Vale ressaltar, de acordo com Guerra (2009) que o caráter investigativo é constitutivo de grande parte das competências/atribuições profissionais. Por sua vez, aponta Paulo Netto (2010), há que se compreender que a *pesquisa científica* como campo de atuação profissional desta categoria vincula-se mais especificamente a um determinado espaço sociocupacional (ou seja, no campo acadêmico), no entanto,

[...] toda(o) assistente social, no seu campo de trabalho e intervenção, deve desenvolver uma atitude investigativa: o fato de não ser um/a pesquisador/a em tempo integral não o/a exime quer de acompanhar os avanços dos conhecimentos pertinentes ao seu campo trabalho, quer de procurar conhecer concretamente a realidade da sua área particular de trabalho. Este é o principal modo para qualificar o seu exercício profissional, qualificação que, como se sabe, é uma prescrição do nosso próprio Código de Ética. (PAULO NETTO, 2009, p. 800)

Ainda sobre a necessidade de situar as dimensões essenciais para a formação e exercício

²⁰¹ Yolanda Guerra, ao tratar desta dimensão da profissão afirma que “[...] a investigação é inerente à natureza de grande parte das competências profissionais: compreender o significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, identificar as demandas presentes na sociedade, realizar pesquisas que subsidiem a formulação de políticas e ações profissionais, realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social, identificar recursos.” (GUERRA, 2010, p. 820)

profissional, recorreremos aos estudos de Abreu e Cardoso (2009), que destacam ser inquestionável o desempenho da *função pedagógica* por parte do Serviço Social, caracterizando-a

[...] pela incidência dos efeitos da ação profissional na maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos na referida ação, interferindo na formação de subjetividades e normas de conduta, elementos moleculares de uma cultura, aqui entendida [...] no sentido gramsciano, como sociabilidade. (ABREU, 2002 *apud* ABREU; CARDOSO, 2009, p. 595)

Deste modo, as autoras supracitadas têm como referência as premissas da obra gramsciana para elucidar que as *práticas educativas* realizadas por assistentes sociais se vinculam à luta por hegemonia na sociedade. Portanto, a dimensão educativa é estratégica nos processos formadores da cultura profissional, podendo cumprir o papel de reprodução da ordem capitalista ou de construção de uma ação pautada no cariz revolucionário, ou seja, contra-hegemônica. A considerar as transformações da ordem do capital (e dos regimes políticos), exige-se que o trabalhador adeque-se às necessidades dos modelos e determinações sócio-econômicas, sendo a(o) profissional do Serviço Social aquela(e) trabalhador(a) que atua nos processos e instâncias de mediação das relações de controle social. Seja na dimensão interventiva ou investigativa que compõe uma unidade para o alcance das finalidades da profissão, a função pedagógico-educativa se estrutura no conjunto das relações sociais. Em outras palavras, as práticas educativas compõem

[...] o nexo orgânico entre a racionalização da produção e do trabalho e a organização da cultura, por meio do qual são articulados interesses econômicos, políticos e ideológicos, na formação de um modo de vida – cultura – adequado a um dos projetos societários das classes sociais em confronto. (ABREU; CARDOSO, 2009, p. 596)

Desta maneira, os distintos perfis pedagógicos das(os) profissionais de Serviço Social guiam as ações educativas em seu cotidiano, engendrando dois grandes eixos de intervenções, conforme apontam Abreu e Cardoso. Para as autoras, o perfil pedagógico das práticas educativas assume a direção da *ajuda* e/ou da *participação*, vinculando-se à distintos projetos profissionais e societários.

O primeiro eixo - *ajuda*, marca a constituição da profissão desde sua gênese e orienta-se pelas estratégias de reforma moral, enquadramento à ordem social, ajustamento ao mundo em que vive. Portanto, o foco da intervenção profissional baseia-se na *ajuda psicossocial individualizada*. Por sua vez, há que se considerar que o perfil pedagógico orientado pela *prática da participação*, surge integrado ao projeto desenvolvimentista da modernização conservadora (a partir dos anos de 1950-1960), e sob a ditadura empresarial-militar e a ampliação das políticas sociais (comparado ao escopo dos governos anteriores e em detrimento dos direitos políticos e civis). Neste cenário, a prática profissional do Serviço Social soma a lógica da *ajuda psicossocial individualizada* e à *participação*,

associadas às ferramentas educativas subalternizantes, respondendo à necessidade de ideologização da assistência aos pobres, tendo como referência os parâmetros de uma racionalidade técnica e administrativa difundida pelo regime militar. (ABREU; CARDOSO, 2009, p. 597-598) Por outro lado, de forma contra-hegemônica, estas autoras afirmam que a *participação popular* também foi estratégica nos percursos de “[...] *redefinição profissional vinculado às lutas das classes subalternas, na perspectiva da resistência política ao regime ditatorial (1964-1985) e da democratização da sociedade.*” (ABREU; CARDOSO, 2009, p. 598)

Assim, no movimento histórico de desenvolvimento teórico-político da profissão, a *participação popular* coloca-se como central no processo de politização das relações sociais e de intervenção crítica e consciente da classe trabalhadora subalternizada. Todavia, de acordo com Abreu e Cardoso (2009), no contexto do neoliberalismo, o eixo da *participação popular* passa a assumir um caráter colaboracionista e de solidariedade “voluntária” entre os indivíduos sociais antagônicos na base das relações entre classes, fragilizando a construção de uma *pedagogia emancipatória* que supere a ordem capitalista e construa uma nova e superior cultura. (ABREU; CARDOSO, 2009) Desta forma, sejam nos processos de formação ou no exercício profissional da categoria em questão, a imbricação entre os modelos pedagógicos, os percursos formativos, as práticas educativas e as atividades interventivas e investigativas pressupõem-se direção teórico-política. Como apontamos, as direções da formação e das práticas são estruturadas por meio das determinações econômicas, sociais, culturais e políticas, considerando inclusive o posicionamento territorial (periférico ou central) na dinâmica capitalista.

Diante destas análises, ao *naturalizarmos* os modelos de gestão educacional norteados por objetivos mercantis e processos pedagógicos que têm na meritocracia e no individualismo seus princípios fundadores, nos aproximamos da barbárie.²⁰² Através dos arranjos institucionais e das matrizes curriculares que visam “facilitar/democratizar o ingresso” das(os) discentes nos cursos ofertados, penalizam a formação com projetos pedagógicos extremamente flexíveis e substancialmente frágeis; realizam o enxugamento de cargas horárias de disciplinas básicas para a formação crítica; esvaziam conteúdos por meio de metodologias ativas de ensino-aprendizagem; submetem os trabalhadores do campo da Educação à condições precárias de trabalho e salários; desqualificam a formação profissional e o patrimônio intelectual construído ao longo da existência

²⁰² Essa barbárie é explicitada nos dados de pesquisas que circulam nos meios acadêmicos, nas próprias informações disponíveis nos sites do governo federal, através do Ministério da Educação, bem como nas reportagens de revistas e jornais que circulam em nosso cotidiano. Exemplos que podem ser apreciados: Revista Exame de dezembro de 2019, disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/menos-professores-mais-margem-a-portaria-que-muda-as-faculdades-privadas/>. Acesso em: 07 jan. 2020.

da profissão.

No Capítulo 4 demonstramos, por meio da análise documental de dados do Censo da Educação Superior e do *e.mec*²⁰³ a evolução dos números referentes às Instituições de Ensino Superior (IES), identificando a relação entre o crescimento exponencial da oferta de vagas em cursos na modalidade a distância, e a extinção dos cursos presenciais. Também analisamos os dados relacionados à qualidade da formação através dos indicadores previstos pelo Estado. E, por fim, examinamos a composição das matrizes curriculares dos cursos ofertados a distância, tendo por parâmetro as Diretrizes Curriculares Gerais da ABEPSS e do MEC. Consideramos a importância de aprofundarmos nosso conhecimento sobre o percurso formativo dos indivíduos sociais que se propõem a ampliar o contingente de trabalhadores sociais, cuja intervenção profissional se dá em diversos campos de atuação, em especial nas políticas públicas. Mais uma vez, conforme afirma Paulo Netto (2011) foi-nos essencial o pensamento histórico-crítico, buscando a distinção entre a aparência e a essência das relações estabelecidas nos processos da educação superior. Portanto, torna-se indispensável o entendimento de que estamos experimentando um movimento de transição dos processos e das relações produtivas, que impacta diretamente a formação profissional.

No contexto neoliberal, a educação em geral e o ensino superior em particular, encontram-se mais comprometidos com os investimentos/lucros dos grandes capitais (inclusive especulativos), subsumindo à lógica da expropriação dos direitos essenciais ao ser humano do que a uma formação integral e crítica. A *internalização* das necessidades e do “*modus operandi*” do sistema do capital normaliza os modelos e as formas de ensino que deixam de questionar aspectos básicos e primários quanto as condições de vida da classe trabalhadora, em detrimento do estímulo à construção de “projetos de vida” individuais. Projetos estes construídos em condições subjetivas e objetivas a partir de jornadas duplas ou triplas de trabalhos, devidos aos baixos salários e/ou ao estímulo permanente ao consumo, associado ao cinismo da flexibilização dos estudos no tempo da(o) aluna(o). Alimentam a ilusão de que o ensino superior (mesmo que alienado, a-crítico, fragmentado, flexível, enxuto, esvaziado de conteúdo e cultura) é um potencial impulsionador de mobilidade social e capaz de transformar as relações societárias. Opera-se uma vinculação imediata entre as exigências do mercado de trabalho e o perfil do profissional do futuro, sem refletir sobre as ínfimas condições de dignidade no exercício das atividades laborativas, nem mesmo das garantias mínimas dos direitos sociais e humanos.

Portanto é preciso reconhecer a imperiosa necessidade de socializar de fato o conhecimento construído socialmente pela humanidade – democratizando a educação escolarizada (em todos os

²⁰³ Mesmo considerando as fontes de informação do Estado impregnadas de sua ideologia reprodutiva da ordem capital, no que tange sua concepção de Educação, tomamos como fonte oficial de análise e reflexão.

níveis de ensino). Porém, este processo deve pautar-se em um amplo investimento que propicie às crianças, aos adolescentes, jovens da classe trabalhadora e aos adultos, o acesso e permanência à uma educação de qualidade, que vá para além do sistema do capital.

CAPÍTULO 4 - A REALIDADE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL POR MEIO DO ENSINO A DISTÂNCIA: ALGUMAS PARTICULARIDADES NO ESTADO DE MINAS GERAIS

4. Breve contextualização teórica e metodológica do objeto de investigação: uma tendência à “massificação” e mercantilização exposição do ensino superior no Brasil

A partir da compreensão que desenvolvemos no decorrer da tese quanto ao movimento do capitalismo mundializado e sua dinâmica de acumulação, procuramos identificar o modo pelo qual estrutura-se a concepção da Educação, bem como da política que direciona o ensino superior no Brasil. Ressaltamos que a nossa análise não se restringe a uma visão economicista da educação, mas alargamos este estudo para os âmbitos político, ideológico, cultural e das dimensões filosófico-pedagógicas que orientam as políticas educacionais implantadas por um Estado burguês, que no sistema do capital é sempre um Estado de classe (da classe dominante). Sustentadas pelos argumentos da *Teoria Marxista da Dependência* (TMD), fazemos uma digressão para desenvolver o exame sobre a “*A formação profissional em Serviço Social realizada por meio do Ensino a Distância: uma análise histórico-crítica a partir da realidade Mineira.*” Salientamos que o Serviço Social é uma profissão que emerge em um determinado tempo histórico e contexto social no intuito de contribuir com a geração das condições necessárias à manutenção do processo social de reprodução da vida e assume um lugar específico na divisão social e sexual do trabalho. Em sua maturidade, reconhece-se na contradição entre, por um lado, legitimador de um sistema de controle e contenção das insatisfações populares, contribuindo para a acumulação do capital e; por outro, impulsionador de um *Projeto Ético-Político* (PEP) cujos valores e princípios correspondem à defesa dos ideários da classe trabalhadora e de uma nova ordem societária/nova sociabilidade. Ressaltamos que este PEP se encontra em permanente disputa dentro da própria categoria, ora de forma mais explícita e contundente, ora em consenso mais estável, sempre em debate e com forças adversas.

É pertinente reafirmar que nossa concepção sobre a educação e o ensino passa pela compreensão histórico-crítica da dinâmica e lógica do Modo de Produção Capitalista (MPC) e suas determinações. Nessa esteira, identificamos que a formação profissional, ao longo da história recente da humanidade, busca responder às exigências de acumulação do capital, subordinando a classe trabalhadora a um padrão de ensino institucionalizado que legitima a ordem social, bem como garantindo o acesso dos indivíduos aos conhecimentos necessários à expansão da máquina produtiva. Os indivíduos “devidamente educados” *internalizam* os processos de produção e

reprodução social, naturalizando as formas hierarquizadas de dominação. Assim, “[...] *podemos perceber claramente a importância seminal da educação [...] na relação com a mudança fundamental necessária para transformar as práticas econômicas ora dominantes em um tipo qualitativamente diferente.*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 97) A educação formal assume papel crucial na disseminação ideológica dos interesses societários, seja na manutenção e reprodução de uma ordem dominante, seja como necessidade de vislumbrar uma perspectiva transformadora. No contexto neoliberal amplia-se a relação do projeto político das frações da burguesia nacional do bloco no poder, com o domínio imperialista dos países capitalistas desenvolvidos, refletindo a direção econômica e política do Estado frente as manifestações da *questão social*. Ou seja, por um lado explicita-se o encurtamento do Estado para as políticas públicas sociais e; por outro, diversificam-se as estratégias de estímulo à ampliação do setor privado na oferta de serviços sociais. Ao mesmo tempo, as transformações no mundo do trabalho, objetivadas nas reestruturações produtivas, em tempos de acelerada automação, alteram as relações de trabalho, assim afetam diretamente a formação profissional da classe trabalhadora. Portanto, tendo como ponto de partida a realidade concreta de um determinado tempo histórico - de automação, “*cibernetização*” de vida, expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), situamos a relevância da pesquisa em questão.

Neste cenário, fundamentamos teórico, político e metodologicamente a pesquisa desenvolvida nesta tese, argumentando que a definição da região de Minas Gerais para estudo sobre a *formação profissional em Serviço Social por meio da estratégia de Ensino a Distância* é justificável por compor e aglutinar de forma relevante o conjunto de Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam os cursos nesta modalidade. Tal delimitação do campo de análise à Minas Gerais contribuiu para apreendermos as possíveis especificidades e generalidades em um campo circunscrito de apreciação em relação a implantação e extinção dos cursos no Estado (presencial e a distância); sobre a oferta e expansão da formação em Ensino a Distância (EaD), mesmo reconhecendo que sua abrangência circunscreve a todo o país; bem como identificamos a distribuição dos Polos nos seus municípios. Demonstramos visualmente (em Tabelas, Quadros, Gráficos e Mapas) a distribuição dos Polos de ensino no território de Minas Gerais, ao longo deste Capítulo.

Portanto, recorrer à singularidade de como apresentam-se os cursos de Serviço Social por meio do EaD neste Estado não pretende apenas demonstrar as características típicas dessa estratégia de ensino frente à mercantilização, mas busca apreender as tendências em que ele se concretiza organicamente. Ou seja, o cenário de flexibilização, precarização e desqualificação da *força de trabalho* em geral, e em particular da categoria profissional do Serviço Social, requereu investigação mais alargada sobre as mediações do campo da educação frente à dinâmica societária atual, e ao

mesmo tempo, exigiu desenvolvermos aproximações com as situações concretas e localizadas territorialmente, no movimento dialético de apreensão da realidade. É a partir das sucessivas aproximações com o objeto de estudo, mediatizadas pelos nexos e articulações entre o universal e o singular que realizamos nossas reflexões e desenvolvemos a tese em questão. Voltar à teoria com novas perguntas sobre o objeto, nos permitiu que os estudos realizados sobre o mesmo, o torne mais rico e robusto, uma vez que ultrapassamos a forma mais elementar do EaD, que não se encontrava em sua aparência.

Para tanto, ao longo deste estudo nos orientamos pelo método dialético proposto por Marx, constituído de dupla determinação: investigação²⁰⁴ (a pesquisa) e a exposição²⁰⁵ (a apresentação), conforme aponta Chagas (2011). Num primeiro momento, para alcançar os objetivos propostos, entendemos como necessária a realização da pesquisa *bibliográfica, documental e de campo*, e assumimos que “[...] *a totalidade concreta é condição primordial do conhecimento da realidade.*” (CHAGAS, 2011, p. 66) Deste modo, tivemos o cuidado de reconhecer a singularidade de nosso objeto de pesquisa - “*a formação profissional em Serviço Social por meio da estratégia do Ensino a Distância*” como parte do todo que compõe as contradições da política educacional dentro da sociedade burguesa capitalista.

É relevante ressaltar que no processo de qualificação realizada em junho de 2018, a banca examinadora, composta pela orientadora Eliana Martins, e as professoras Cirlene A. Hilário e Larissa Pereira, entendeu-se que não deveríamos realizar a pesquisa de campo, identificadas as condições objetivas da pesquisa (ex.: temática de conteúdo complexo que dificulta o acesso aos participantes da pesquisa) e subjetivas da pesquisadora. Ainda assim, procuramos realizar, através de questionário on-line (formatado no Google forms)²⁰⁶ e apresentado no APÊNDICE A, uma pesquisa de campo que pudesse contribuir com nossas análises sobre a formação profissional através do

²⁰⁴ “A investigação é esforço prévio de apropriação pelo pensamento, das determinações do conteúdo do objeto no próprio objeto, uma apropriação analítica, reflexiva, do objeto pesquisado antes de sua exposição metódica.” (CHAGAS, 2011, p. 57)

²⁰⁵ “*Exposição* não é simplesmente uma auto-exposição do objeto, senão ele seria acrítico, mas é uma exposição crítica do objeto com base em suas contradições, quer dizer, uma exposição crítico-objetiva da lógica interna do objeto, do movimento efetivo do próprio conteúdo do objeto. É uma expressão (tradução) ideal do movimento efetivo do real, isto é, trata-se não de uma produção, mas de uma reprodução do movimento efetivo do material, do real, de tal modo que o real se “espelhe” no ideal. Reproduzir quer dizer para Marx reconstruir criticamente, no plano ideal, o movimento sistemático do objeto, pois o objeto não é dado pela experiência direta e imediatamente. Requer um trabalho prévio de investigação, de maturação do objeto, de sua captação com detalhes, de suas formas de evolução, de suas conexões íntimas, para depois expor adequadamente, sistemático e criticamente, a sua lógica interna. É preciso esforço intelectual investigação, a apropriação do conteúdo, de apreensão do movimento interno, efetivo, e de exposição, de expressão, ideal desse conteúdo, para livrar-se do envoltório místico, da crosta idealista, extraindo o núcleo, o carço racional de dentro das coisas.” (CHAGAS, 2011, p. 57)

²⁰⁶ Link disponibilizado para a pesquisa de campo junto às(aos) estudantes de Serviço Social: <https://docs.google.com/forms/d/1PDiweLKRE9JstU7oJljm1loYUimni5h8X-SmcV87eE0/edit>.

EaD. Divulgamos o formulário da pesquisa no Facebook, solicitamos ao CRESS/MG, por meio de ofício, a divulgação do link da pesquisa em sua página oficial,²⁰⁷ entramos em contato telefônico com coordenadores de cursos que conhecíamos, bem como com estudantes do EaD. Mesmo diante destes procedimentos não tivemos respostas para as análises pretendidas. O fato de não conseguirmos alcançar o público-alvo da pesquisa através do questionário *on-line* nos permite afirmar que há grande resistência das pessoas envolvidas com este modelo de formação em expor suas percepções quanto ao tema pesquisado. Entendemos que o “silêncio” em relação ao chamamento para a pesquisa já é um resultado a esta investigação.

Neste ponto apresentamos a *pesquisa documental* e as abstrações que realizamos com a finalidade de demonstrar, de forma elucidativa, os determinantes de nosso objeto de pesquisa. Por meio de um trabalho abrangente e minucioso de investigação documental quanto à oferta dos cursos de Serviço Social no por do Ensino a Distância (EaD) em Minas Gerais, definimos *dois grandes eixos* (I [a] e [b]; e II) para análise dos dados, tendo por referência os argumentos da democratização e massificação do ensino, bem como a qualidade e as particularidades formação. Ou seja, o primeiro eixo (I) apresenta-se em duas frentes de apreensão das informações: [a] diz respeito aos dados extraídos do site do MEC, mais especificamente do Cadastro da Educação Superior (*cadastro e.mec*), atualizada em 2019,²⁰⁸ onde consultamos sobre a situação de regulação das Instituições de Educação Superior (IES) e dos cursos oferecidos por elas. Essa aproximação preliminar tornou-se importante para conhecermos quais as IES ofertam os cursos, quantos são e onde se localizam os Polos que ofertam o Serviço Social em Minas Gerais. Assim, tivemos a possibilidade de identificar a evolução da incidência e da distribuição (concentração e dispersão) dos Polos nesse Estado, considerando o número de habitantes por município. Na seguinte frente de verificações do eixo I, composta pelo item [b], analisamos as informações disponíveis no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES),²⁰⁹ quanto aos indicadores de qualidade dos cursos presenciais e a distância (ENADE, CPC, CC, IDD)²¹⁰ com a finalidade de corroborar as apreensões referentes à “qualidade” do ensino.

²⁰⁷ Esteve disponível no site do CRESS/MG no período de novembro 2019 a janeiro 2020.

²⁰⁸ Atualização realizada pela pesquisadora nos dias 07, 08 e 09 de novembro de 2019, ressaltando que há permanente alteração em relação ao cadastramento de cursos pelas IES no sistema do MEC.

²⁰⁹ Criado pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

²¹⁰ Os indicadores apresentados são: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) - um indicador de qualidade que avalia os cursos por intermédio dos desempenhos dos estudantes. Seu cálculo e divulgação ocorrem anualmente para os cursos com pelo menos dois estudantes concluintes participantes do Exame). Conceito Preliminar de Curso (CPC) - é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação. Seu cálculo e divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do Enade, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático- pedagógicos -, conforme orientação técnica aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior- Conaes. Conceito

Aqui cabe algumas ressalvas fundamentais para que possamos prosseguir: 1) o papel regulatório assumido pelo Estado em detrimento da ampliação do financiamento da Educação no país, através de um amplo aparato legal (PEREIRA, 2010); 2) os indicadores propostos pelo MEC devem ser observados no conjunto da crítica quanto às exigências das entidades internacionais, realizadas na lógica da padronização da educação, com o objetivo de atender aos interesses do sistema do capital.²¹¹ Além disso, aponta Pereira (2010) que o ENADE fere princípios fundamentais à Universidade, como o da *autonomia*, por compor-se como um componente curricular obrigatório à integralização dos cursos, sem que esta decisão de realização do exame tenha sido tomada pelos colegiados dos cursos; e ainda, fere e ameaça o princípio da *democracia* quando se trata do caráter de criação do SINAES e da obrigatoriedade das IES em participarem do ENADE. Assim, as análises quanto ao ENADE,²¹² por exemplo, devem passar pelo crivo crítico, questionando-se a responsabilização e pressão das IES junto aos estudantes para alcançarem bom desempenho (estimulando o individualismo e a meritocracia com premiações); a disputa entre as IES pelo topo do *ranqueamento* que lhes garantam “o título” de melhores instituições para se estudar; a metodologia de aplicação do exame, com padronização de tempos e número de questões, incompatível com as exigências de formulações e abstrações teóricas dos diversos cursos; além de outros questionamentos realizados pelos estudantes das distintas áreas do conhecimento. Conforme Pereira (2010) afirma sobre o SNAES e o ENADE que o compõe:

Como os governos que assumiram o poder a partir dos anos 1990 implantaram políticas de ajuste fiscal e de redução de recursos para a área social, ao dissabor da Constituição Federal de 1988, como já alertamos, os sistemas de avaliação tornaram-se um meio de validar e legitimar a expansão do setor privado, através da ação fiscalizadora do Estado, pautado em uma concepção de direito do consumidor. (PEREIRA, 2010, p. 153)

O segundo *eixo (II)* de análise diz respeito a uma verificação comparada entre as matrizes curriculares dos cursos ofertados em EaD e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, passando pela compreensão de que o documento oficial pelo qual as IES têm a obrigação de responder são as Diretrizes Curriculares do MEC. Neste ponto é incontornável retomarmos brevemente ao entendimento de que a formação em Serviço Social é um patrimônio construído pela categoria, e

do Curso (CC) - nota definitiva do curso atribuída pelo MEC. Indicador de Diferença entre os Desempenhos (IDD) - é um indicador de qualidade que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no ENADE e no ENEM, como medida proxy (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado.

²¹¹ O Brasil ingressou no Programme for International Student Assessment (PISA) em 2000, sendo que em 2007 o ministro da Educação criou Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e estabeleceu metas de desempenho estudantil com base nas diretrizes do PISA.

²¹² Ao tratar do ENADE compactuamos com Guerra (2013) ao citar Leher (2005) na afirmação de que, para nós este exame refere-se a uma avaliação padronizada da “qualidade” inspirada na teoria do capital humano.

sua direção, bem como do seu Projeto Ético-Político encontra-se em disputa permanente no interior da categoria²¹³ e na dinâmica da sociedade do capital. O que nos leva a verificar os limites da formação pautada exclusivamente pelas diretrizes do MEC, sem considerar as diretrizes gerais da ABEPSS/1996. Retomando à metodologia do *eixo II*, para estabelecermos quais as IES teriam as matrizes curriculares analisadas, definimos critérios objetivos de seleção das mesmas, a saber: 1) possuir Polo credenciado e em funcionamento em MG; 2) ter passado por pelo menos três tipos de avaliação prevista pelo SINAES/MEC (ENADE, CPC, CC, IDD); 3) disponibilizar no site a matriz curricular do curso de Serviço Social; 4) compor a planilha apresentada pelo CRESS-MG das instituições com cursos ativos em Minas Gerais.²¹⁴ Estes critérios se justificam ao considerarmos que nosso objetivo é o de compreender a formação profissional em Serviço Social a partir de sua construção histórica e com bases fundamentadas. Também, estes critérios são determinações estruturantes do próprio objeto de estudo pesquisado, uma vez que eles se apresentam à pesquisa. Ou seja, compõem os requisitos oficiais definidos pelas instituições responsáveis por fiscalizar as diretrizes curriculares (MEC), bem como por construir e acompanhar as diretrizes gerais dos cursos (ABEPSS/CFESS/CRESS).

4. 1 As apreensões sobre o objeto de estudo: entre presencial e EaD

Para iniciarmos as análises pretendidas através dos *eixos* explicitados na exposição metodológica acima (*I [a] e [b]; e II*) realizamos um primeiro exercício de identificarmos as Instituições de Ensino Superior (IES) ativas no cadastro *e.mec*, e quantas delas ofertam vagas em Cursos de Serviço Social na modalidade a distância e presencial em Minas Gerais. Em novembro de 2019 estavam cadastradas e ativas no *e.mec* 50 (cinquenta) IES (Tabelas 1 e 2) para disponibilizar vagas no EaD em Polos nos cursos de Serviço Social dos diversos municípios do Estado. No mesmo período (novembro de 2019) encontravam-se cadastradas e ativas no *e.mec* 59 (cinquenta e nove) IES ofertando vagas na modalidade presencial, em municípios de MG (Tabela 3). Estes dados foram valiosos para as apreensões demonstradas a seguir, que compõem os itens *[a] e [b] do eixo I*. Na Tabela 1 são apresentadas as seguintes informações referentes aos cursos na modalidade EaD em MG: Nome da IES; os Polos e quantidade; data de início de funcionamento; vagas anuais autorizadas pelo MEC; Carga Horária Mínima de cada Curso; período de integralização. A Tabela 2

²¹³ Conforme desenvolvemos no Capítulo 3, ao longo da história desta profissão, houve e há tendências conservadoras e progressistas que disputam a hegemonia do Projeto Ético-Político.

²¹⁴ Solicitamos no dia 12 de novembro de 2019, à Diretoria do CRESS-MG, através de ofício (enviado por email), colaboração à pesquisa por meio da socialização da lista de IES que ofertam cursos em Minas Gerais, que foi disponibilizada em 05 de dezembro de 2019, pela Setor de orientação e fiscalização (SOFI) após autorização da diretoria.

identifica as IES que ofertam os cursos de Serviço Social em EaD e os indicadores de qualidade do MEC - ENADE, CPC, CC, IDD. E a Tabela 3 aglutinam-se os dados quanto à identificação das IES presenciais; data de início de funcionamento; data de extinção; município; e os mesmos indicadores de qualidade do MEC.

TABELA 1 - MAPEAMENTO DAS IES E CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NO EaD EM MINAS GERAIS

IES OFERTAM VAGAS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL EaD BRASIL/ POLOS MINAS GERAIS					
NOME IES	IDENTIFICAÇÃO E QUANTIDADE DE POLOS/MG	DATA DE INÍCIO DE FUNCIONAMENTO OU PREVISTA DE INÍCIO*	VAGAS ANUAIS AUTORIZADAS/BRASIL	CH MINIMA	PERÍODO INTEGRALIZAÇÃO
Centro Universitário Assis Gurgacz - FAG	1 - Jacutinga	11/02/2019*	1000	3640	8 S
SOCIEDADE EDUCACIONAL BRAZ CUBAS LTDA.	7 - Araguari, BH, Montes Claros, Pouso Alegre, São Francisco, Uberlândia	02/02/2011	2000 30 vagas por Polo em MG	3420	8 S
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE - UNIANDRADE	28 - Barbacena, BH (4), Betim, Cel. Fabriciano, Divinópolis, Gov. Valadares, Ipatinga, Itabira, Ituiutaba, Juiz de Fora, Lavras, Manhuaçu, Mariana, Montes Claros, Paracatu, Passos, Patos de Minas, Poços de Caldas, Pouso Alegre, Sabará, Sete Lagoas, Teófilo Otoni, Ubá, Uberaba, Viçosa	26/02/2018	5000 Entre 1 e 10 vagas por Polo em MG	3720	Anual (4.0)
Centro Universitário Cidade Verde - UNIFCV	5 - BH (2), Frutal, Mata Verde, Poços de Caldas	18/02/2019	1000 4 vagas por polo em MG	3400	8 S

Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN	6 - BH, Diamantina, Malacacheta, Rio Vermelho, São Francisco, Uberaba	01/08/2008	3000 Entre 5 a 15 vagas por polo em MG, sendo que SF0 e RV 15	3220	8 S
Centro Universitário de Brasília - UNICEUB	2 - Buritis, Sete Lagoas	Não iniciado	500 50 vagas por polo em MG	3120	16 S
Centro Universitário de Excelência - ENIAC	18 - BH, Bom Jardim de Minas, Brasilândia de Minas, Conceição do Rio rede, Cristina, Cruzília, Divinópolis, Francisco Sá, Itanhandu, Janaúba, Janaúria, João Pinheiro, Laranjal, Matozinhos, Montes Claros, Porteirinha, São Francisco, São João da Ponte	04/07/2019	400 1 vaga por polo em MG	6400	10 S
Centro Universitário de Jaguariúna - Uni FAJ	6 - Bambuí, Contagem, Divinópolis, Itaú de Minas, Montes Claros, Passos	23/10/2017	7000	3320	8 S
Centro Universitário de Maringá - UNICESUMAR	90 - Além Paraíba, Alfenas, Araguari, Araxá, Barão de Cocais, Barbacena, BH (3), Betim, Boa Esperança, Brasília de Minas, Brumadinho, Buritis, Campo Belo, Campos Gerais, Carangola, Caratinga, Cataguases, Conceição do Mato Dentro, Conselheiro Lafaiete, Contagem, Coromandel, Coronel Fabriciano, Curvelo, Divinópolis, Esmeraldas, Extrema, Formiga, Governador Valadares, Guaxupé, Guimarânia, Ibirité, Igarapé, Ipatinga, Itabira, Itabirito, Itajubá, Itaúna, Ituiutaba, Janaúba, João Monlevade, Juiz de Fora, Lagoa Santa, Leopoldina, Manhuaçu, Mariana, Monte Alegre de Minas, Monte Carmelo, Montes Claros, Muriaé, Nepomuceno, Nova Lima, Nova Serrana, Novo Cruzeiro, Ouro Preto, Paracatu, Pará de Minas, Passos, Patos de Minas, Patrocínio, Pedra Azul, Pedro Leopoldo, Pirapora, Poços de Caldas, Pompéu, Ponte Nova, Pouso Alegre, Prata, Ribeirão das Neves, Sabará, Salinas, Santa Luzia, São Francisco, São Gotardo, São João Del Rei, São Lourenço, São Sebastião do Paraíso, Sarzedo, Sete Lagoas, Teófilo Otoni, Três Marias, Ubá, Uberaba, Uberlândia, Varginha, Várzea da Palma, Vazante, Vespasiano, Viçosa	03/02/2014	2500 Entre 1 e 53 vagas em MG, sendo 53 somente em Sete Lagoas	3300	Anual (4.0)

Centro Universitário Doctum de Teófilo Otoni - UNIDOCTUM	7 - Almenara, Caratinga, João Monlevade, Juiz de Fora, Leopoldina, Manhuaçu, Teófilo Otoni	11/03/2019	250 Entre 20 e 25 por município	3080	8 S
Centro Universitário Dom Pedro II - UNIDOMPEDRO	2- BH, Contagem	18/07/2019	1600 2 vagas BH e 16 Contagem	3270	8 S
Centro Universitário do Planalto de Araxá - UNIARAXÁ	15 - Abaeté, Araxá, Arcos, Bambuí, Ibiá, João Pinheiro, Lagoa da Prata, Nova Serrana, Ouro Branco, Patrocínio, Perdizes, Sacramento, Santa Juliana, São Gotardo, Uberaba	19/05/2018	60 3 e 12 vagas por polo, sendo 12 apenas no município de Araxá	3400	8 S
Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG	2 - Betim, Varginha	Não iniciado	80 Betim não consta e Varginha 180	3000	8 S
Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto	20 - Araguari, BH (2), Betim, Conselheiro Lafaiete, Contagem, Coronel Fabriciano, Divinópolis, Ervália, Extrema, Itajubá, Juiz de Fora, Mariana, Monte Carmelo, Passos, Pitangui, Pouso Alegre, Santa Bárbara, Uberaba, Viçosa	20/07/2011	5000 20 vagas por polo município	3600	8 S
Centro Universitário Estácio de Santa Catarina	3 - Itabirito, Mateus Leme, Uberlândia	09/02/2017	2210 1 vaga por polo	3218	8 S
Centro Universitário FACVEST - UNIFACVEST	47 - Água Boa, Águas Vermelhas, Angelândia, Araçuaí, BH (4), Bocaiúva, Buenópolis, Caratinga, Cataguases, Chalé, Claro dos Poções, Cláudio, Diamantina, Divino, Espera Feliz, Governador Valadares (2), Guanhães, Itambacuri, Januária, João Monlevade, Juiz de Fora, Lagoa da Prata, Leopoldina, Mantena, Matipó, Montes Claros, Nova Serrana, Piumhi, Ponte Nova, Porteirinha, Pouso Alegre, Salinas, Santo Antônio do Monte, São Gotardo, São João da Ponte, São João Del Rei, São Lourenço, São Sebastião do Paraíso, Serro, Sete Lagoas, Setubinha, Taiobeiras, Uberlândia	02/08/2017	500 Entre 1 e 2 vagas por polo	3000	8 S

Centro Universitário Fundação de Ensino Octávio Bastos - FEOB - INIFEOB	1- Poços de Caldas	Não iniciado	120 Não informado número de vagas por polo	3000	16 S
Centro UniversitárioINGÁ	1- Uberaba	03/02/2018	1200 23 vagas polo Uberaba	3560	TRIM ESTR AL (4.0)
Centro Universitário INTA - UNINTA	1 - Resplendor	01/10/2017	5000 50 vagas polo Resplendor	3165	8 S
Centro Universitário Internacional - UNINTER	82 - Alfenas, Alpinópolis, Andradas, Araguari, Araxá, Barbacena, BH (8), Betim, Boa Esperança, Bom Despacho, Capelinha, Caratinga, Carmo do Rio Claro, Cataguases, Congonhas, Conselheiro Lafaiete, Contagem, Corinto, Coronel Fabriciano, Curvelo, Diamantina, Divinópolis, Extrema, Formiga, Governador Valadares, Guaxupé, Ipatinga, Itabira, Itabirito, Itajubá, Itaúna, Ituiutaba, Janaúba, Januária, João Monlevade, Juiz de Fora (2), Lavras, Manhuaçu, Montes Claros, Muriaé, Nanuque, Nova Lima, Nova Serrana, Oliveira, Ouro Branco, Ouro Preto, Paracatu, Pará de Minas, Paraisópolis, Passos, Patos de Minas, Patrocínio, Pirapora, Poços de Caldas, Pouso Alegre, Prata, Rio Pomba, Sabará, Sacramento, Salinas, Santa Luzia, Santa Rita do Sapucaí, São Gotardo, São João Del Rei, São Lourenço, São Pedro do Suaçu, Sete Lagoas, Teófilo Otoni, Ubá, Uberaba, Uberlândia, Varginha, Vespasiano, Viçosa	01/08/2015	3000 Sendo 0 (zero) vagas por polo	3474	QUA DRI MES TRA L (12)
Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI	25 - Araçuaí, BH (2), Berilo, Betim, Curvelo, Ipatinga, Ituiutaba, Janaúba, Januária, Minas Novas, Montes Claros, Mutum, Nova Lima, Nova Serrana, Paracatu, Patrocínio, Pedro Leopoldo, Pirapora, Poços de Caldas, Ponte Nova, Pouso Alegre, Salinas, São João Del Rei, Uberlândia	02/05/2008	4459 Entre 0 (zero) e 15 vagas por polo	3020	8 S
Centro Universitário Newton Paiva	1 - BH	01/02/2008	2500 Não indicado número de vagas por polo	3620	8 S

Centro Universitário Planalto do DF - UNIPLAN	2 - Ipatinga, Juiz de Fora	03/08/2015	4260 40 vagas polo Ipatinga, 60JF	3000	7 S
Centro Universitário Sant' Anna - UNISANT'ANN A	1 - BH	Não Iniciado	200 Não indicado número de vagas por polo	3000	8 S
Centro Universitário UNIFACIG	1 - Manhuaçu	Não Iniciado Data Prevista 30/01/2020	150 Não indicado número de vagas por polo	3120	8 S
Centro Universitário UNIHORIZONT ES	8 - BH (2), Coronel Fabriciano, Guanhães, Juiz de Fora, Leopoldina, Montes Claros, Uberlândia	06/08/2018	500 50 vagas por polo	3000	16 S
Faculdade Capixaba da Serra - MULTIVIX SERRA	30 - Aimorés, BH (7), Betim, Carangola, Carlos Chagas, Cataguases, Conselheiro Lafaiete, Contagem, Divinópolis, GovernadorValadares, Ipanema, Ipatinga, Itaobim, João Monlevade, Leopoldina, Manhuaçu, Mantena, Mariana, Muriaé, Nanuque, São João do Paraíso, Teófilo Otoni, Timóteo, Ubá, Viçosa	27/02/2019	1200 Entre 5 e 10 vagas por polo	3000	8 S
Faculdade de Ensino Superior da Cidade de Feira de Santana - FAESF/UNEF	9 - BH, Betim, Contagem, Governador Valadares, Jaboticatubas, Janaúba, Montes Claros, Raposos, Serra de Aimoré	Não iniciado	2500	3380	8 S
Faculdade Educativa da Lapa - FAEL	25 - BH, Betim (2), Bocaiúva, Carangola, Contagem, Coronel Fabriciano, Governador Valadares, Ipatinga, Janaúba, João Monlevade, Juiz de Fora, Montes Claros, Novo Cruzeiro, Poços de Caldas, Porteirinha, Santa Luzia, São Lourenço, Taiobeiras, Teófilo Otoni, Três Marias, Uberaba, Uberlândia, Varginha	01/03/2019	6000 10 vagas por polo	3500	8 S
Faculdade Santo Agostinho - FASA	1 - Montes Claros	Não iniciado	2000 Não indicado número de vagas	3000	8 S

Universidade Anhanguera - UNIDERP	9 - BH (3), Itacarambi, Juiz de Fora, Montes Claros, Pará de Minas, Uberlândia	07/02/2007	16800 Entre 1, 20 e 80 vagas, sendo 80 para 1 polo de BHe 80 para 1 polo de Juiz de Fora	3620	7 S
Universidade Católica de Brasília - UCB	5 - BH, Coronel Fabriciano, Montes Claros, Uberlândia, Unai	13/08/2018	575 Entre 10 e 20 vagas por polo	3000	8 S
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB	1 - BH	01/02/2017	200 5 vagas por polo	3140	8 S
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID	9 - Araguari, Caeté, Carbonita, Conceição das Alagoas, Ituiutaba, Pouso Alegre, Santa Barbara, São Gonçalo de Sapucaí, Taiobeiras	01/01/2014	2000 Entre 10 e 20 vagas por polo	3000	NI
Universidade Cruzeiro do Sul - UNISUL	34 - BH, Betim, Capelinha, Caputira, Carandaí, Caratinga, Carmo do Rio Claro, Conceição do Mato Dentro, Curral de Dentro, Diamantina, Espera Feliz, Extrema, Governador Valadares (2), Ipatinga, Itajubá, Itamarandiba, Itanhandu, Juiz de Fora (2), Lagoa Santa, Machacalis, Manhuaçu, Mutum, Pedro Leopoldo, Ponte Nova, Rio Pardo de Minas, São Lourenço, Sete Lagoas, Timóteo, Três Marias, Ubá, Uberlândia, Vespasiano	03/02/2014	2000 Entre 1 e 20 vagas por polo, sendo que Ponte Nova tem 20 e Sete Lagoas 1 vaga	3000	8 S
Universidade de Araraquara - UNIARA	1 - Alfenas	11/09/2018	500 16 vagas	3430	8 S

Universidade de Franca - UNIFRAN	87 - Águas Vermelhas, Alfenas, Almenara, Alpinópolis, Andrelândia, Araçuaí, Araxá, Arinos, Bambuí, Barbacena, BH (2), Bom Despacho, Campo Belo, Campos Altos, Capitólio, Carmópolis de Minas, Cássia, Cataguases, Chalé, Claro dos Poços, Cláudio, Conceição do Rio Verde, Conselheiro Lafaiete, Contagem, Corinto, Curvelo, Delfinópolis, Divino, Divinópolis, Divisa Alegre, Formiga, Frutal, Guanhães, Guaxupé, Ibirité, Ipanema, Itabirito, Itaobim, Itapeçerica, Itaú de Minas, Janaúba, Januária, Jequitinhonha, Joáima, Lagoa da Prata, Lagoa Grande, Lavras, Leopoldina, Machado, Minas Novas, Monte Santo de Minas, Montes Claros(2), Muriaé, Nepomuceno, Nova Lima, Nova Serrana, Oliveira, Passos, Patos de Minas, Patrocínio, Piumhi, Poços de Caldas, Porteirinha, Prata, Raul Soares, Ribeirão das Neves, Sabará, Salinas, Santa Luzia, Santa Maria do Suaçuí, Santos Dumont, São João da Ponte, São João Del Rei, São João Evangelista, São Roque de Minas, São Sebastião do Paraíso, Teófilo Otoni, Três Corações, Três Pontas, Turmalina, Uberaba, Uberlândia, Varginha, Varzelândia, Viçosa	03/02/2014	550 Entre 0 e 5 vagas por polo	3000	8 S
Universidade de Uberaba - UNIUBE	6 - Araxá, Barbacena, Governador Valadares, Montes Claros, Teófilo Otoni, Uberaba	01/02/2007	55 90 vagas polo Uberaba	3005	8 S
Universidade dosul de Santa Catarina - UNISUL	4 - BH, Juiz de Fora, Três Corações, Campo Grande	07/04/2014	200 1 vaga por polo	3000	8 S
Universidade Estácio de Sá - UNESA	33 - Além Paraíba, Barbacena, BH (4), Carmésia, Cataguases, Contagem, Divino, Governador Valadares, Igarapé, Ipatinga, Itabira, Itajubá, Janaúba, Juiz de Fora, Malacacheta, Mantena, Montes Claros, Muriaé, Nova Lima, Oliveira, Pará de Minas, Passa Quatro, Patrocínio, Pedro Leopoldo, Ribeirão das Neves, Santa Luzia, São João Del Rei, Teófilo Otoni, Ubá, Varginha	22/07/2010	6500 Entre 5 e 105 vagas por polo, sendo BH 1 polo com 105, JF 1 polo 85	3000	8 S

Universidade Luterana do Brasil - ULBRA	6 - BH, Engenheiro Caldas, Guanhões, Jequitinhonha, Lagoa da Prata, Passos,	31/03/2008	4000 52 vagas em Lagoa da Prata e 0 (zero) por polo para as demais cidades	3000	8 S
Universidade Metodista de São Paulo - UMESP LICENCIATURA	4 - Amarantina, BH, Juiz de Fora, Uberlândia	Não iniciado	800 Não informado número de vaga por polo	3480	8 S
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	28 - BH (2), Bom Jesus da Penha, Campo Belo, Carandaí, Caratinga, Divino, Espera Feliz, Galiléia, Itajubá, Janaúba, Montalvânia, Monte Santo de Minas, Montes Claros, Muriaé, Muzambinho, Patos de Minas, Santa Bárbara do Leste, São João do Manteninha, São Pedro dos Ferros, São Tiago, Senhora de Oliveira, Teófilo Otoni, Três Corações, Ubá, Uberaba, Unaí, Urucuia	15/02/2011	1000 Entre 1 e 11 vagas por polo	3400	Não Informado
Universidade Paulista - UNIP	90 - Águas Formosas, Alfenas, Almenara, Andradas, Araçuaí, Araguari, Araxá, Arcos, Areado, Arinos, Bambuí, Barbacena, BH (4), Betim (2), Boa Esperança, Bom Despacho, Bueno Brandão, Campina Verde, Carmo do Paranaíba, Carmo do Rio Claro, Caxambu, Conselheiro Lafaiete, Contagem, Curvelo, Diamantina, Divinópolis, Espinosa, Extrema, Frutal, Governador Valadares, Guanhões, Guaxupé, Ibirité, Ipatinga, Itajubá, Itamarandiba, Itanhandu, Ituiutaba, Iturama, Jacutinga, Janaúba, Januária, João Monlevade, Juiz de Fora (2), Lagoa Santa, Lambari, Lavras, Manhuaçu, Manhumirim, Monte Carmelo, Montes Claros, Monte Sião, Muriaé, Nanuque, Nova Lima, Ouro Fino, Paracatu, Paraisópolis (2), Passos, Patos de Minas, Patrocínio, Pirapora, Poços de Caldas, Pouso Alegre, Prata, Ribeirão das Neves, Salinas, Santa Luzia, São Gonçalo do Sapucaí, São João del Rei, São Sebastião do Paraíso, Sete Lagoas, Teófilo Otoni, Três Corações, Três Pontas, Ubá, Uberaba, Uberlândia (2), Unaí, Varginha, Várzea da Palma, Vespasiano, Viçosa	18/02/2008	47880 Entre 50 e 60 vagas por polo	3030	7 S

Universidade Pitágoras - UNOPAR	67 - Além Paraíba, Alfenas, Almenara, Andradas, Araçuaí, Araxá, Arinos, BH (4), Betim (2), Bocaiúva, Brasília de Minas, Capelinha, Cataguases, Conselheiro Lafaiete, Contagem, Curvelo, Diamantina, Divinópolis, Espinosa, Governador Valadares, Guanhães, Ibirité, Ipatinga, Itabira, Itajubá, Itaúna, Ituiutaba, Jaíba, Janaúba (2), João Monlevade, Juiz de Fora, Lagoa da Prata, Lavras, Leopoldina, Manga, Manhuaçu, Mantena, Medina, Mercês, Minas Novas, Muriaé, Nova Lima, Paracatu, Passa Quatro, Patrocínio, Pirapora, Poços de Caldas, Ponte Nova, Ribeirão das Neves (2), Salinas, Santa Luzia, São João del Rei, Sarzedo, Sete Lagoas, Taiobeiras, Teófilo Otoni, Ubá, Uberaba, Uberlândia, Vespasiano, Viçosa	12/02/2007	7000 Entre 1 e 80 vagas por polo	3020	8 S
Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO	5 - BH, Juiz de Fora, Pompéu, Três Maria, Uberlândia	12/09/2010	2000 34 vagas por polo	3090	16 TRIM ESTR AL
Universidade Salvador - UNIFACS	1 - Betim	03/02/2010	1100 0 (zero) vaga polo Betim	3038	8 S
Universidade Santo Amaro - UNISA	11 - Araxá, BH, Carmo do Paranaíba, Juiz de Fora, Luz, Nova Ponte, Patos de Minas, São, Gotardo, São João do Paraíso, São Sebastião do Paraíso, Unaí	22/04/2008	2300 10 vagas por polo	3120	8 S
Universidade São Francisco - USF	1 - Cambuí	11/03/2019	300 37 vagas por polo	3420	8 S
Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR	4 - BH, Betim, Caxambu, Três Corações	Não iniciado	200 50 vagas por polo	3000	8 S

Fonte própria. Dados extraídos no Portal do MEC/INEP em novembro 2019.

**TABELA 2 - MAPEAMENTO IES E INDICADORES - ENADE, CPC, CC E IDD - DOS
CURSOS EM EaD EM MINAS GERAIS**

INDICADORES POR IES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL EaD - último ano disponibilizado pelo INEP				
IES	ENADE	CPC	CC	IDD
Centro Universitário Assis. Gurgacz - FAG	-	-	-	-
SOCIEDADE EDUCACIONAL BRAZ CUBAS LTDA.	-	-	4	-
Centro Universitário Campos de Andrade - UNIANDRADE	-	-	-	-
CENTRO UNIVERSITÁRIO CIDADE VERDE - UNIFCV	-	-	-	-
Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN	2	3	-	-
Centro Universitário de Brasília - UNICEUB	-	-	-	-
Centro Universitário de Excelência - ENIAC	-	-	-	-
Centro Universitário de Jaguariúna - Uni FAJ	-	-	-	-
Centro Universitário de Maringá - UNICESUMAR	3	-	-	3
Centro Universitário Doctum de Teófilo Otoni - UNIDOCTUM	-	-	-	-
Centro Universitário Dom Pedro II - UNIDOMPEDRO	-	-	-	-

INDICADORES POR IES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL EaD - último ano disponibilizado pelo INEP

Centro Universitário do Planalto de Araxá -UNIARAXÁ	-	-	-	-
Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG	-	-	-	-
Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto	2	3	-	3
Centro Universitário Estácio de Santa Catarina	SC	-	-	-
Centro Universitário FACVEST - UNIFACVEST	-	-	-	-
Centro Universitário Fundação de Ensino Octávio Bastos - FEOB - INIFEOB	-	-	-	-
Centro Universitário INGÁ	-	-	-	-
Centro Universitário INTA - UNINTA	-	-	-	-
Centro Universitário Internacional - UNINTER	-	-	-	-
Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI	2	3	4	3
Centro Universitário Newton Paiva	1	-	-	-
Centro Universitário Planalto do DF - UNIPLAN	2	-	-	1

INDICADORES POR IES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL EaD - último ano disponibilizado pelo INEP

Centro Universitário Universitário Sant' Anna - UNISANT'ANNA	-	-	-	-
Centro Universitário UNIFACIG	-	-	-	-
Centro Universitário UNIHORIZONTES	-	-	-	-
Faculdade Capixaba da Serra - MULTIVIX SERRA	-	-	-	-
Faculdade de Ensino Superior da Cidade de Feira de Santana - FAESF/ UNEF	-	-	5	-
Faculdade Educacional da Lapa - FAEL	-	-	5	-
Faculdade Santo Agostinho - FASA	-	-	-	-
Universidade Anhanguera - UNIDERP	2	3	-	3
Universidade Católica de Brasília - UCB	-	-	-	-
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB	-	-	-	-
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID	1	-	-	-
Universidade Cruzeiro do Sul - UNISUL	3	-	-	-
Universidade de Araraquara - UNIARA	-	-	-	-
Universidade de Franca - UNIFRAN	1	-	-	2
Universidade de Uberaba - UNIUBE	1	2	-	-

INDICADORES POR IES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL EaD - último ano disponibilizado pelo INEP				
Universidade do sul de Santa Catarina - UNISUL	3	-	-	1
Universidade Estácio de Sá - UNESA	2	4	4	3
Universidade Luterana do Brasil - ULBRA	2	3	3	3
Universidade Metodista de São Paulo - UMESP	-	-	-	-
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	1	3	3	2
Universidade Paulista - UNIP	1	3	-	3
Universidade Pitágoras - UNOPAR	2	3	-	3
Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO	2	3	4	3
Universidade Salvador - UNIFACS	2	SC	4	2
Universidade Santo Amaro - UNISA	1	3	3	3
Universidade São Francisco - USF	-	-	-	-
Universidade Valedo Rio Verde - UNINCOR	-	-	-	-

Fonte própria. Dados extraídos no Portal do MEC/INEP em novembro 2019.

**TABELA 3 - MAPEAMENTO IES E CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PRESENCIAL
MINAS GERAIS - INÍCIO, EXTINÇÃO E INDICADORES MEC**

IES OFERTAM VAGAS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL PRESENCIAL EM MINAS GERAIS							
IES	DATA DE INÍCIO DE FUNCIONAMENTO OU PREVISTA DE INÍCIO*	DATA DE EXTINÇÃO	MUNICÍPIO	ENADE	CPC	CC	IDD

IES OFERTAM VAGAS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL PRESENCIAL EM MINAS GERAIS							
Centro de Ensino Superior de Conselheiro Lafaiete - CES-CL	01/08/2008		Conselheiro Lafaiete	3	3	4	2
Centro Superior de Ensino e Pesquisa de Machado - CESEP	05/02/2007		Machado	3	3	3	3
Centro Universitário da Fundação Guaxupé - UNIFEG	02/02/2004		Guaxupé	1	3	-	2
Centro Universitário de Belo Horizonte - UNI-BH	01/08/ 2010		BH	3	4	3	3
Centro Universitário Formiga - UNIFORMG	05/02/2007		Formiga	SC	3	5	-
Centro Universitário de Sete Lagoas - UNIFEMM	11/02/2008	2015	Sete Lagoas	SC	SC	4	-
Centro Universitário Doctum de Teófilo Otoni - UNIDOCTUM	17/02/2003		Teófilo Otoni	3	3	4	3
Centro Universitário do Sudeste Mineiro	04/04/2016		Juiz de Fora	-	-	-	-
Centro Universitário Sulde Minas - UNIS	01/08/2002		Varginha	4	4	-	2
Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte - ESTÁCIO BH	01/02/2016		Belo Horizonte	-	-	-	-
Centro Universitário Faminas - UNIFAMINAS	02/02/2004	2017	Muriaé	SC	SC	4	4
Centro Metodista Izabela Hendrix - CEUNIH	11/02/2008	2015	Belo Horizonte - SEDE	4	SC	4	-
Centro Metodista Izabela Hendrix - CEUNIH	11/02/2008	2015	Belo Horizonte - Campus Venda Nova	4	-	-	-
Centro Universitário UNA Bom Despacho	02/02/2004	2019	Bom Despacho	3	SC	-	3
Centro Universitário UNA	01/07/2006		Belo Horizonte	4	4	5	4
Centro Universitário UNA	01/01/2007	2016	Belo Horizonte - Campus Barreiro	4	4	-	4

IES OFERTAM VAGAS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL PRESENCIAL EM MINAS GERAIS							
Centro Universitário UNIFACIG	02/02/2009		Manhuaçu	4	SC	4	4
Centro Universitário Unihorizontes	07/04/2010		Belo Horizonte	3	4	5	3
Faculdade de Ciências da Saúde de UNAI - FACISA	02/02/2010		Unai	2	3	4	3
Faculdade de Ciências e Tecnologia de Viçosa	01/02/2007		Viçosa	3	SC	3	-
Faculdade de Frutal - FAF	06/02/2006		Frutal	2	2	4	2
Faculdade de Minas Gerais - FAMINAS	08/02/2010	2018	Belo Horizonte	3	2	4	3
Faculdade de São Lourenço - FASMA	27/01/2009		São Lourenço	3	3	3	3
Faculdade de Divinópolis - FACED	01/02/2005	2015	Divinópolis	4	SC	3	-
Faculdade IBCMED	Não Iniciado	Em extinção Voluntária	Sete Lagoas	-	-	3	-
Faculdade Instituto Brasil de Ensino - IBRA	02/02/2016		Ipatinga	-	-	4	-
Faculdade Mantenedores Vales Gerais - INTERVALE	14/02/2005		Mantena	3	SC	4	-
Faculdade Pitágoras de Belo Horizonte - FPAS	11/08/2014		Belo Horizonte	-	-	-	-
Faculdades Pitágoras de Betim - PITÁGORAS BETIM	01/12/2015		Betim	-	-	-	-
Faculdade Pitágoras de Governador Valadares - PIT GV	26/12/2016		Governador Valadares	-	-	3	-
Faculdade Pitágoras de Ipatinga - FPI	11/08/2014		Ipatinga	SC	-	4	-
Faculdade Pitágoras de Poços de Caldas	01/07/2016		Poços de Caldas	-	-	3	-
Faculdade Pitágoras de Uberlândia - PIT UBERLÂNDIA	23/02/2015		Uberlândia	-	-	-	-
Faculdade Presidente Antônio Carlos de Itambacuri	05/02/2007	2018	Itambacuri	4	SC	3	-
Faculdade Presidente Antônio Carlos de Leopoldina	02/02/2007		Leopoldina	4	SC	4	-

IES OFERTAM VAGAS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL PRESENCIAL EM MINAS GERAIS

Faculdade Presidente Antônio Carlos de Teófilo Otoni	02/02/2005	2018	Teófilo Otoni	3	SC	3	-
Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ubá	01/02/2004		Ubá	4 Último realiza do 2010	SC	-	-
Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberlândia	07/03/2005		Uberlândia	2	3	3	3
Faculdade Regional de Minas Gerais - FACMINAS	Não iniciado	Em extinção	Bertópolis	-	-	3	-
Faculdade Santo Agostinho - FASA	01/03/2002	2015	Montes Claros	4	SC	3	4
Faculdade Doctum de Caratinga - DOCTUM	15/03/1993		Caratinga	2	4	3	4
Faculdades Integradas do Norte de Minas - FUNORTE	13/09/2004		Montes Claros	3	3	4	3
Faculdade UNA de Betim - UNA	14/02/2006		Betim	3	4	3	3
Faculdade Única de Ipatinga - FUNIP	04/09/2000		Ipatinga	4	3	4	4
Faculdade Univeritas Universus Veritas de Belo Horizonte - VERITAS - BH	Não iniciado		Belo Horizonte	-	-	4	-
Faculdade Vale do Grotuba - FAVAG	22/09/2003		Nova Porteirinha	SC	SC	3	3
Instituto Belo Horizonte de Ensino Superior - IBHES	18/08/2015	2016	Belo Horizonte	-	-	3	-
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MINAS	1946		Belo Horizonte	3	3	4	3
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MINAS	01/08/1996		Contagem	4	3	4	2
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MINAS	01/09/2005	2019	Uberlândia	1	3	4	1
Universidade de Uberaba - UNIUBE	01/02/1999	2015	Uberaba	2	3	3	3

IES OFERTAM VAGAS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL PRESENCIAL EM MINAS GERAIS

Universidade Estadualde Minas Gerais - UEMG	01/02/2007		Abaeté	3	SC	3	3
Universidade Estadualde Minas Gerais - UEMG	20/08/2008		Carangola	3	3	3	3
Universidade Estadualde Minas Gerais - UEMG	Não iniciado Em extinção Voluntária		Carangola	-	-	3	-
Universidade Estadualde Minas Gerais - UEMG	20/08/2009	2009	Carangola	-	-	-	-
Universidade Estadualde Minas Gerais - UEMG	01/02/2007		Cláudio	3	SC	3	3
Universidade Estadualde Minas Gerais - UEMG	28/02/2005		Divinópolis	4	SC	3	3
Universidade Estadualde Minas Gerais - UEMG	04/02/2002		Passos	2	2	-	3
Universidade Estadualde Montes Claros - UNIMONTES	10/03/2003		Montes Claros	4	4	-	3
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	24/04/1948		Juiz de Fora	4	3	4	3
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	02/03/2009		Mariana	5	3	4	3
Universidade Federal de Uberlândia - UFU	10/03/2010		Ituiutaba	3	4	4	3
Universidade Federal de Viçosa - UFV	06/03/2017		Viçosa	-	-	-	-
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJN	25/09/2006		Teófilo Otoni	4	4	-	3
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM	03/03/2009		Uberaba	5	4	4	4
Universidade José do Rosário Vellano - UNIFENAS	02/01/2007	2018	Campo Belo	3	SC	4	-
Universidade Salgadode Oliveira - UNIVERSO	14/02/2005		Belo Horizonte	3	3	4	1

IES OFERTAM VAGAS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL PRESENCIAL EM MINAS GERAIS							
Universidade Salgadode Oliveira - UNIVERSO	14/02/2005		Juiz de Fora	3	3	5	3
Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE	07/02/1994		Governador Valadares	4 Último realiza do 2010	SC	3	-
Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR	05/02/2005		Três Corações	3	4	3	3

Fonte própria. Dados extraídos no Portal do MEC/INEP em novembro 2019.

Para desenvolvermos o *eixo I [a]*, no qual procuramos demonstrar os processos e os desafios da massificação por meio do setor privado e, paralelamente a lógica da mercadorização, fizemos algumas abstrações, considerando os dados apreendidos nas Tabelas, além da exposição em forma de gráficos e mapas ao longo deste capítulo. As elaborações apresentadas englobam as representações visuais, considerando a realidade dos cursos de Serviço Social em Minas Gerais quanto: concentração de Polos EaD (desmistifica ou não a “capilaridade” e democratização?); distribuição de Polos conforme número de habitantes dos municípios mineiros; número de Polos por Microrregião; geoprocessamento da concentração dos cursos ofertados em EaD; a evolução do início de funcionamento dos cursos presenciais e a distância; comparativo da evolução do início de funcionamento, presenciais e a distância; comparativo entre a extinção de cursos EaD e presenciais; comparativo entre o início de funcionamento e a extinção dos cursos presenciais; comparativo entre o início de funcionamento de cursos EaD e extinção de cursos presenciais; comparativo entre o início de funcionamento de cursos presenciais e EaD e extinção de cursos presenciais. Quanto a o *eixo I [b]* em que referenciamos a dimensão da qualidade da formação a partir dos indicadores do SINAES, realizamos: comparativo do conceito ENADE de Cursos de Serviço Social em Minas Gerais, presenciais e EaD; identificação do número de Cursos de Serviço Social segundo CC; além do número de cursos considerando o CPC.

Conforme apontamos nos critérios para seleção das IES, para o desenvolvimento do *eixo II* realizamos um filtro a partir da sobreposição das informações colhidas: nos sites das instituições verificando a disponibilização da matriz curricular (2019 e 2020); no cadastro no e.mec identificando os Polos credenciados e em funcionamento em Minas Gerais; bem como examinamos os indicadores do SINAES disponíveis. Após tal mapeamento, ainda checamos a planilha disponibilizada pelo CRESS, com a finalidade de selecionar as IES que acumularam três critérios, concomitantemente

para investigação mais pormenorizada das Matrizes Curriculares. Assim chegamos a um número de oito IES, a saber, UNOPAR, UNIP, UNIDERP, UNIVERSO, ULBRA, UNISA, ESTÁCIO DE SÁ e UNIMES, cujas matrizes curriculares encontram-se disponibilizadas no Anexo A. Com este mapeamento realizamos um exercício de categorização de referenciais para acolher as disciplinas examinadas, conforme exposto no item 4.1.2, o que contribuiu para a compreensão das tendências da formação em EaD. Recordamos que não perdemos de vista o âmbito mais global dos dados recentes ao EaD no país, conforme procuramos evidenciar analiticamente no Capítulo 2. Com a finalidade de desenvolvermos mais amplamente os argumentos que contribuíram para confirmar nossa hipótese, expusemos nos tópicos a seguir as tabelas, mapas e gráficos com suas respectivas análises. Temos a compreensão de que outras abstrações podem ser realizadas a partir das informações coletadas e novas percepções e indagações construídas, no entanto, nos colocamos presentes para um trabalho futuro.

4.1.1 Análises do eixo I [a] e [b] - cenários da oferta e o nível qualitativo dos Cursos de Serviço Social

Por meio da apropriação dos dados disponibilizados pelo MEC/INEP²¹⁵ referente às IES credenciadas para ofertar os cursos de Serviço Social a distância²¹⁶ bem como pelos *sites* das próprias IES, procuramos delimitar o universo de instituições analisadas nesta investigação.²¹⁷ Foi a partir do último levantamento que fizemos em novembro de 2019, que identificamos 50 (cinquenta) IES credenciadas no *e.mec* para ofertar vagas no Curso de Serviço Social através do Ensino a Distância (EaD), distribuídos em 851 Polos em Minas Gerais. Nesse contexto é importante salientar a concentração de Polos que ofertam a formação, em um pequeno número de instituições empresariais de ensino, conforme mostra a Tabela 4 abaixo. Nesse âmbito, destacamos 5 empresas de educação: UNICESUMAR (10,58%), UNIP (10,58%), UNIFRAN (10,22%), UNINTER (9,64%) e UNOPAR (7,87%), que concentram quase 50% da oferta de Polos em Minas Gerais.²¹⁸ Estes dados reforçam o carácter monopolista e mercantil da educação no contexto da mundialização da economia. Noutros termos, esse resultado é mais uma manifestação da lógica neoliberal, de que nem os “direitos

²¹⁵ Com o processo de fusão das empresas educacionais que acontecem neste tempo histórico de forma recorrente, esse dado carece de revisão permanente.

²¹⁶ Reconhecemos que há uma volatilidade desses Polos, que abrem e deixam de existir conforme a demanda por vagas e cursos.

²¹⁷ Foram pesquisadas as IES que disponibilizam Polos para o curso de Serviço Social no Estado de Minas Gerais, onde reside a pesquisadora.

²¹⁸ Salientamos que, na sobreposição dos critérios para a análise das matrizes curriculares, três destas IES não contemplaram os requisitos definidos pela autora, sendo que outras instituições com percentuais menores de Polos foram contempladas na pesquisa.

sociais consagrados” no *Welfare State* (lembrando que este não se evidenciou no Brasil em nenhum tempo histórico), como o acesso a educação, escaparam ao processo de mercantilização.

**TABELA 4 - CONCENTRAÇÃO DE POLOS EAD COM CURSO DE SERVIÇO SOCIAL
DAS IES EM MINAS GERAIS**

IES	Número de polos	%
Centro Universitário INTA – UNINTA	1	0,12
Centro Universitário Assis Gurgacz - FAG	1	0,12
Centro Universitário Campos de Andrade - UNIANDRADE	28	3,29
Centro Universitário Cidade Verde - UNIFCV	5	0,59
Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN	6	0,71
Centro Universitário de Brasília - UNICEUB	2	0,24
Centro Universitário de Excelência - ENIAC	18	2,12
Centro Universitário de Jaguariúna - Uni FAJ	6	0,71
Centro Universitário de Maringá - UNICESUMAR	90	10,58
Centro Universitário do Planalto de Araxá - UNIARAXÁ	15	1,76
Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG	2	0,24
Centro Universitário Doctum de Teófilo Otoni - UNIDOCTUM	7	0,82
Centro Universitário Dom Pedro II - UNIDOMPEDRO	2	0,24
Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto	20	2,35
Centro Universitário Estácio de Santa Catarina	3	0,35
Centro Universitário FACVEST - UNIFACVEST	47	5,52

IES	Número de polos	%
Centro Universitário Fundação de Ensino Octávio Bastos - FEOB - INIFEOB	1	0,12
Centro Universitário INGÁ	1	0,12
Centro Universitário Internacional - UNINTER	82	9,64
Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI	25	2,94
Centro Universitário Newton Paiva	1	0,12
Centro Universitário Planalto do DF - UNIPLAN	2	0,24
Centro Universitário Sant' Anna - UNISANT'ANNA	1	0,12
Centro Universitário UNIFACIG	1	0,12
Centro Universitário UNIHORIZONTES	8	0,94
Faculdade Capixaba da Serra - MULTIVIX SERRA	31	3,64
Faculdade de Ensino Superior da Cidade de Feira de Santana - FAESF/UNEF	9	1,06
Faculdade Educacional da Lapa - FAEL	24	2,82
Faculdade Santo Agostinho - FASA	1	0,12
SOCIEDADE EDUCACIONAL BRAZ CUBAS LTDA.	6	0,71
Universidade Anhanguera - UNIDERP	8	0,94
Universidade Católica de Brasília - UCB	5	0,59
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB	1	0,12
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID	9	1,06
Universidade Cruzeiro do Sul - UNISUL	34	4,00
Universidade de Araraquara - UNIARA	1	0,12
Universidade de Franca - UNIFRAN	87	10,22
Universidade de Uberaba - UNIUBE	6	0,71

IES	Número de polos	%
Universidade do sul de Santa Catarina - UNISUL	4	0,47
Universidade Estácio de Sá - UNESA	33	3,88
Universidade Luterana do Brasil - ULBRA	6	0,71
Universidade Metodista de São Paulo - UMESP - LICENCIATURA	4	0,47
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	28	3,29
Universidade Paulista - UNIP	90	10,58
Universidade Pitágoras - UNOPAR	67	7,87
Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO	5	0,59
Universidade Salvador - UNIFACS	1	0,12
Universidade Santo Amaro - UNISA	11	1,29
Universidade São Francisco - USF	1	0,12
Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR	4	0,47
Total	851	100,00

Fonte própria. Dados extraídos no Portal do MEC/INEP em novembro 2019.

Retomando, os referidos Polos estão distribuídos em 235 - dos 853 municípios de Minas Gerais - representados na Tabela 5 e 6 e nos Mapas 1 e 2, o que significa que apenas 27,55% deles disponibilizam o curso. Os municípios que possuem entre 50.000 e 500.000 habitantes, todos possuem Polos EaD credenciados com o curso de Serviço Social. Por esses números, podemos compreender que, à primeira vista, é possível identificar maior concentração de oferta de Polos nos municípios com maior concentração populacional. Isso evidencia a contradição do discurso da descentralização e de “garantia” do acesso à educação superior, propagado pelo Estado e mistificado pelas empresas privadas do ramo da educação. Ou seja, procurando ir além da aparência dos dados, podemos sinalizar, tendo como referência nossa exposição teórica, que essa lógica rentista e mercantilista da educação opta por disponibilizar seus Polos em localidades em que existe maior número de habitantes e melhores condições em infraestrutura, o que supostamente gera mais

matrículas e mais lucro. Essa análise da realidade concreta é corroborada quando, dos 192 municípios com menos de 20.000 habitantes, somente 48 (25%) possuem cursos de Serviço Social no EaD. Prosseguindo, somente 5,27% dos municípios com menos de 10.000 habitantes ofertam esse curso, ou seja, dos 474 municípios, somente 25 o disponibilizam, conforme pode ser observada na Tabela 5.

TABELA 5 - DISTRIBUIÇÃO DOS POLOS CONFORME NÚMERO DE HABITANTES DOS MUNICÍPIOS MINEIROS

Descrição	Número de municípios com Polos	Total municípios	%
Mais de 500.000 habitantes	4	4	100,00
Mais de 200.000 habitantes	9	9	100,00
Mais de 100.000 habitantes	19	19	100,00
Mais de 50.000 habitantes	38	38	100,00
Mais de 20.000 habitantes	92	117	78,63
Menos de 20.000 habitantes	48	192	25,00
Menos de 10.000 habitantes	25	474	5,27
Total	235	853	-

Fonte própria. Dados extraídos no Portal do MEC/INEP em novembro 2019 e site Wikipédia quanto a municípios, organizados pela pesquisadora (2019).

O Estado de Minas Gerais é organizado do ponto de vista administrativo por 12 (doze) Mesorregiões, a saber: Campos da Vertentes; Central Mineira; Jequitinhonha; Metropolitana de Belo Horizonte; Noroeste de Minas; Norte de Minas; Oeste de Minas; Sul/Sudeste de Minas; Triângulo/Alto Paranaíba; Vale do Mucuri; Vale do Rio Doce; Zona da Mata. Estas se subdividem em Microrregiões conforme apresenta-se na Tabela 6, em que apresentamos: o número de Polos; número de Municípios e número de Polos por Municípios; percentual de municípios com Polos; população total; número de habitantes por Polo na Microrregião. As informações apresentadas corroboram mais uma vez para as considerações já apresentadas quanto a concentração dos Polos em regiões com maior número de pessoas, como é o caso da Mesorregião Metropolitana de BH.

TABELA 6 - NÚMERO DE POLOS POR MICRORREGIÃO DE MINAS GERAIS

Mesorregião	Microrregião	Número de Polos	Número de Municípios	Número de Municípios que possuem Polo	% de municípios com Polos	População Total	Número de habitantes por Polo na microrregião
Campo das Vertentes	Barbacena	9	12	2	17	236.484	26.276
Campo das Vertentes	Lavras	7	9	2	22	161.245	23.035
Campo das Vertentes	São João Del Rey	9	15	2	13	193.284	21.476
Central Mineira	Bom Despacho	9	12	3	25	177.930	19.770
Central Mineira	Curvelo	9	11	3	27	158.727	17.636
Central Mineira	Três Marias	7	7	3	43	103.660	14.809
Jequitinhonha	Almenara	8	16	4	25	188.638	23.580
Jequitinhonha	Araçuaí	7	8	2	25	163.540	23.363
Jequitinhonha	Capelinha	11	14	6	43	208.481	18.953
Jequitinhonha	Diamantina	6	8	1	13	85.784	14.297
Jequitinhonha	Pedra Azul	4	5	3	60	84.871	21.218
Metropolitana de Belo Horizonte	Belo Horizonte	148	24	18	75	5.157.141	34.846
Metropolitana de Belo Horizonte	Conceição do Mato Dentro	4	13	3	23	85.684	21.421
Metropolitana de Belo Horizonte	Conselheiro Lafaiete	10	12	3	25	266.370	26.637
Metropolitana de Belo Horizonte	Itabira	16	18	4	22	403.359	25.210

Mesorregião	Microrregião	Número de Polos	Número de Municípios	Número de Municípios que possuem Polo	% de municípios com Polos	População Total	Número de habitantes por Polo na microrregião
Metropolitana de Belo Horizonte	Itaguara	0	9	0	0	64.892	-
Metropolitana de Belo Horizonte	Ouro Preto	10	4	3	75	187.922	18.792
Metropolitana de Belo Horizonte	Pará de Minas	5	5	2	40	134.698	26.940
Metropolitana de Belo Horizonte	Sete Lagoas	10	20	3	15	427.894	42.789
Noroeste de Minas	Paracatu	11	10	5	50	233.973	21.270
Noroeste de Minas	Unaí	9	9	3	33	158.634	17.626
Norte de Minas	Bocaiuva	3	5	1	20	73.308	24.436
Norte de Minas	Grão Mogol	0	6	0	0	44.945	-
Norte de Minas	Janaúba	19	13	4	31	259.705	13.669
Norte de Minas	Januária	14	16	6	38	290.597	20.757
Norte de Minas	Montes Claros	29	22	6	27	649.544	22.398
Norte de Minas	Pirapora	7	10	2	20	174.782	24.969
Norte de Minas	Salinas	18	17	7	41	222.526	12.363
Oeste de Minas	Campo Belo	3	7	1	14	118.175	39.392
Oeste de Minas	Divinópolis	22	11	5	45	540.190	24.554
Oeste de Minas	Formiga	6	8	3	38	160.332	26.722

Mesorregião	Microrregião	Número de Polos	Número de Municípios	Número de Municípios que possuem Polo	% de municípios com Polos	População Total	Número de habitantes por Polo na microrregião
Oeste de Minas	Oliveira	4	9	2	22	132.998	33.250
Oeste de Minas	Piumhi	7	9	3	33	85.257	12.180
Sul / Sudoeste de Minas	Alfenas	11	12	4	33	240.125	21.830
Sul / Sudoeste de Minas	Andrelândia	5	13	4	31	76.401	15.280
Sul / Sudoeste de Minas	Itajubá	12	13	3	23	198.802	16.567
Sul / Sudoeste de Minas	Passos	16	14	7	50	241.004	15.063
Sul / Sudoeste de Minas	Poços de Caldas	17	13	5	38	367.325	21.607
Sul / Sudoeste de Minas	Pouso Alegre	16	20	4	20	357.017	22.314
Sul / Sudoeste de Minas	Santa Rita do Sapucaí	2	15	1	7	150.065	75.033
Sul / Sudoeste de Minas	São Lourenço	15	16	6	38	220.641	14.709
Sul / Sudoeste de Minas	São Sebastião do Paraíso	12	14	4	29	279.991	23.333
Sul / Sudoeste de Minas	Varginha	19	16	5	31	470.701	24.774
Triângulo / Alto Paranaíba	Araxá	15	10	7	70	224.808	14.987
Triângulo / Alto Paranaíba	Frutal	5	12	3	25	196.674	39.335
Triângulo / Alto Paranaíba	Ituiutaba	7	6	1	17	152.603	21.800
Triângulo / Alto Paranaíba	Patos de Minas	15	10	4	40	270.777	18.052

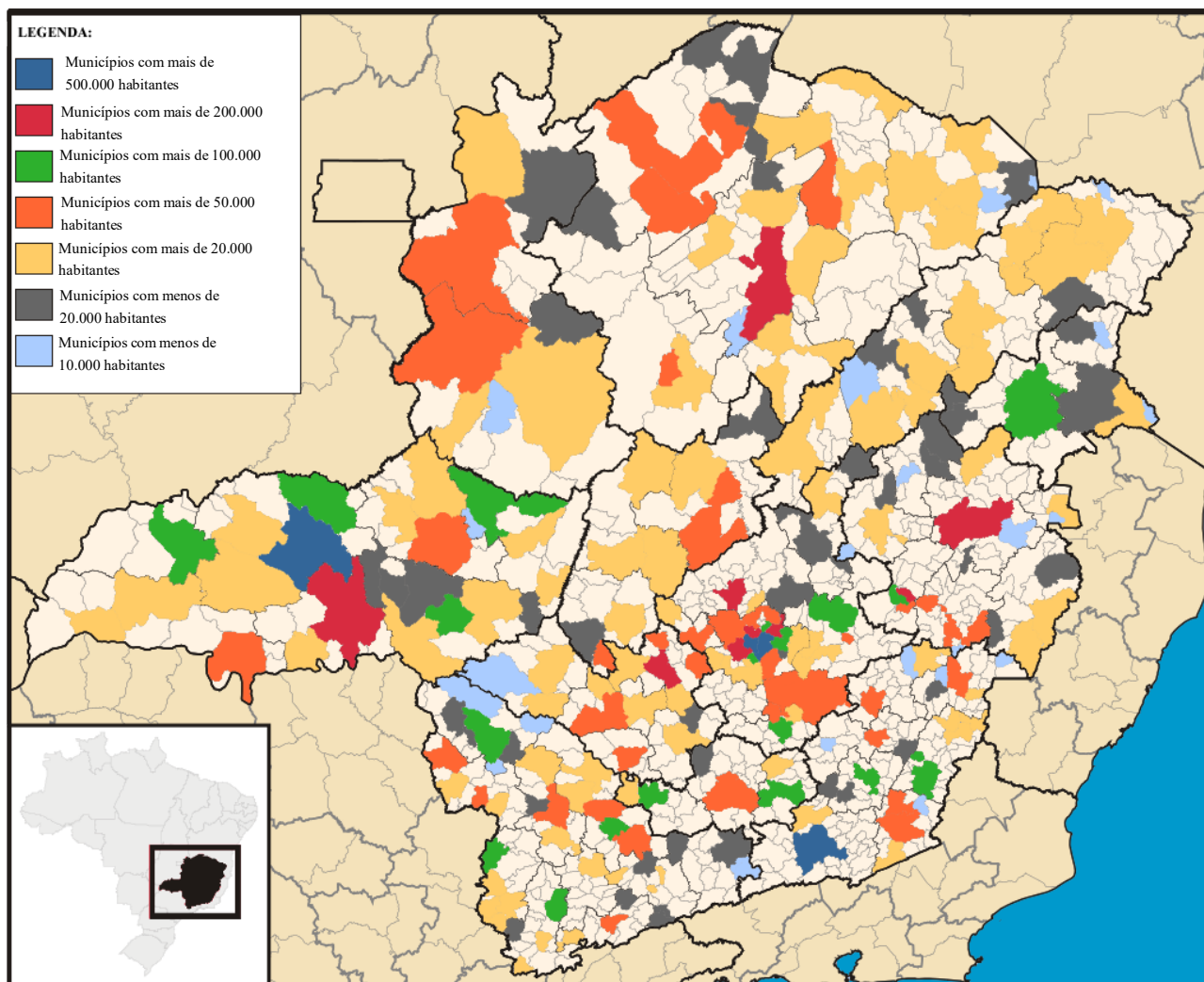
Mesorregião	Microrregião	Número de Polos	Número de Municípios	Número de Municípios que possuem Polo	% de municípios com Polos	População Total	Número de habitantes por Polo na microrregião
Triângulo / Alto Paranaíba	Patrocínio	12	11	3	27	205.177	17.098
Triângulo / Alto Paranaíba	Uberaba	14	7	2	29	381.956	27.283
Triângulo / Alto Paranaíba	Uberlândia	28	10	4	40	899.809	32.136
Vale do Mucuri	Nanuque	7	10	5	50	122.143	17.449
Vale do Mucuri	Teófilo Otoni	15	13	3	23	277.875	18.525
Vale do Rio doce	Aimorés	6	13	4	31	154.773	25.796
Vale do Rio doce	Caratinga	7	20	2	10	267.441	38.206
Vale do Rio doce	Governador Valadares	17	25	4	16	437.535	25.737
Vale do Rio doce	Guanhães	8	15	3	20	136.460	17.058
Vale do Rio doce	Ipatinga	20	13	3	23	567.541	28.377
Vale do Rio doce	Mantena	5	7	2	29	65.857	13.171
Vale do Rio doce	Peçanha	4	9	3	33	82.841	20.710
Zona da Mata	Cataguases	18	14	4	29	227.740	12.652
Zona da Mata	Juiz de Fora	22	33	2	6	781.064	35.503
Zona da Mata	Manhuaçu	14	20	5	25	293.200	20.943
Zona da Mata	Muriae	18	20	4	20	291.416	16.190

Mesorregião	Microrregião	Número de Polos	Número de Municípios	Número de Municípios que possuem Polo	% de municípios com Polos	População Total	Número de habitantes por Polo na microrregião
Zona da Mata	Ponte Nova	7	18	3	17	191.825	27.404
Zona da Mata	Ubá	11	17	3	18	290.826	26.439
Zona da Mata	Viçosa	10	20	3	15	231.577	23.158
Total		851	853	235		20.989.560	24.665

Fonte própria. Dados extraídos no Portal do MEC/INEP em novembro 2019 e site Wikipédia quanto a municípios, organizados pela pesquisadora (2019).

O Mapa 1 procura demonstrar a organização das Mesorregiões com a distribuição dos Polos em EaD, considerando o número de habitantes; e o Mapa 2 apresenta as Microrregiões que não possuem Polos.

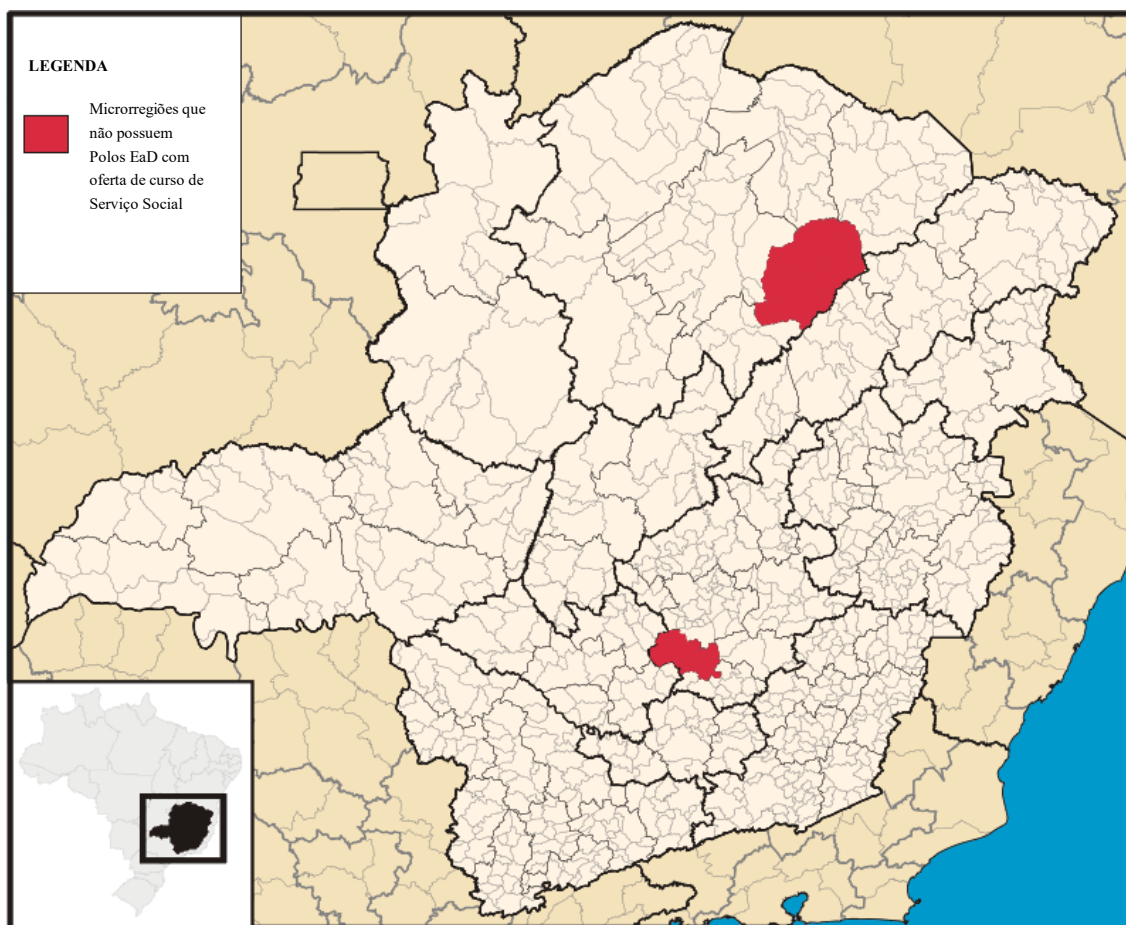
MAPA 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS POLOS DE ENSINO A DISTÂNCIA (EaD), COM OFERTA DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL EM MINAS GERAIS, CONSIDERANDO O NÚMERO DE HABITANTES



Fonte própria: elaborado a partir das informações MEC e “Wikipédia, a enciclopédia livre”²¹⁹ - 2019.

²¹⁹ O mapa utilizado como base para inserção das informações, bem como, o número de habitantes por município foi obtido no sítio eletrônico: “Wikipédia, a enciclopédia livre”. Para preenchimento do mapa, as informações sobre o número de polos EaD foram recolhidas no sítio eletrônico do Ministério da Educação. Acessos em novembro e dezembro de 2019.

MAPA 2 - MICRORREGIÕES MINEIRAS QUE NÃO POSSUEM POLOS DE ENSINO A DISTÂNCIA DE CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL



Fonte própria: elaborado a partir das informações MEC e “Wikipédia, a enciclopédia livre”²²⁰ - 2019.

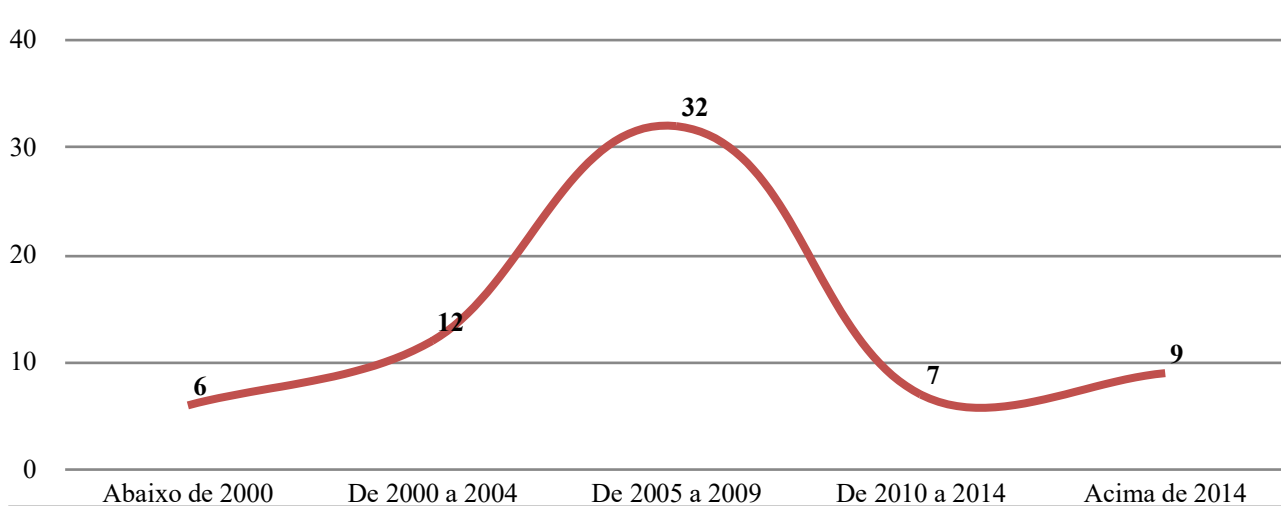
Para que esses dados apresentados ficassem mais explícitos foi necessário fazermos uma exposição gráfica e relacional de como o curso de Serviço Social desenvolveu-se no Estado de Minas Gerais, tanto na modalidade presencial como no EaD. Vale salientar, conforme pudemos visualizamos na Tabela 3 - Mapeamento IES e Cursos de Serviço Social presencial Minas Gerais - início, extinção e indicadores MEC, que entre 1946 e 1999 foram criados apenas 6 cursos presenciais em Minas Gerais. Para perceber a abrupta alteração do quadro de oferta deste curso a partir dos anos 2000, realizamos nossas análises considerando as determinações impostas pelos organismos internacionais que, diante do Consenso de Washington (1989), passam a interferir nas decisões políticas, econômicas e sociais do país, no sentido de implementação dos ideais neoliberais. Nesta esteira, a contrarreforma da política de educação, iniciada no governo FHC, desencadeia um processo

²²⁰ O mapa utilizado como base para inserção das informações, bem como, os números de habitantes por município foram obtidos no sítio eletrônico: “Wikipédia, a enciclopédia livre”. Para preenchimento do mapa, as informações sobre o número de polos EaD foram recolhidas no sítio eletrônico do Ministério da Educação. Acessos em novembro e dezembro de 2019.

de revisão da regulamentação do ensino superior, criando as condições favoráveis para a expansão dos cursos superiores, principalmente pelo setor privado, como pode ser observado nas Tabela 1 e 3. Ainda em 2001 este governo estabelece uma política de financiamento do ensino superior através do programa FIES com a finalidade de financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos. Soma-se a essa iniciativa, em 2004 a criação do ProUni que atua como forte indução do Estado ao setor privado mercantil, garantindo verbas públicas, isenções tributárias, programas de empréstimos subsidiados para os estudantes - 'consumidores'. Ressalta-se que os dados das Tabelas apresentadas nos possibilitaram a representação em gráficos que nos permitiram novas apreensões e resultados.

Como nos informa o Gráfico 1 abaixo, conseguimos identificar um aumento exponencial na criação de cursos presenciais entre os anos 2000 e 2009, sendo que a partir 2010 até tempo presente (2019) há uma queda abrupta na abertura desse curso. Neste contexto de “neoliberalismo desenvolvimentista” ocorreu uma ampliação das políticas sociais, incentivando a formação de profissionais que pudessem atuar neste campo, conforme demonstrado no Gráfico 1. É relevante apontar o fato da Política de Assistência Social ser regulamentada em 2003 e sua implementação, a partir de 2004, estimular a criação de cursos de Serviço Social em todo o território nacional.

GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DO INÍCIO DE FUNCIONAMENTO DE CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL - PRESENCIAIS DE MINAS GERAIS



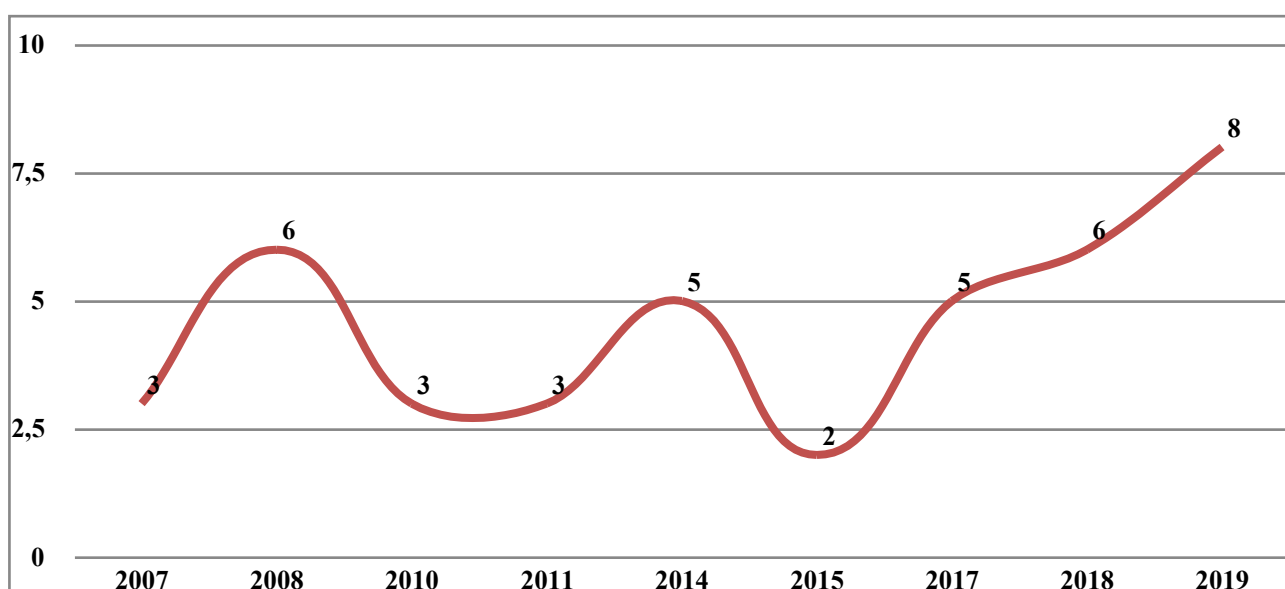
Fonte própria: Dados extraídos Portal do MEC/INEP, novembro 2019, organizados pela pesquisadora (2019).

Obs: Não consta registro de datas de início de funcionamento de 4 (quatro) IES.

O Gráfico 2 demonstra que o início do funcionamento e a expansão da oferta dos cursos de

Serviço Social em EaD, que acontece em uma conjuntura marcada pelo desenvolvimento e vasta utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), - resultado da revolução cibernética e das exigências da reestruturação produtiva deflagrada no final do século XX. Impulsionado pelas regulamentações e incentivos do Estado, o setor privado encontrou no mercado educacional do ensino superior um negócio promissor aos lucros. O referido gráfico nos indica que, apesar da crise econômica mundial deflagrada em 2008, mas que afeta o Brasil de forma mais significativa em a partir de 2013, o número de abertura de cursos em EaD continuaram a crescer. Inferimos que entre 2014 e 2015 a conjuntura política de crise criou uma instabilidade que não propício o ritmo crescente de implementação do curso. No entanto, a partir de 2017, fomentado pela política ultra-neoliberal, observamos um aumento exponencial do EaD.

GRÁFICO 2 - EVOLUÇÃO DO INÍCIO DE FUNCIONAMENTO DE CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL - EaD DE MINAS GERAIS

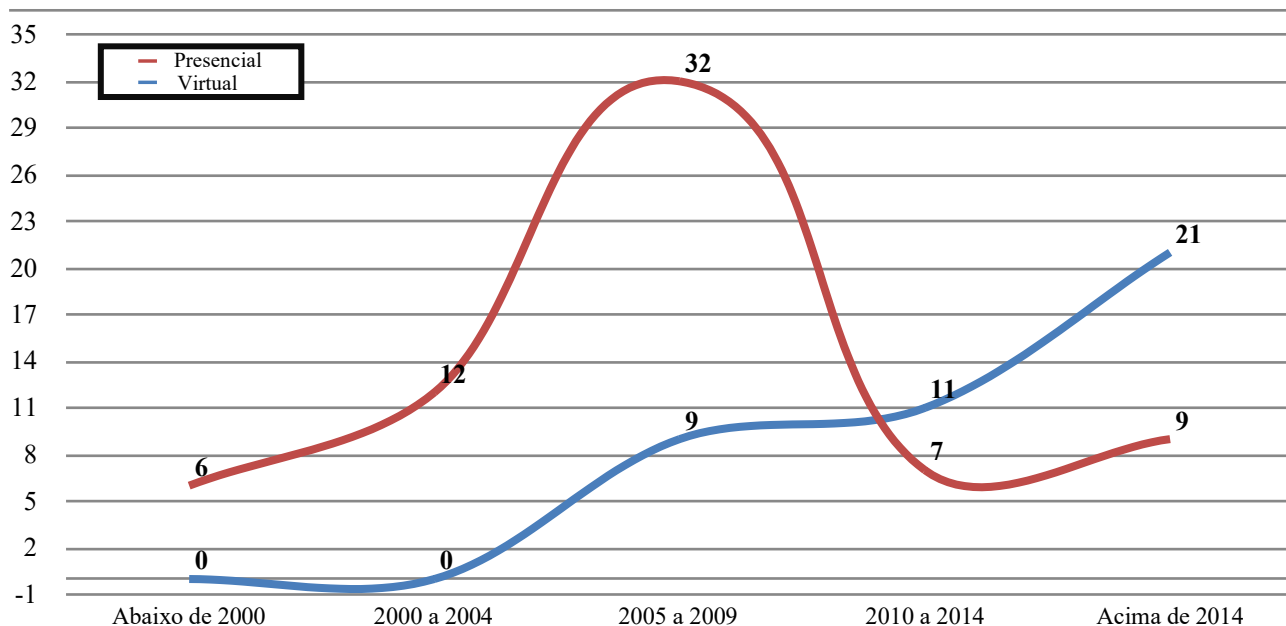


Fonte própria: Dados extraídos Portal do MEC/INEP, novembro 2019, organizados pela pesquisadora (2019).

Obs.: 9 (nove) cursos não iniciaram o seu funcionamento.

Tendo em vista o exposto acima, podemos constatar de forma elucidativa no Gráfico 3 que a partir do ano de 2006 há um constante de crescimento dos cursos de Serviço Social na modalidade EaD. Inversamente proporcional, no ano de 2009 temos um brusco declínio na abertura dos cursos presenciais. Esses dados explicitam as determinações da política neoliberal no contexto da mundialização da economia, e mais especificamente num país de economia dependente.

GRÁFICO 3 - COMPARATIVO DA EVOLUÇÃO DO INÍCIO DE FUNCIONAMENTO DE CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DE MINAS GERAIS (PRESENCIAL E EaD)

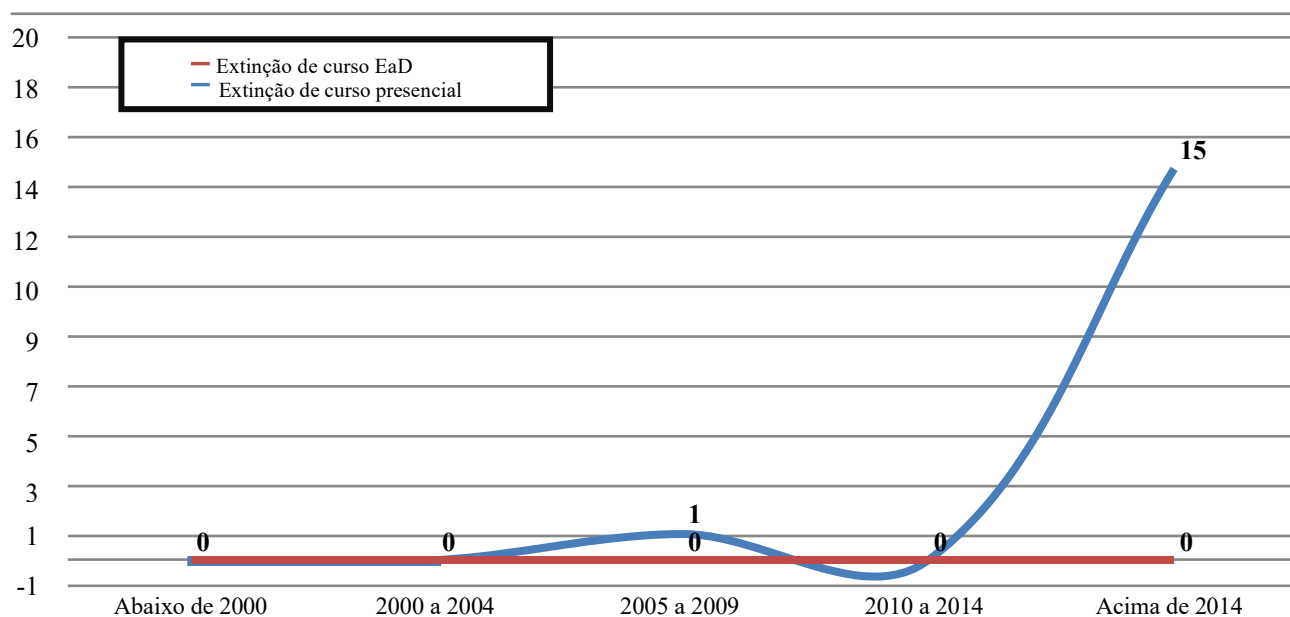


Fonte própria: Dados extraídos Portal do MEC/INEP, novembro 2019, organizados pela pesquisadora (2019).

A brutal extinção dos cursos presenciais demonstra a tendência ao processo de adequação do sistema educacional à dinâmica de transição da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, que exige um conjunto de trabalhadores formatados para responder as requisições de um mercado de trabalho precarizado, flexibilizado e enxuto. Deste modo, a considerar especificamente a divisão internacional (e sexual) do trabalho numa economia periférica, a formação no ensino superior alinha-se a necessidade de um tipo de profissional trefista e flexível dentro do perfil de indivíduo construído pelo neoliberalismo.

Na sequência, observamos no Gráfico 4, que a partir de 2010 há um crescente encerramento dos cursos de Serviço Social no ensino presencial, e os cursos em EaD não têm quaisquer indicações numéricas de extinção. Este fato deriva do baixo custo e dos altos lucros que a estratégia de ensino a distância proporciona às empresas educacionais que se concentram e centralizam-se cada vez mais, obedecendo a lei tendencial do capital, explicitada por Marx no 'O Capital III'.

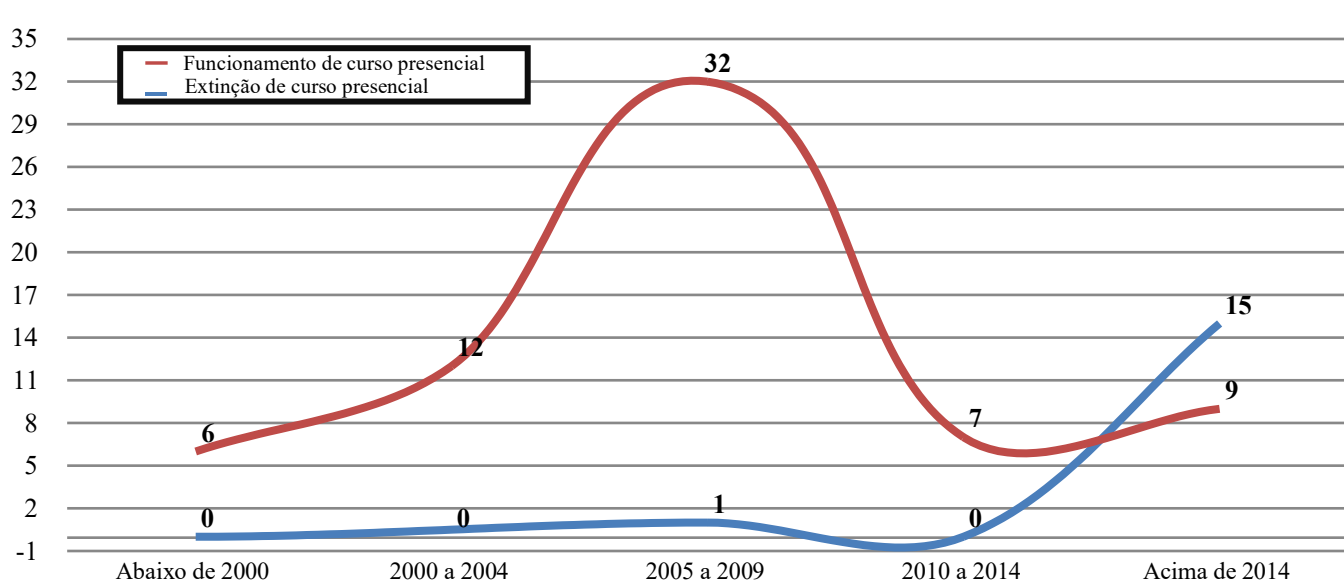
GRÁFICO 4 – COMPARATIVO ENTRE A EXTINÇÃO DE CURSOS EaD E PRESENCIAIS DE SERVIÇO SOCIAL DE MINAS GERAIS



Fonte própria: Dados extraídos Portal do MEC/INEP, novembro 2019, organizados pela pesquisadora (2019).

O gráfico abaixo nos sinaliza a relação entre o declínio da abertura dos cursos com a elevação da extinção dos mesmos, na modalidade presencial.

GRÁFICO 5 - COMPARATIVO ENTRE O INÍCIO DE FUNCIONAMENTO E A EXTINÇÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PRESENCIAL DE MINAS GERAIS



Fonte própria: Dados extraídos Portal do MEC/INEP, novembro 2019, organizados pela pesquisadora (2019).

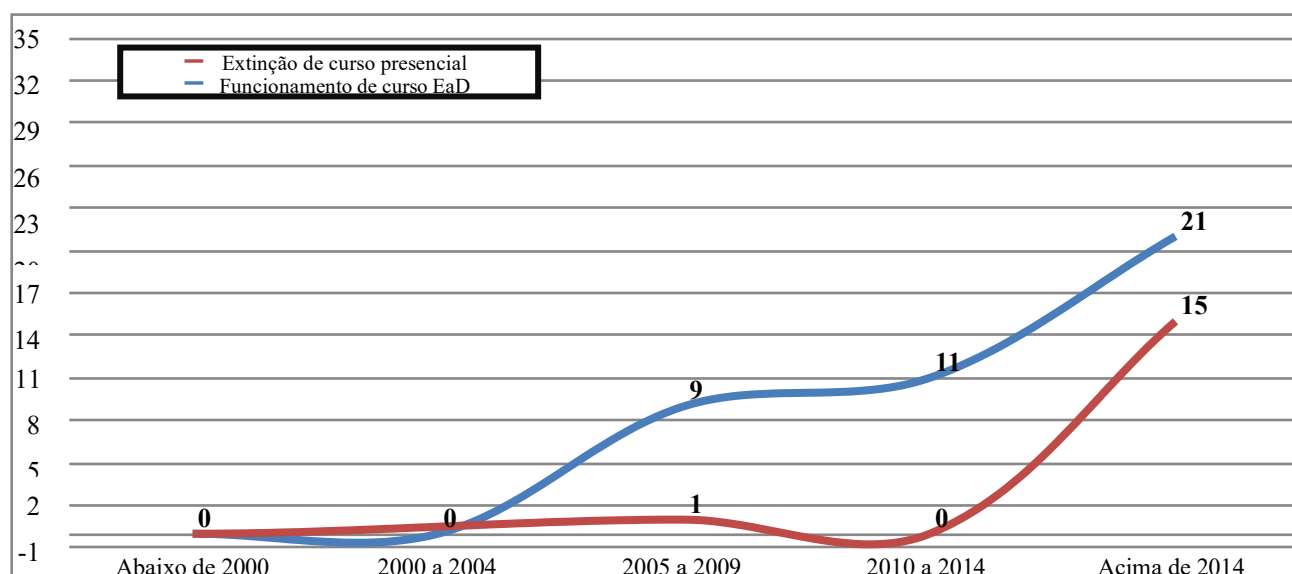
Fica demonstrado graficamente que há uma relação comparativa entre o aumento do número

de extinção dos cursos presenciais concomitantemente ao crescimento do número de abertura dos cursos em EaD. Do ponto de vista da formação profissional, conforme analisado principalmente no Capítulo 3, estas evidências resultam em uma relevante alteração no processo de ensino-aprendizagem, bem como na direção social da formação e do exercício profissional da categoria. Por outras palavras, dentro do quadro formativo de um Estado que defende os interesses do capital, e considerando os aspectos constitutivos das tendências filosóficas da educação com as quais analisamos o significado e a direção da formação nos sistemas educacionais, o EaD torna ainda mais precária a formação na medida em que: limita a *relativa autonomia* do educador, através da fragmentação do processo de trabalho (quem planeja as disciplinas não necessariamente é quem acompanha e avalia os discentes, além da hierarquização na construção dos currículos e da padronização dos processos avaliativos); distancia a possibilidade do aprendizado coletivo, uma vez que o maior tempo da relação de aprendizagem acontece individualmente; despolitiza os conteúdos, por meio de uma lógica tecnicista de apreensão dos mesmos; descaracteriza os princípios norteadores da profissão; enquadra as competências e habilidades formativas às requisições imediatas do mundo do trabalho; estimula o empreendedorismo, sem questionar o que este fenômeno vem representando para a classe trabalhadora - exemplo: *uberização do trabalho*, conforme explicita Antunes (2019).

Todos estes fatores apresentados colocam em questionamento o *perfil* profissional construído historicamente pela categoria, vinculado ao imperativo de defesa intransigente das aspirações da classe trabalhadora. Mesmo que essa direção social seja o resultado da maturidade intelectual da vanguarda da categoria, a hegemonia do Projeto Ético-Político (PEP) da profissão resultou de um desencadear construído com a base das(os) assistentes sociais e das(os) estudantes. Neste alinhamento, para que o PEP alcance o propósito da direção histórico-crítica, tornou-se indispensável a objetivação dos *Núcleos de Fundamentação* constitutivos da formação profissional nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Além disso, à formação profissional crítica e competente, exige-se viabilizar a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, além de condições adequadas para o trabalho docente.

A representação visual seguinte demonstra o desencadeamento de abertura de cursos em EaD, a partir de 2007, tendo amparo de regulamentação pelo Estado, como já explicitado; e por outro lado a elevação da extinção dos cursos presenciais.

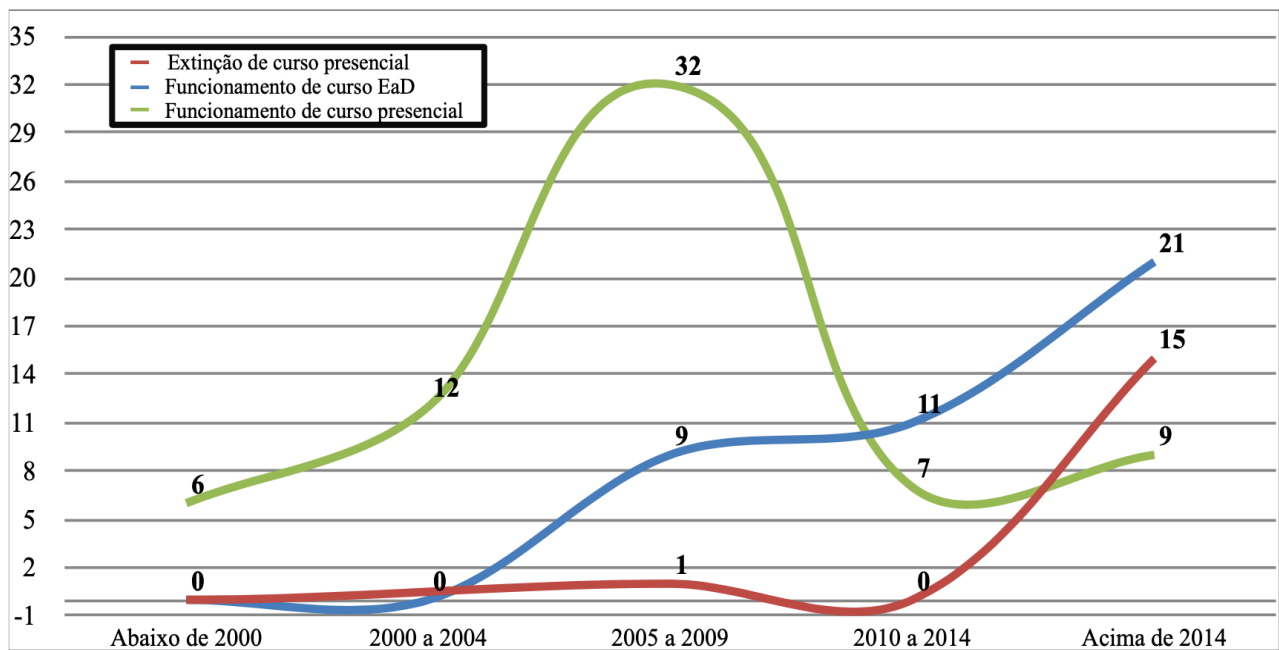
GRÁFICO 6 - COMPARATIVO ENTRE O INÍCIO DE FUNCIONAMENTO DE CURSOS EaD E EXTINÇÃO DE CURSOS PRESENCIAIS DE SERVIÇO SOCIAL DE MINAS GERAIS



Fonte própria: Dados extraídos Portal do MEC/INEP, novembro 2019, organizados pela pesquisadora (2019).

A seguir temos o enquadramento geral que procura fazer a síntese do que demonstramos nas análises anteriores e reforça a tendência expansionista dos negócios das empresas que ofertam a formação através do Ensino a Distância, em detrimento da extinção dos cursos presenciais (também entendidos como mercadoria ao serem disponibilizados pelo setor privado), bem como do baixo investimento para a abertura desta modalidade de ensino. É relevante atentarmos ainda que todos os cursos de Serviço Social no EaD são ofertados por empresas privadas com fins lucrativos, através dos grandes conglomerados, mas também passam a serem ofertados por IES de menor porte, como pode ser observado na Tabela 1.

GRÁFICO 7 – COMPARATIVO ENTRE O INÍCIO DE FUNCIONAMENTO DE CURSOS PRESENCIAIS E EaD E EXTINÇÃO DE CURSOS PRESENCIAIS DE SERVIÇO SOCIAL DE MINAS GERAIS



Fonte própria: Dados extraídos Portal do MEC/INEP, novembro 2019, organizados pela pesquisadora (2019).

Ainda no nosso primeiro eixo de análises, a partir das informações de uma de nossas fontes de pesquisa documental, o Cadastro da Educação Superior (*e.mec*), extraímos os gráficos referentes aos "indicadores de qualidades" definidos pelo governo para avaliar as IES e os cursos. Buscamos compreender alguns aspectos da "qualidade da formação", com a ressalva que apontamos anteriormente, mediante as reflexões realizadas sobre os dados do SINAES referentes as IES presenciais e EaD. Um elemento fundamental a não perder de vista é que todas as IES que oferecem cursos de Serviço Social na modalidade a distância, até a data da pesquisa, estão em empresas privadas.

Foi analisado o conceito ENADE (que varia entre 1, a nota mais baixa e 5, nota mais alta) de 50 cursos de Serviço Social ofertados na modalidade EaD e 70 ofertados²²¹ na modalidade presencial. Todos os valores em percentuais foram calculados considerando-se os valores absolutos (N) para cada modalidade. Vale ressaltar que, em 58% dos cursos em EaD e 21,43% dos presenciais, não consta nenhuma informação referente ao conceito ENADE.²²² Além disso, 2% dos cursos da modalidade EaD e 7,14% dos cursos da modalidade presencial estão sem conceito (SC). Sinalizamos

²²¹ Cabe lembrar que algumas IES ofertam cursos em unidades distintas, o que leva o número de cursos ofertados na modalidade presencial ser diferente do número de IES que os ofertam.

²²² Não consta, pois ainda não passaram por processo avaliativo.

que a avaliação supracitada é efetuada a partir das IES, contudo o EaD nos apresenta uma especificidade de maneira a não conseguirmos relacionar de forma direta a nota obtida pelo curso e sua localização territorial.

TABELA 7 – COMPARATIVO DO ENADE COM OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL (PRESENCIAIS E EaD)

ENADE	PRESENCIAL		EaD	
	N	%	N	%
1	2	2,86	7	14,00
2	6	8,57	10	20,00
3	22	31,43	3	6,00
4	18	25,71	0	-
5	2	2,86	0	-
SC	5	7,14	1	2,00
Não consta	15	21,43	29	58,00
Total Geral	70	100,00	50	100,00

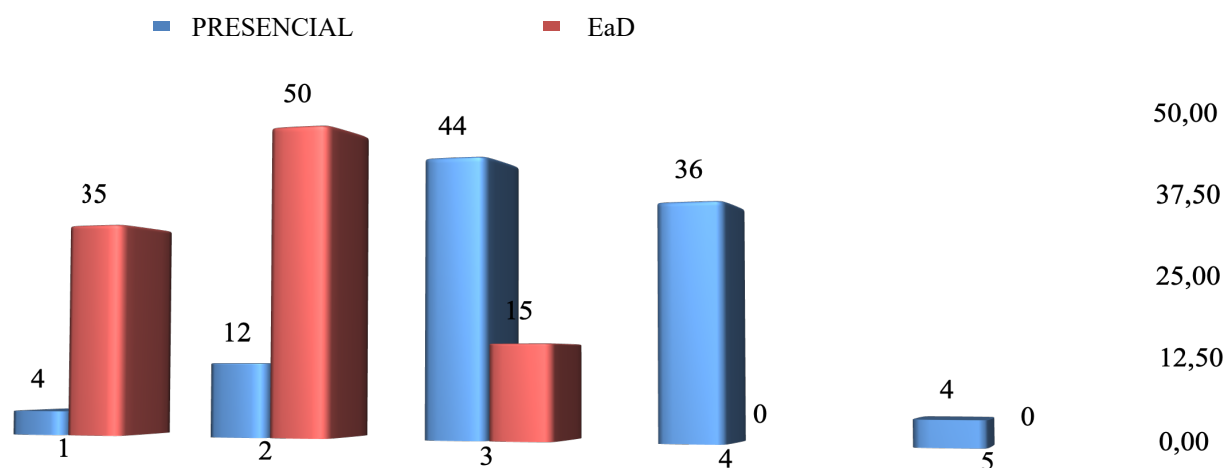
Fonte própria: Dados extraídos Portal do MEC/INEP, novembro 2019, organizados pela pesquisadora (2019).

Uma informação que nos salta à vista de forma imediata na Tabela 7 é o fato de nenhuma das instituições que oferecerem o curso em EaD ter conseguido notas 4 e 5. Outro dado relevante é que a maioria das IES em EaD avaliadas obtiveram notas 1 e 2, respectivamente, 14% e 20% em números percentuais no ENADE. Esses resultados podem nos oferecer algumas pistas. A primeira delas é que, mesmo dentro de uma lógica educacional regulada pelo Estado - que tem em sua natureza a normalização/internalização do modo de relação social vigente, a formação em EaD não alcançou média similar ao ensino presencial, em que mais de 50% lograram o valor 3 e 4. Outra pista relevante é a alta percentagem das IES que oferecem o curso de Serviço Social por meio do Ensino a Distância que não apresentam qualquer avaliação ou que se encontram sem conceito (SC), totalizando 60%.

Dentro desse quadro geral, podemos tirar algumas conclusões objetivas: mesmo apresentando notas abaixo do mínimo aceitável pelo MEC, identificamos significativo e crescente número de ofertas de cursos em EaD no Serviço Social, nos últimos 10 anos. Nesse mesmo período, temos um sentido inverso para os cursos presenciais, como pode ser verificado no Gráfico 8, apresentado a seguir. Ao contextualizarmos esses dados no desenvolvimento teórico apresentado, tornam-se mais claros os motivos do aumento do número de cursos em EaD disponibilizados pelas IES privadas.

Objetivamente podemos inferir que a financeirização dos serviços de educação, a flexibilização da legislação, o repasse de recursos estatais para essas instituições, principalmente pelo Fies e ProUni, são fundamentais para esse processo. Diante dessas análises, somadas à crise econômica e à reestruturação produtiva, é possível constatar uma tendência à precarização ainda maior da formação profissional. A fim de explicitarmos uma das referências da degradação do ensino, apresentamos graficamente os dados que demonstram o desempenho dos cursos presenciais em EaD no ENADE. Abaixo temos que o maior número de cursos de Serviço Social oferecidos nos cursos presenciais concentra-se nos valores 3 e 4 (80%); por sua vez, os cursos em EaD(85%) concentram-se nos valores 1 e 2.

GRÁFICO 8 - COMPARATIVO DO CONCEITO ENADE DE CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM MINAS GERAIS - PRESENCIAIS E EaD (%)

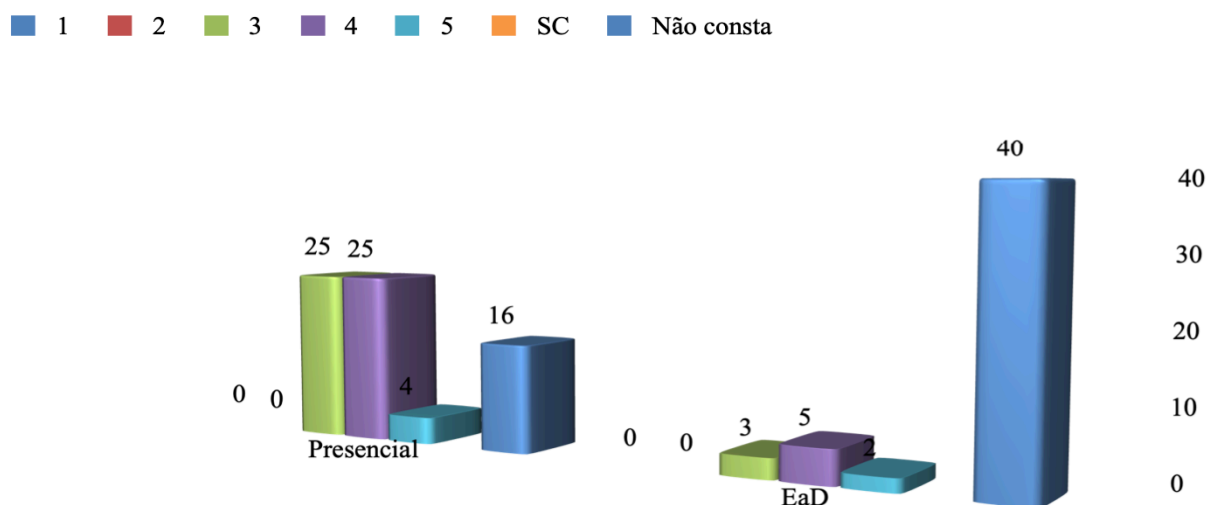


Fonte própria: Dados extraídos Portal do MEC/INEP, novembro 2019, organizados pela pesquisadora (2019).

Em seguida, reafirmamos nossa constatação quanto à diferença entre o desempenho de qualidade dos cursos, considerando o indicador Conceito de Curso (CC),²²³ pela exposição do Gráfico 9. Contudo, reforçamos mais uma vez que é necessário ir além da aparência desses resultados, a fim de compreender que essa estratégia de ensino fica aquém dos parâmetros mínimos que o próprio Estado burguês apresenta como parâmetro para distinção de qualidade das IES. Este fato deve ser atribuído a quê ou por que isso ocorre?

²²³ Conceito de Curso (CC): composto a partir da avaliação in loco do curso pelo MEC, pode confirmar ou modificar o CPC. Cursos com conceito igual ou maior que 3 podem optar por não receber a visita dos avaliadores e, assim, transformar o CPC (Conceito Preliminar de Curso) em CC, que é um conceito permanente. Disponível em: “Perguntas frequentes”: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

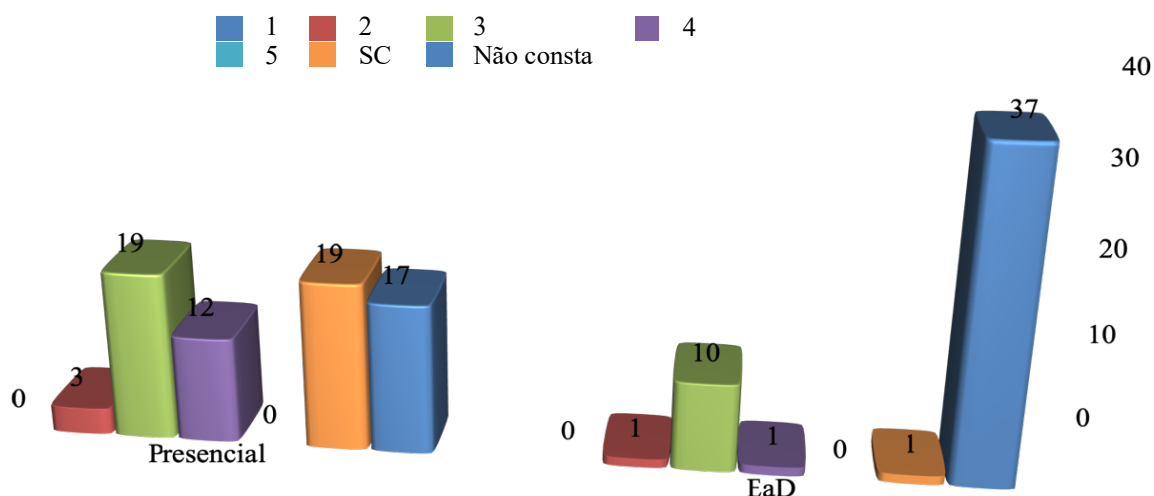
**GRÁFICO 9 - NÚMERO DE CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM MINAS GERAIS/IES,
SEGUNDO O CONCEITO DE CURSO (CC)**



Fonte: Dados extraídos Portal do MEC/INEP, novembro 2019, organizados pela pesquisadora própria (2019).

A partir da tentativa de responder ao questionamento proposto acima, procuramos evidenciar os elementos mais aparentes do problema: “massificação” e mercantilização do ensino superior. Dentro do processo histórico da *mundialização* do sistema do capital, como já indicamos na abordagem teórica, o Brasil é um país de economia *dependente* e ocupa um lugar específico na *divisão internacional do trabalho*. Por outras palavras, há uma relação direta entre processo produtivo e o tipo de força de trabalho exigida para responder às necessidades do sistema na sua totalidade, o que se legitima pelo Estado burguês. Ao identificarmos 40 das IES que ofertam cursos a distância no status não consta CC, demonstra uma fragilidade no processo de avaliação externa às instituições de ensino por parte do órgão governamental responsável. Ou seja, o Estado pressionado pela elite econômica que se arvora nos negócios do setor educacional, não se antecipa e nem cria estratégias e condições para realizar as fiscalizações necessárias que garantiriam o cumprimento das próprias regras do órgão estatal responsável pelas condições básicas de funcionamento das IES e seus cursos. Portanto, mesmo tomando como referência os indicadores do Estado, que já referenciamos nossa crítica anteriormente, identificamos que estes não são “cumpridos” com eficiência nem pelo próprio Estado, nem pelas IES privadas que compõem o sistema de ensino superior no país.

GRÁFICO 10 – NÚMERO DE CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM MINAS GERAIS/IES POR CONCEITO SEGUNDO O CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO (CPC)



Fonte própria: Dados extraídos Portal do MEC/INEP, novembro 2019, organizados pela pesquisadora (2019).

As informações contidas no Gráfico 10, correspondente ao Conceito Preliminar de Curso, segue a mesma tendência quanto aos indicadores previstos pelo MEC, sendo que com o conceito 1 e 5 não identificamos nenhum curso, sendo que a maioria dos cursos em EaD não possuem este tipo de avaliação. Considerando que o CPC é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação a partir da realização do ENADE (cálculo e divulgação um ano após a realização do exame), tendo o valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta, nos provoca mais um questionamento: com o cenário apresentado, esse modelo de avaliação do MEC permanecerá sob as mesmas regras? Ou seria somente uma contingência do elevado número de cursos iniciantes nos últimos anos? Tais indicadores de qualidade apoiam-se em que referências pedagógicas? Em que medida a pedagogia das competências estaria contribuindo no processo das avaliações propostas?

Estas e tantas outras inquietações quanto ao sistema de avaliações padronizado que pretende averiguar a qualidade da formação no ensino superior em geral e do Serviço Social tem por finalidade transformar-se em reações contra-hegemônicas à uma lógica que se apresenta decrépita e inconsequente, dadas as expressões de uma sociedade cada vez mais desigual, inclusive do ponto de vista da educação formal.

4.1.2 Análises do segundo eixo - Matrizes Curriculares contrapostas com as Diretrizes Gerais da ABEPSS/MEC

Tomamos como referência fundamental para a compreensão do percurso formativo não apenas a análise das matrizes curriculares considerando os pressupostos e diretrizes gerais dos cursos definidos pela ABPESS e pelo MEC, mas a totalidade das condições em que se materializamos cursos de Serviço Social no país. Diante das especificidades do Sistema Educacional brasileiro e das construções da categoria profissional, reconhecemos a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a necessidade de atenção aos conteúdos previstos nos Núcleos de Fundamentação; e a devida articulação dos componentes curriculares: disciplinas; Estágio Supervisionado; TCC e as atividades complementares. No entanto, identificamos que os parâmetros curriculares sob a ordem liberal impõem limites e contradições que nos levam a refletir sobre a necessidade de uma análise mais aprofundada quanto aos percursos formativos e a direção político pedagógica dos cursos de Serviço Social.

Sem pretensão de esgotar as apreciações ou circunscrever o objeto de análise às matrizes curriculares, reconhecemos que elas podem nos oferecer pistas relevantes para o exame em questão. Estas matrizes também deixam explícitas as congruências com as diretrizes previstas pelo MEC, o que reforça a tendência à dimensão utilitarista da formação superior no país, tal como apontamos nos capítulos anteriores. Ou seja, formam-se profissionais para efetivar respostas ao mundo do trabalho, sem questionar a ordem vigente, mesmo que ela produza níveis de desigualdade social, pobreza, concentração de renda e riqueza inaceitáveis para o tempo histórico e sua condição evolutiva, de avanços tecnológicos e econômicos.

Desta forma, elaboramos o QUADRO - 1, demonstrativo de referenciais que contribuíram para a verificação das condições e tendências de uma formação crítica e competente em Serviço Social, considerando os Núcleos de Fundamentação, elegendo palavras e expressões chaves que refletem os conteúdos previstos em cada núcleo, articulando às disciplinas que os comporiam. Ao iniciamos o trabalho de análise das matrizes curriculares dos cursos em EaD, tornou-se necessário, a partir de uma realidade material - com base nas categorias marxiana-hegeliana da universalidade (totalidade), particularidade e singularidade - reconhecermos de forma positivada (denominação) as principais disciplinas que sustentam cada Núcleo de Fundamentação (da vida social; da formação sócio-histórica da sociedade; do trabalho profissional), no sentido de catalogá-las considerando os conteúdos basilares de cada um destes Núcleos.²²⁴

Para melhor explicarmos a metodologia aplicada, fizemo-nos algumas perguntas, como por

²²⁴ Temos conhecimento de que no documento DGC elaborado pela ABEPSS, 1996, propositadamente este tratamento classificatório não foi realizado, uma vez que consideram o conjunto de conhecimentos propostos para os três Núcleos de fundamentação "[...] indissociáveis para a apreensão da gênese, das manifestações e do enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional." (ABEPSS, 1996, p. 9)

exemplo: 1) para o primeiro Núcleo que tem como eixo central a *vida social* da humanidade - Quais disciplinas são fundamentais para a formação profissional de um assistente social em qualquer parte do mundo? Por meio desta pergunta procuramos elencar as disciplinas que compõem o rol dos conteúdos *universalizantes*, “[...] *responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, analisa os componentes fundamentais da vida social* [...]” (ABEPSS, 1996, p. 8), e que todas(os) as(os) profissionais devem se apropriar de forma geral e ampla. 2) O segundo Núcleo pretende garantir as bases para o conhecimento de uma realidade em particular, ou seja, a *formação sócio-histórica brasileira*. Deste modo, quais os conteúdos seriam imprescindíveis para a compreensão da realidade sócio-histórica brasileira? 3) E, o terceiro Núcleo propõe uma fundamentação sobre o *trabalho profissional* propriamente dito; então, o que *singulariza* a formação em Serviço Social no Brasil apontando os meios específicos para o exercício profissional? Assim, procuramos identificar quais os conteúdos contribuem para instrumentalizar o exercício profissional no cotidiano de sua prática, a partir das disciplinas, sem desconsiderar os demais componentes curriculares. Temos o discernimento de que há uma transversalidade, complementariedade e indissociabilidade dos conteúdos entre os Núcleos de Fundamentação, no entanto, fizemos o esforço de catalogar as disciplinas a partir da predominância da base de sustentação teórica que cada uma agrega. Entendemos que a tentativa da positivação das disciplinas em categorias pode nos levar a equívocos e inconsistências, no entanto, assumimos este risco com a finalidade de objetivação do trabalho.

Com base na análise do Serviço Social, historicamente construída e teoricamente fundada, é que se poderá discutir as estratégias e técnicas de intervenção a partir de quatro questões fundamentais: o que fazer, porque fazer, como fazer e para que fazer. Não se trata apenas da construção operacional do fazer (organização técnica do trabalho), mas, sobretudo, da dimensão intelectual e ontológica do trabalho, considerando aquilo que é específico ao trabalho do assistente social em seu campo de intervenção. (ABEPSS, 1996, p. 14)

Explicita-se no QUADRO - 1 um primeiro esforço de construção dos referenciais de verificação das condições e tendências de uma formação crítica competente em Serviço Social, por meio da categorização dos Núcleos de Formação profissional previstos pela ABEPSS/1996, as palavras e expressões que refletem os conteúdos e as disciplinas identificadas nas matrizes curriculares que se encontram no Anexo A. Este trabalho inicial foi fundamental para o passo seguinte, que constitui de realizar a *categorização de tipos específicos de disciplinas e carga horária* de cada matriz curricular disponível e a *identificação desta em cada categoria apresentada*.

QUADRO 1

REFERENCIAIS PARA VERIFICAÇÃO DAS CONDIÇÕES E TENDÊNCIAS DE UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E COMPETENTE EM SERVIÇO SOCIAL

Núcleos de formação	Palavras/expressões que refletem conteúdos previstos nos núcleos de formação	Disciplinas
Núcleo de Fundamentos Teórico- Metodológicos da Vida Social “Objetiva a compreensão do ser social historicamente situado no processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa, apreendida em seus elementos de continuidade e ruptura frente a momentos anteriores do desenvolvimento histórico. Trabalho é assumido como eixo central do processo de reprodução da vida social, sendo tratado como práxis, o que implica no desenvolvimento da sociabilidade, da consciência, da universalidade e da capacidade de criar valores, escolhas e novas necessidades, e, como tal, desenvolver liberdade.”	- Sociedade burguesa; - Desenvolvimento histórico; - Questão social; - Ser Social; - Trabalho; - Sociabilidade; - Divisão de classes; - Dominação e exploração; - Alienação e resistência; - Padrões de produção e acumulação capitalista.	Antropologia; Antropologia Cultural; Antropologia e Cultura Brasileira; Antropologia Social; Ciências Sociais; Ciência Política; Constituição do Ser Social; Economia Política; Economia, Política e poder; Filosofia; Filosofia da Ciência; Filosofia e Ética; Filosofia e Lógica; Filosofia Social; Fundamentos de Antropologia; Fundamentos de Ciência Política; Fundamentos Filosóficos ao Serviço Social; Fundamentos das Ciências Sociais; Fundamentos Sociológicos; História da cultura e da sociedade no mundo contemporâneo; História do Pensamento Filosófico; Homem, Cultura e Sociedade; Homem e Sociedade; Introdução a Questão Social; Matrizes Clássicas do Pensamento Sociológico; Metodologia Científica; Modelos Econômicos e Questão Social; Pensamento Político; Planejamento em Serviço Social; Planejamento e gestão social; Psicologia Geral e Social; Psicologia Social; Política ambiental global; Questão Social e Serviço Social; Sociologia; Sociologia clássica; Trabalho e sociabilidade; Teoria Política.

**REFERENCIAIS PARA VERIFICAÇÃO DAS CONDIÇÕES E TENDÊNCIAS DE UMA
FORMAÇÃO CRÍTICA E COMPETENTE
EM SERVIÇO SOCIAL**

Núcleos de formação	Palavras/expressões que refletem conteúdos previstos nos núcleos de formação	Disciplinas
Núcleo de Fundamentos de Formação Sócio-Histórica da Sociedade “Remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade Brasileira, na sua configuração dependente, urbano-industrial, nas diversas regiões e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como elemento fundamental da particularidade histórica nacional”.	- Estado brasileiro; - Políticas Sociais; - Sociedade brasileira e sua configuração econômica, social e política; - Realidades regionais e locais; - Condições de vida da classe trabalhadora; - Formas de manifestação, de luta e organização da classe trabalhadora.	Ação Social Junto à Criança, Adolescente e Terceira Idade / Direitos da CeA e idoso; Acumulação Capitalista e Questão Social; Administração e Planejamento em Serviço Social; Atuação Junto ao Idoso; Classes e Movimentos Sociais; Direitos Humanos; Direito e Legislação; Educação Ambiental; Educação e economia política; Educação e saúde ambiental; Educação Inclusiva; Estatística Básica; Estudos das Relações Étnicas Afro Brasileiras e Indígenas; Formação Sócio-Econômica e Política da Sociedade Brasileira; Fundamentos da educação de jovens e adultos e educação popular; Fundamentos Histórico Teórico e Metodológico do Serviço Social; Histórias dos povos indígenas e afrodescendentes; Introdução ao Serviço Social; Legislação Social; Métodos quantitativos; Monitoramento e Avaliação em Serviço Social; Políticas Setoriais; Políticas públicas e organização da educação básica; Política Social; Projeto Social no Terceiro Setor; Seguridade Social; Serviço Social e Educação; Serviço Social e Realidade Regional; Serviço Social e Violência; Tópicos em Libras: surdez e inclusão.
Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional “O conteúdo considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho coletivo e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objetivo as múltiplas expressões da questão social.”	- Processo de trabalho; - Competência teórico-metodológica, técnico-operativa, ético-política; - Dimensão interventiva e operativa; - Instrumentalidade; - Postura investigativa; - Estratégias, técnicas e instrumentos de intervenção.	Assessoria em Serviço Social; Estágio Supervisionado do Serviço Social; Ética Profissional; Instrumentalidade em Serviço Social; Metodologia do trabalho social; Orientações para a Prática Profissional; Processo de Trabalho em Serviço Social; Pesquisa em Serviço Social; Seminários em Serviço Social; Serviço Social e processo de trabalho; Tópicos Especiais em Serviço Social; Trabalho de Conclusão de Curso.

Fonte Própria: elaboração a partir das Diretrizes Gerais Curriculares, ABPESS (1996).

Após definirmos os critérios de seleção das matrizes curriculares dos cursos ofertados em EaD, conforme explicitamos inicialmente, e a elaboração dos referenciais para averiguação das disciplinas por Núcleos de Formação/Fundamentação, definimos outros dois aspectos para desenvolver nossas análises: *a categorização de tipos específicos de disciplinas e carga horária* de cada uma delas (quando disponível) e *a identificação desta em cada categoria apresentada*. Entendemos que nosso intento é bastante complexo, uma vez que, a partir da forma (aparência) em que se apresentam as matrizes curriculares, procuramos desvelar elementos constitutivo da sua essência que a própria aparência procura esconder.

Construímos então o QUADRO - 2 que nos auxiliou a organizar as disciplinas ofertadas pelas IES (a partir dos Núcleos de Fundamentação), lembrando que tal positivação é exclusivamente um esforço didático para que possamos mapear o perfil da formação. Tal exercício explicita *os referenciais ou categorias para associação das disciplinas ofertadas, em blocos*, com a finalidade de compreendermos as tendências da formação profissional em EaD, na atualidade. Ou seja, através da exposição das disciplinas e cargas horárias, realizamos um conjunto de abstrações, tendo como referência as Diretrizes Gerais de Curso (DGC) da ABEPSS que nos permitiram, à luz do referencial teórico desenvolvido, escrutinar e problematizar sobre a oferta do ensino superior na modalidade a distância, em um tempo histórico de uma nova e ágil reestruturação produtiva. Reestruturação esta que vem causando impactos relevantes nas relações sociais de produção, na organização dos processos de trabalho e na capacidade de reprodução da classe trabalhadora.

Assim, a partir das DGC da ABEPSS organizamos as seguintes categorizações para análise das tendências da formação em Serviço Social através do Ensino a Distância:

- . disciplinas que se *aproximam* da orientação da ABEPSS;
- . disciplinas que se *distanciam* das orientações da ABEPSS;
- . disciplinas com denominações *genéricas e /ou sem definição de conteúdo específico*;
- . disciplinas com denominações que *reforçam a lógica reprodutiva da ordem do capital* na formação;
- . disciplinas *optativas/eletivas*;
- . disciplinas *complementares*;
- . cargas horárias das disciplinas, quando disponível.

QUADRO - 2

REFERENCIAIS PARA CATEGORIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS CONSIDERANDO AS DIRETRIZES GERAIS CURRICULARES DA ABEPSS – 1996		
DISCIPLINAS QUE SE DISTANCIAM DAS ORIENTAÇÕES DA ABEPSS		
*NC20 - Não Consta em 2020		
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO
- Planejamento de Carreira e Sucesso Profissional	36h	Estácio de Sá
- Ensino a Distância / Informática	20h	UNOPAR
- Responsabilidade Social e Ambiental	60h	UNOPAR
- Comunicação na Prática do Assistente Social	60h/NC20	UNOPAR
- Comunicação e Expressão	30h	UNIP
- Introdução à Educação a Distância	20h	UNIP
- Marketing Pessoal – Optativa	20h	UNIP
- Empreendedorismo - Optativa	-	UNIDERP
- Educação a Distância	80h	UNIVERSO
- Gestão de negócios e liderança	80h	UNIVERSO
- Comunicação para o planejamento pessoal	68h	ULBRA
- Cultura Religiosa	68h	ULBRA
- Gestão e Empreendedorismo Social	68h	ULBRA
- Ciência, inovação e empreendedorismo	68h	ULBRA
- Epidemiologia e bioestatística	68h	ULBRA
- Gestão Empreendedora e Inovação	-	UNISA
- Liderança, Cultura e Poder nas Organizações	NC20	UNISA
- Responsabilidade Social e Empresarial	-	UNISA
DISCIPLINAS COM DENOMINAÇÕES GENÉRICAS E/OU SEM DEFINIÇÃO CONTEÚDOS ESPECÍFICOS		
- Seminário em Serviço Social	36h	Estácio de Sá
- Seminários Integrados em Serviço Social	36h	Estácio de Sá
- Tópicos Especiais em Serviço Social	36h	Estácio de Sá
- Seminário Interdisciplinar I	60h /NC20	UNOPAR

- Seminário Interdisciplinar II	60h /NC20	UNOPAR
- Seminário Interdisciplinar III	40h / NC20	UNOPAR
- Seminário Interdisciplinar IV	40h / NC20	UNOPAR
- Seminário Interdisciplinar VI	40h / NC20	UNOPAR
- Seminário Interdisciplinar VIII	40h / NC20	UNOPAR
- Atividades curriculares acadêmicas	230h	UNOPAR
- Atividades complementares - Estudos dirigidos	80h	UNOPAR
- Estudos Disciplinares	210h	UNIP
- Metodologia do Trabalho Acadêmico	30h	UNIP
- Observação Orientada (Supervisão)	60h/NC20	UNIP
- Perspectivas Profissionais em Serviço Social	60h	UNIP
- Serviço Social Integrado	60h	UNIP
- Estudo Dirigido - Comunicação Oral e Escrita	10h	UNIDERP
- Estudo Dirigido - Democracia, Ética e Cidadania	10h	UNIDERP
- Estudo Dirigido - Educação Ambiental	10h	UNIDERP
- Estudo Dirigido - Empregabilidade	10h	UNIDERP
- Estudo Dirigido - Gramática	10h	UNIDERP
- Estudo Dirigido - Interpretação De Textos	10h	UNIDERP
- Estudo Dirigido - Lógica Matemática	10h	UNIDERP
- Estudo Dirigido - Políticas Públicas	10h	UNIDERP
- Seminários Temáticos I a IV	-	UNIMES
- Atividades Complementares I a V	-	UNIMES
- Seminário Temático I	80h	UNIVERSO
- Seminário Temático II	NC20	UNIVERSO
- Seminário Temático III	NC20	UNIVERSO
- Seminário Temático IV	NC20	UNIVERSO
- Oficina Temática I	NC20	UNIVERSO
- Oficina Temática II	NC20	UNIVERSO
- Oficina Temática III	NC20	UNIVERSO
- Orientação e Treinamento Profissional	60h / NC20	UNIVERSO

- Atividades integradoras I a IV	15h	UNIVERSO
- Atividades integradoras V a VIII	20h	UNIVERSO
- Temas transversais e atualidades	80h	UNIVERSO
DISCIPLINAS COM DENOMINAÇÕES QUE REFORÇAM A LÓGICA REPRODUTIVA DA ORDEM DO CAPITAL		
- Direito ambiental	-	Estácio de Sá
- Educação e saúde ambiental	-	Estácio de Sá
- Política ambiental global	-	Estácio de Sá
- Sustentabilidade	-	Estácio de Sá
- Meio ambiente e sustentabilidade	-	Estácio de Sá
- Psicologia institucional	-	Estácio de Sá
- Terceiro Setor, Meio Ambiente e Sustentabilidade	60h / NC20	UNOPAR
- Desenvolvimento Sustentável – Optativa	20h	UNIP
- Projeto Social no Terceiro Setor	60h	UNIP
- Serviço Social em Equipe Multidisciplinar	40h / NC20	UNIP
- Serviço Social Integrado	30h	UNIP
- Construção das Identidades	60h / NC20	UNIVERSO
- Gestão de Programa Internacional e Multilateral	60h / NC20	UNIVERSO
- Fundamentos da Neurociência para o Serviço Social	60h / NC20	UNIVERSO
- Gestão de Políticas Sociais em Empresas	60h / NC20	UNIVERSO
- Captação de Recursos para Projetos	80h	UNIVERSO
- Desenvolvimento e Sustentabilidade	68h	ULBRA
DISCIPLINAS OPTATIVAS/ELETIVAS		
- Eletiva	36h / NC20	Estácio de Sá
- Eletiva I	36h / NC20	Estácio de Sá
- Disciplina Optativa	20h	UNIP
- Disciplina Optativa	20h	UNIP
- Atuação Junto ao Idoso	20h	UNIP
- Direitos Humanos	20h	UNIP
- Desenvolvimento sustentável	20h	UNIP

- Educação Ambiental	20h	UNIP
- Educação Inclusiva	30h	UNIP
- Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	20h	UNIP
- Marketing Pessoal	20h	UNIP
- Optativa	-	UNIDERP
- Optativas	-	UNIDERP
- Optativa	80h	UNIVERSO
- Optativa I e II	68h	ULBRA
- Meio Ambiente, Sustentabilidade e Cidadania - Optativa	-	ULBRA
- Meio Ambiente, Sustentabilidade e Cidadania - Optativa II	-	ULBRA
- Estudos das Relações Étnicas Afro Brasileiras e Indígenas – Optativa II	-	ULBRA
- Libras – Optativa II	-	ULBRA
- Direitos Humanos – Optativa II	-	ULBRA
- Serviço Social e Educação	-	ULBRA
- Serviço Social e Violência	-	ULBRA
- Serviço Social e Gerontologia – Optativa II	68h	ULBRA
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES		
- Língua Portuguesa	36h	Estácio de Sá
- Produção Textual I / Comunicação e expressão escrita	36h	Estácio de Sá
- Interpretação e Produção de Textos	40h / 30h	UNIP
- Língua Portuguesa: Leitura e Produção Textual	-	UNIMES
- Língua Portuguesa	60h / NC20	UNIVERSO
- O Imaginário: Linguagem e Construção Textual	45h / NC20	UNIVERSO

Fonte Própria: elaboração a partir das Diretrizes Gerais Curriculares, ABPESS /1996 (2020).

É pertinente esclarecer que na elaboração do QUADRO - 2 acima (Referenciais para categorização das disciplinas considerando as Diretrizes Gerais da ABEPSS /1996) priorizamos a

catalogação das disciplinas que se *distanciam* das orientações da ABEPSS; das disciplinas com *denominações genéricas e /ou sem definição de conteúdo específico*; disciplinas com denominações que *reforçam a lógica reprodutiva da ordem do capital* na formação; disciplinas *optativas/eletivas*; e disciplinas complementares. Deixamos de elencar aquelas disciplinas que se aproximam das orientações da ABEPSS por considerar que este exercício não contribuiria para o nosso objetivo. No entanto, todas as matrizes curriculares pesquisadas encontram-se no Anexo A para consulta, com as respectivas disciplinas.

Tendo em vista que a(o) assistente social opera nas refrações da *questão social*, almeja-se que sua formação o instrumentalize teoricamente, tecnicamente e politicamente (considerando as dimensões teórico-metodológico, técnico-operativa, ético-política e investigativa-educativa) para intervir a partir das mediações construídas nos diversos espaços sociocupacionais. Portanto, para além das requisições das instituições contratantes, é imprescindível que o profissional de Serviço Social execute *trabalho intelectual* (em seus diversos níveis, tal com apontamos no Capítulo 3, de problematização, reflexão, sistematização das atividades) e *educativo* (não somente no sentido da informação, mas de contribuição com formação de consciência de classe) com a finalidade de explicitar a essência das contradições do sistema do capital. Neste sentido ultrapassaria o trefismo e o utilitarismo impostos pela lógica deste sistema, bem como refuta o messianismo e a atuação conservadora e reacionária. A partir do desenvolvimento exposto ao longo desta pesquisa procuramos explicitar que a dinâmica do capital busca alinhar as formações profissionais aos seus diversos interesses. No que tange ao Serviço Social, o 'modelo educativo' no EaD, em exame, e seu processo de mercantilização já demonstrado nesta pesquisa, apontam para uma fragilização ainda mais contundente quanto à formação crítica, além de naturalizar o modo de organização e reprodução da sociedade capitalista e, nesta esteira, insiste-se em desqualificar a direção do projeto ético-político hegemônico da profissão.

Para caracterizar tal afirmação, por meio das matrizes curriculares identificamos disciplinas ofertadas pelos cursos por meio do Ensino a Distância que vêm ao encontro das requisições do mundo do trabalho²²⁵ e da atual transição da reestruturação produtiva, corroborando com as tendências à (ao): 1) flexibilização das condições e leis trabalhistas; 2) individualização dos processos sociais em detrimento das lutas coletivas; 3) deslocamento do enfrentamento das expressões da *questão social* para o campo privado. Para exemplificar cada uma destas tendências, apontamos as

²²⁵ Não que a formação não tenha que responder as requisições do mundo do trabalho, no entanto, esta deve se apropriar de uma fundamentação crítica que oportunize aos discentes a capacidade de: questionar a realidade concreta; refletir sobre as distintas formas de sociabilidade; assumir compromisso com a possibilidade de transformação social através da emancipação humana.

seguintes disciplinas extraídas das matrizes curriculares, respectivamente: 1) Gestão e Empreendedorismo Social; Empreendedorismo; Ciência, inovação e empreendedorismo; Gestão Empreendedora e Inovação; 2) Marketing Pessoal; Planejamento de Carreira e Sucesso Profissional; Comunicação para o planejamento pessoal; Liderança, Cultura e Poder nas Organizações; 3) Responsabilidade Social e Empresarial; Responsabilidade Social e Ambiental; Gestão de negócios e liderança. Tendo em vista a recorrência destas disciplinas que se *distanciam* das orientações da ABEPSS, nas matrizes curriculares analisadas, percebemos a explicitação das incongruências no processo formativo do profissional de Serviço Social, contrariando o propósito de uma formação que se pretende crítica e alinhada a um projeto societário anticapitalista. Corrobora com esta situação, sob os fundamentos neoliberais assumidos tanto pelos governos de direita quanto de esquerda (democrático-popular) nos últimos 30 anos, com suas devidas distinções,²²⁶ a persistente reprodução dos parâmetros do *capitalismo dependente*. Nas palavras de Leher: “*A esquerda para o capital e a direita para o social funcionam de modo complementar e compartilham um horizonte de longa duração comum: operam a ideologia de que a ordem do capital é imutável.*” (LEHER, 2010, p. 12-13) Assim, a expansão da automação dos processos produtivos vem impactando radicalmente os sistemas de educação (principalmente o ensino superior), em um imbricado e complexo ordenamento das práticas pedagógicas e de suas determinações.

Neves e Martins (2010) afirmam que surge, no contexto do final do século XX e início do XXI, uma ‘*nova pedagogia da hegemonia*’, em que as ações efetivas na aparelhagem estatal e na sociedade civil passam a configurar uma nova dimensão educativa do Estado capitalista. Assim, afirmam que a ‘*nova pedagogia da hegemonia*’ constitui como principal característica:

[...] assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos. Sua efetividade justifica-se em parte pela força de sua fundamentação teórica, que legitima iniciativas políticas de organizações e pessoas baseadas na compreensão de que o aparelho de Estado não pode estar presente em todo tempo e espaço e que é necessário que a sociedade civil e que cada cidadão se torne responsáveis pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social. (MARTINS; NEVES, 2010, p. 24)

Deste modo, as profissões (ou melhor, os trabalhadores responsáveis pela formação e operação das profissões) procuram adequarem-se as imposições dominantes no intuito de minimizarem a perda de espaços e campos de trabalho, ou mesmo de readequarem-se às novas exigências da reestruturação produtiva, sem questionar suas implicações estruturais e sem considerar

²²⁶ Como exemplo Leher (2010) aponta que o governo Lula da Silva encampou na política educacional do país a agenda do movimento empresarial, organizada pelas principais corporações do agronegócio, do setor financeiro, das mineradoras e dos meios de comunicação. Portanto, a ‘falsa polarização’ entre esquerda e direita no Brasil serve mais para manter a ordem e os interesses do capital.

suas determinações. Por seu turno, uma formação que assume a direção a-crítica e orientada exclusivamente para as exigências do mercado, coloca-se, conforme identificamos teoricamente, em consonância com um tipo educação *redentora* (que busca adaptar o indivíduo à sociedade) e/ou *reprodutora* (que procura reproduzir seus próprios condicionantes). Neste sentido, a formação reforça a ideia de que os indivíduos sociais devem ser responsabilizados por questões de fundo estrutural, bem como pelo próprio “sucesso” (desempenho individual), tendo a educação o papel de garantir uma possível “mobilidade social”, mesmo que essa desvirtue a finalidade da profissão. Ou seja, a reprodução da cultura dominante e das relações de poder entre as classes sociais são escamoteadas ao vislumbrar no empreendedorismo, na gestão de negócios e na capacidade de liderança possibilidades de acesso ao mundo do trabalho. De acordo com Leher (2010) “[...] *o padrão de acumulação capitalista dependente vem sendo aprofundado com alto grau de consentimento popular, a despeito da persistência de desequilíbrios selvagens, da violenciada expropriação de terras e direitos sociais e da erosão das políticas universalistas.*” (LEHER, 2010, p. 12)

Também verificamos um conjunto de disciplinas “com denominações *genéricas*” ou “*sem definição de conteúdos específicos*” ocupando parcelas significativas da carga horária dos cursos em EaD e esvaziando os conteúdos dos Núcleos de Fundamentação. Estas disciplinas caracterizam-se por denominações tais como: Seminários Interdisciplinares; Seminários Integrados; Estudos Disciplinares; Observação Orientada; Estudo Dirigido; Seminários Temáticos; Atividades integradoras; Temas transversais e atualidades. Ainda, a estratégia das IES em utilizar procedimentos pedagógicos (ou metodologias de aprendizagem) como “disciplinas” abre espaços para apresentar conteúdos diversos que podem fugir de forma significativa dos parâmetros de formação mínima defendidos pela categoria profissional. No processo de ensino e aprendizagem, o percurso formativo deve ser composto por diversos componentes curriculares, com destaque para as disciplinas que trazem os conteúdos responsáveis pelas bases de fundamentação teórico e prática.

Com o objetivo de desenvolver a aprendizagem, devem ser estabelecidos diversos procedimentos, atividades e estratégias que possibilitem a apropriação de conhecimentos pelos discentes. Desta forma, a oferta de disciplinas que se “confundem” com procedimentos metodológicos, marca uma possível inadequação, utilizada de forma estratégica pelas IES, negando a construção de percursos formativos que envolvam os estudantes em esquemas reflexivos e analíticos mais elaborados. Ocupar a carga horária de conteúdos com “disciplinas-atividades” que poderiam ser realizadas como processos avaliativos-reflexivos de percurso formativo, diz mais da lógica da mercantilização do que da relação ensino-aprendizagem. Este aspecto reforça a nossa tese de que este Ensino a Distância se afasta de qualquer tipo de pedagogia que se coloque como

transformadora. Contudo, destacamos aqui, que não significa que o ensino presencial resulte automaticamente em uma prática de educação transformadora, todavia, ele pode proporcionar meios e formas para desenvolver as 'habilidades e competências' que vão além da reprodução de conteúdos. A interação teórico-prática entre a comunidade acadêmica; os debates com os professores de correntes teóricas distintas; a facilidade de organização do movimento estudantil; as rodas de conversas sobre temas que afetam o cotidiano dos estudantes (e da classe trabalhadora); a partilha de experiências subjetivas e objetivas entre discentes; as trocas intelectuais e culturais como patrimônio da educação formal e informal; a dimensão e o exercício da postura ético-política na formação e no registro profissional são algumas das possibilidades corroídas pelo Ensino a Distância de forma mais evidente.

Quanto as disciplinas com denominações que *reforçam a lógica reprodutiva da ordem do capital na formação*, compreendemos que estas acabam por naturalizar e fomentar a hegemonia neoliberal, reportando à denominações utilizadas pelo capitalismo para camuflar suas reais intencionalidades - acumulação de riqueza; poder e dominação; fragilização e desqualificação das lutas da classe trabalhadora, recorrendo as pautas identitárias.²²⁷ Ou seja, procura-se criar “respostas” simples para problemas extremamente complexos, tais como exemplo: a questão de gênero e ‘empoderamento feminino’ sem desmistificar o lugar da mulher na sociedade capitalista, o racismo e machismo arraigados nas relações sociais em geral (Construção das Identidades); a devastação ambiental provocada pelo modo de organização do sistema produtivo, sem alterar sua lógica de utilização desenfreada dos recursos naturais, além de provocar desastres inadmissíveis, tais como exemplo da mineração em Mariana (2015) e Brumadinho (2019), ambos em Minas Gerais. Garantir sustentabilidade sem alterar profundamente das estruturas deste sistema do capital é tarefa inconciliável. Portanto, propor disciplinas tais como: Direito ambiental; Educação e saúde ambiental; Política Ambiental global; Meio ambiente e sustentabilidade; Desenvolvimento Sustentável; Terceiro Setor, Meio Ambiente e Sustentabilidade, que discutam o meio ambiente (e não questão ambiental) e sua sustentabilidade, não significa encarar de frente esta questão crucial para a humanidade. Então questionamos: por que as disciplinas que procuram tratar desta temática não possuem uma direção que desenvolva o conteúdo referente ao ecossocialismo? Sabemos que tal perspectiva crítica contraria aos interesses do capital! Por sua vez, e na mesma linha de raciocínio, entendemos que as disciplinas destinadas a evocar o “Terceiro Setor” como conteúdo de formação, reforçam a lógica neoliberal de respostas as expressões da *questão social*. Cabe recordar que justamente no auge do neoliberalismo (década de 1990) no Brasil acontece larga expansão das

²²⁷ Ressalta-se que entendemos as pautas identitárias extremamente necessárias e legítimas, todavia estas devem abarcar a totalidade das relações sociais no bojo da dinâmica do sistema do capital, ou seja, imprescindível que esta temática seja tratada tendo com referência o que a transversaliza - a dimensão da classe social.

organizações da sociedade civil com a finalidade de assumir responsabilidades que o ‘Estado mínimo’ deixou de atuar. Este alinhamento reforça o nexo entre ampliação de projetos sociais no “Terceiro Setor” em substituição às garantias e proteções sociais básicas (e “universais”) por parte do Estado. Ou seja, até mesmo as mediações das contradições sociais mais explícitas e urgentes podem ser realizadas por entidades e associações da sociedade civil (com ou sem fins lucrativos), através de um projeto político denominado Terceira Via, conforme apresentam Neves e Martins (2010). No que diz respeito ao campo da educação, tais autores afirmam que:

O capitalismo neoliberal, que se tem desenvolvido no mundo e no Brasil a partir da última década do século passado, segue um programa político específico - o programa da Terceira Via -, difundido a partir de uma nova pedagogia da hegemonia: uma educação para o consenso em torno de idéias, ideais e práticas adequadas aos interesses privados do grande capital nacional e internacional. (NEVES; MARTINS, 2010, p. 19)

Nesta mesma direção identificamos disciplinas que se propõem a tratar de temáticas (Gestão de Programa Internacional e Multilateral; Gestão de Políticas Sociais em Empresas; Captação de Recursos para Projetos) que possuem um significado prático para a formação das(os) assistentes sociais, no entanto, a ênfase no aspecto da gestão e captação de recursos sugerem uma necessidade açada de enquadrar a (o) profissional de Serviço Social na miríade da reprodução da dinâmica do sistema do capital. Por seu turno, qual seria a relevância de uma disciplina denominada Psicologia institucional? Teria como objetivo formar competências e habilidades para o enquadramento dos indivíduos sociais às regras e reproduções das missões e visões das instituições empregadoras?

Outra categorização que fizemos diz respeito as disciplinas *optativas/eletivas* que na maior parte das matrizes pesquisadas não especificam os conteúdos propriamente ditos. Entretanto, as seguintes disciplinas verificadas nas matrizes nos chamaram atenção em compor o conjunto das optativas, como: Serviço Social e Educação; Educação Inclusiva; Serviço Social e Violência; Serviço Social e Gerontologia; Direitos Humanos; Estudos das Relações Étnicas Afrobrasileiras e Indígenas; Atuação Junto ao Idoso. Nos causa estranheza estas disciplinas constarem como optativas, uma vez que, por exemplo, a temática referente a Educação é crucial para a formação de assistentes sociais, seja por sua relevância para a compreensão do sistema educativo e seus desdobramentos na vida cotidiana da população; seja como possível campo de intervenção profissional do Serviço Social. Ainda, conteúdos intrínsecos às refrações da *questão social*, aos ciclos de vida e aos direitos (humanos) deveriam ocupar espaço significativo nos Núcleos de fundamentação da vida social e da formação sócio-histórica.

Já as disciplinas definidas como *complementares* relacionadas à Língua portuguesa, Leitura,

Produção e Interpretações textual ocupam espaço pouco significativo nas matrizes curriculares. O que também nos causa inquietações, visto às dificuldades apresentadas pelos discentes na compreensão e interpretação de autores charneiras que sustentam a base de fundamentação do Serviço Social. Temos o discernimento que não seria uma disciplina a responsável por amparar e desenvolver as habilidades necessárias às leituras complexas, no entanto, estas deveriam cumprir papel fundamental na estratégia do Ensino a Distância e no contexto de fragilização do ensino médio.

A nossa opção por desenvolver análises a partir das categorizações apresentadas, elencando o conjunto de disciplinas que exemplificam cada categoria, não esgota as diversas possibilidades de averiguação dos percursos, processos e metodologias formativas em Serviço Social, seja na modalidade presencial ou a distância. O que pretendemos demonstrar com o recorte criterioso que elaboramos (temporal, espacial e específico de escolha das IES e das categorias em exame) são as tendências da formação profissional em tempos de transição do modo de produção e reprodução social da vida, por meio de uma reestruturação produtiva ampla e agilmente incorporada no cotidiano da classe trabalhadora, na atualidade. Ou seja, tais determinações podem fomentar na formação e intervenção das(os) assistentes sociais, tendências neoconservadoras, autoritarismos, culpabilização dos indivíduos sociais por sua condição socioeconômica, moralismos e posturas antiéticas.

O exercício reflexivo e as problematizações realizadas nesta tese representam o compromisso com a formação profissional histórico-crítica que deve estar atenta ao movimento da realidade e de suas exigências, sem perder de vista as possibilidades genuinamente imbricadas com o propósito intransigente de defesa e aprimoramento de um Projeto Ético-Político sustentado por princípios anticapitalistas. A produção de conhecimento sobre a formação em Serviço Social dialoga inevitavelmente com o campo da educação, não somente por ser um espaço sociocupacional privilegiado, mas por compor uma das dimensões cruciais da práxis profissional da(o) assistente social, ou seja, o seu lugar na divisão social (sexual) e técnica do trabalho como trabalhadores coletivo e educador social ou popular. Neste sentido, exige-se desta(e) profissional uma formação intelectual que crie as condições necessárias ao questionamento das imposições quanto ao tipo de sociabilidade burguesa, em contraposição à defesa da emancipação humana, se ainda tivermos tempo! Consideramos que neste tempo histórico passamos por um período de transição da reestruturação produtiva (*Revolução 4.0*), sendo o Ensino a Distância uma das manifestações desta nova etapa do capitalismo, o que nos provoca à uma autocrítica quanto aos rumos de nossa profissão.

4.2 O que as aparências ainda podem nos revelar: reflexões quanto aos conteúdos das disciplinas

Fizemos buscas nos sites das oito IES selecionadas para análise das matrizes curriculares e identificamos que nem todas disponibilizam os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos ou mesmo as Ementas das disciplinas. Desta forma, entre as oito IES pesquisadas, conseguimos acessar os documentos para análise de somente duas²²⁸ delas, cujos os links serão disponibilizados em nota de rodapé uma vez que são documentos extensos e não caberiam no corpo desta produção.²²⁹ Aqui cabe uma reflexão de que, apesar dos documentos expressarem a aparência da formação, refletindo a ideiação do que propõem as regulamentações, ainda observamos o problema de nem todas as instituições divulgarem publicamente as informações básicas sobre os cursos.

Diante do desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, chegamos às observações que conduziram à compreensão da mistificação do Ensino a Distância, frente às determinações do sistema do capital. Reconhecemos que as evoluções tecnológicas são inevitáveis e podem contribuir sobremaneira com a formação da população brasileira, no entanto, a formação profissional em Serviço Social exige requisitos que vão além das ferramentas e possibilidades das TICs. Procuramos realizar breves apontamentos a cerca dos conteúdos propostos nos documentos analisados, tendo em vista o arcabouço teórico desenvolvido nos capítulos anteriores, e mais adiante, do exercício das categorizações já expostas e apresentadas no item anterior (4.1.2). Por meio da leitura dos conteúdos das disciplinas analisadas, reafirmamos nossos argumentos quanto ao: 1) distanciamento das orientações da ABEPSS, bem como do reforço à lógica do capital, como exemplo encontra-se na disciplina *Terceiro Setor, Meio Ambiente e Sustentabilidade*, cujo conteúdo é: *Modelos de desenvolvimento e sustentabilidade. Difusão tecnológica, risco e modernidade. Alternativas e possibilidades no contexto atual para a procura de um desenvolvimento sustentável. Políticas públicas para o desenvolvimento sustentável. Implementação da Agenda 21 no Brasil. Responsabilidade social. Terceiro Setor* - UNOPAR; 2) esvaziamento de conteúdos por meio de disciplinas com nomes que designam ‘procedimentos’ e ‘atividades’, como é o caso dos *Seminários Interdisciplinares* - UNOPAR, cujo conteúdo expressa-se: *Discussão sobre temas atuais complementares à formação profissional do assistente social*; outro exemplo da UNIDERP, refere-

²²⁸ Guia de ingressantes Serviço Social UNOPAR (2017); Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social UNIDERP (2016). Vale lembrar que as matrizes analisadas tiveram alterações ao longo dos anos e trouxemos as atualizações mais recentes para esta pesquisa (2019/2020). Este fato provoca uma discrepância entre as matrizes verificadas e os documentos encontrados com as ementas, ainda assim, contribuem para as apreensões aqui realizadas. Outro Projeto Pedagógico do Curso, da Estácio (2011) foi disponibilizado por uma profissional da área.

²²⁹ UNOPAR. Disponível em: https://cdn-pim.cms.captacao.cogna.digital/unopar/cdn/ff/6SCHMLohwZpKyLlgvzeQPuwVgE_UgotIAjvcD3XMaw/1574708306/public/2019-11/servico-social-bacharelado.pdf. UNIDERP. Disponível em: http://ww2.uniderp.br/uniderp/pdf/mec/matriz/PPC_ServicoSocial.pdf.

se a disciplina denominada *Atividades Complementares*, cuja Ementa é: *Participação em atividades formacionais de incentivo à busca do auto-aprendizado, com responsabilidade pessoal, social e intelectual. Exercício de atividades de enriquecimento científico, profissional e cultural.* 3) disciplinas optativas cujos conteúdos são caros a profissão e deveriam compor os Núcleos de Fundamentação, como exemplo a Economia Política:²³⁰ *Compreendendo a lógica econômica, Escolas: Clássicas, Neoclássicas e a Crítica Marxista da economia política, Globalização da Economia e os enfrentamentos locais, Crescimento Econômico, Empreendedorismo e Desenvolvimento* - UNOPAR.

Corroborando com as análises realizadas até aqui, tendo como referência a pesquisa das matrizes curriculares, cuja forma de apresentação das disciplinas nos permitiu realizar abstrações apoiadas nas argumentações teóricas, procuramos articular os nexos entre o sistema do capital e as tendências da formação profissional do Serviço Social no EaD. Ao verificar os conteúdos propostos nas disciplinas ofertadas, reconhecendo que, ao nos debruçarmos sobre eles, continuamos a desenvolver o trabalho de investigação diante da aparência/forma, tivemos a intenção de ampliar um pouco mais as possibilidades de verificação da nossa hipótese. Percebemos que ainda analisamos o que está explícito nos documentos institucionais; documentos estes que procuram responder as prescrições definidas em lei - seja as Diretrizes Curriculares do MEC ou as Diretrizes Gerais da ABEPSS. Ainda assim, consideramos relevante tal investigação com a finalidade de demonstrarmos a validade dos argumentos apresentados anteriormente, reforçando que o sistema capital, por meio de suas elites “impulsionadora da economia” através de seus negócios (inclusive no campo dos serviços, como é o caso da Educação, agora financeirizada) utiliza das regras estabelecidas pelo Estado/Autarquia para viabilizar suas demandas e requisições.

Observamos, pois, que os documentos, mesmo da ABEPSS, já não são suficientes para travar os impulsos da atual fase do capitalismo diante da profissão. As transformações do sistema do capital, particularizadas neste tempo pela elevada automação nos sistemas de produção, sinalizam para uma transição que ainda desconhecemos profundamente os efeitos práticos para a categoria profissional, sendo a modalidade de EaD uma das expressões desta transição. Conhecemos algumas das consequências deste modelo, como a elevação do desemprego e subemprego, superexploração do trabalhador, a retirada dos direitos sociais e trabalhistas, seguido das diversas outras refrações da *questão social*. Mas, o que isso tem a ver com a formação profissional no EaD em Serviço Social? Ou melhor, quais as inflexões para a formação e o exercício profissional que se encontra no setor de

²³⁰ Conforme apontamos, os PPCs estão desatualizados quanto as atuais matrizes disponibilizadas nos sites das IES, portanto, o leitor desta pesquisa não encontrará a disciplina de Economia Política categorizada como optativa no quadro produzida pela autora. Todavia, exemplificamos aqui, que Economia Política já foi entendida como optativa, tal como hoje, verifica-se nas matrizes disciplinas como Direitos Humanos nesta categoria.

serviços? Provavelmente não deixaremos de operar nas contradições das relações sociais, através, principalmente, das escassas e medíocres políticas públicas ofertadas pelo Estado. No entanto, com uma formação profissional cada vez mais individualizada, automatizada, esvaziada de conteúdo e criticidade, seremos conduzidos à uma profissão essencialmente trefista, ainda mais utilitarista, alheia à uma de suas dimensões primordiais, que diz respeito ao carácter educativo que pretende criar um horizonte à emancipação humana.

Assim, ao analisarmos o campo da formação superior em um espectro de totalidade alinhamos à afirmação de Mészáros (2008), como ponto central:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. [...] É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, I, 2008. p. 27)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ter em vista o desenvolvimento teórico-metodológico apresentado nesta pesquisa, cujo objetivo foi o de analisar: “*A formação profissional em Serviço Social por meio do Ensino a Distância: uma análise histórico-crítica a partir da realidade Mineira*”, o método de investigação histórico-crítico impôs-se para a fundamentação e construção dos argumentos necessários ao desvelamento de nossa hipótese, a recordar: estaria ocorrendo uma fragilização, despolitização e desqualificação da formação em Serviço Social em função da mercantilização e mercadorização do ensino superior. Para tanto, construímos a estrutura desta tese, identificando as categorias consideradas indispensáveis ao desencadeamento do estudo proposto, com destaque para algumas como: trabalho, imperialismo, capitalismo dependente, mundialização do capital, reestruturação produtiva, Estado, políticas públicas, política de educação, ensino e formação. Tornou-se evidente que o entendimento sobre a categoria *trabalho* foi nossa premissa fundamental para a apreensão das relações sociais, dos modos de organização do sistema do capital e dos processos de dominação social, político, ideológico, econômico e cultural, organicamente articulados à dinâmica da Educação e do Sistema de Ensino do país. Assim, tomamos a afirmação de Mészáros (2008) como referência:

[...] digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. [...] educação significa o processo de ‘interiorização’ das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva. Para ser outra coisa, para produzir insubordinação, rebeldia, precisa redescobrir suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho, com o qual compartilha, entre tantas coisas, a alienação. (MÉSZÁROS, 2008. p. 17)

Neste sentido resgatamos brevemente que a nossa concepção de Educação foi desenvolvida em um espectro mais amplo, em que a aprendizagem se situa na vida, inclusive para fora das instituições formais de ensino. Ela perpassa toda a trajetória dos indivíduos sociais, marcada por determinações sócio-históricas, ideopolíticas, econômicas e culturais. Sob o capitalismo, apesar “[...] do período de educação institucionalizada ser limitado a relativamente poucos anos da vida dos indivíduos, a dominação ideológica da sociedade prevalece por toda a sua vida, ainda que em muitos contextos essa dominação não tenha de assumir preferências doutrinárias explícitas de valor.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 81) Assim, importa reforçar que o tempo de educação formal é muito curto comparado ao todo de uma vida, em que somos estimulados constantemente por valores que legitimam a reprodução da ordem societária vigente nos países capitalistas ocidentais. Esta constatação não significa desconsiderar o significado e importância da educação formal, mas identificamos que o domínio ideológico do sistema do capital e sua financeirização abrange a totalidade da nossa existência, seja através das diversas instituições da sociedade ou do próprio mundo

do trabalho. Portanto, um dos mais poderosos e falaciosos discursos dominantes no sistema do capital é o de que os indivíduos são livres e soberanos para fazer suas escolhas, inclusive “podem” escolher qual educação comprar numa sociedade mercantil. Nesta esteira, os processos de ensino-aprendizagem vêm respondendo e correspondendo às determinações dos processos de trabalho e das reestruturações produtivas. Nos tempos atuais, Antunes (2016) nos apresenta um argumento organizado por Kuenzer, em que a aprendizagem flexível surgiu, então, “[...] *como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual da educação, porém com uma forma diferenciada*” (KUENZER *apud* ANTUNES, 2016, p. 11), o que concebeu uma nova concepção de “educação instrumental” e “utilitarista”.

Verificamos, desta forma, que a *Política de Educação* tem sido responsável por regulamentar os modelos de ensino implementados junto às sociedades, definida a partir e por meio da direção e exigências das classes dominantes, nos distintos modos de organização do sistema do capital. Assim, assumimos a advertência de Osorio (2019), de que o Estado tem papel indiscutível na reprodução do capital, que requer das políticas (econômicas e sociais) formas de intervenção diferentes, condicionadas historicamente pelos interesses hegemônicos das classes dominantes. “*Cada padrão de reprodução do capital não exige as mesmas formas de intervenção estatal nem as mesmas políticas econômicas.*” (OSORIO, 2019, p. 82) E é com esta compreensão que identificamos a estruturação das políticas sociais brasileiras, em especial nesta pesquisa, da política de Educação Superior, sendo o Estado instância fundamental para produzir um discurso de suposta unidade numa sociedade contraditória. Percebemos que a formação da classe trabalhadora, ao longo da história, esteve vinculada a dinâmica da produção, seja de valores de uso ou valores de troca, sendo que a relação estabelecida entre o modo de produção e a organização dos processos de trabalho determinam a divisão social e sexual trabalho mundialmente. Nesta direção, a formação profissional sucumbe às necessidades do mercado e, mais especificamente, às exigências de acumulação do sistema do capital, cumprindo uma função social de organização e adequação da classe trabalhadora ao perfil da estrutura produtiva do país. Considerando as especificidades da mais recente reestruturação produtiva (e já em transição), o modelo de gestão empresarial que ganha relevância - toyotista/ohnoista - procura reduzir toda atividade de trabalho às “tarefas” rotinizadoras, flexibilizadas, voláteis e, com isso, rebaixa o *valor da força de trabalho* em geral no processo de mundialização do capital. Por outro lado, requer uma formação profissional tão flexível, polivalente, volátil e aligeirada quanto as exigidas pelo sistema do capital, configurando-se uma “*nova morfologia do trabalho*”, conforme nos apresenta Antunes. Demonstramos então que o perfil do trabalhador deve ser moldado de acordo com as tendências do mercado.

[...] a segunda metade do século XIX foi já marcada pelo triunfo do *utilitarismo* e o século XX capitulou sem reservas também no campo educacional às concepções mais estreitas

de ‘racionalidade instrumental’. Quanto mais ‘avançada’ a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades - também na forma da ‘privatização’ promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado - para a perpetuação da sociedade de mercadorias. (MÉSZÁROS, 2008, p. 80)

Para que a dinâmica das relações sociais se estabeleça na ordem do Estado neoliberal (mesmo que conduzido por forças progressistas, como ocorreu no Brasil entre 2002/2016) houve um alinhamento entre os interesses e as necessidades imediatas do capital, e as demandas mais emergentes da classe trabalhadora. Ou seja, o Estado procurou atuar no sentido de viabilizar os instrumentos jurídicos e políticos a fim de legalizar e naturalizar as determinações constitutivas do modo de relação social que se sustenta na exploração e superexploração da força de trabalho. Garantiu-se as condições necessárias ao desenvolvimento de políticas compensatórias, focalizadas e beneficiadoras de parte da elite nacional, em contraposição à contenção dos movimentos e lutas sociais que se levantariam por sedimentação e ampliação de direitos. Considerando especificamente a Política de Educação Superior, identificamos que esta surge e se desenvolve a partir da justaposição entre o sistema do capital e o Estado. Conforme apresentam Fagiani e Previtali (2019), neste tempo histórico, “[...] *as políticas educacionais mantêm e aprofundam, sob novas bases, uma educação escolar dual para a manutenção da estrutura social classista profundamente desigual no país.*” (FAGIANI; PREVITALI, 2019, p. 350) Dessa maneira, não foi possível problematizar sobre a formação profissional sem desmitificar a articulação entre as dinâmicas e estruturas do sistema produtivo e os mecanismos estatais (e privados) que emergem com o objetivo de responder às crises cíclicas do capital. Com a mundialização do capital, observamos que nos tempos atuais, “[...] *de um modo particular, com a ‘acumulação flexível’ ou com o ‘regime de acumulação predominantemente financeira’ é um impulso qualitativamente novo - intrinsecamente contraditório - do desenvolvimento do sistema do capital.*” (ALVES, 1999, p. 16) Como apontamos, desde o início do processo de industrialização brasileira, a classe trabalhadora foi forjada²³¹ em condições de subsunção à regimes precários de salário e subemprego, resvalando para o temor constante do desemprego. Da mesma maneira, a formação profissional atrela-se ao desenvolvimento de um capital industrial dependente das economias centrais, cujo modelo do sistema educativo busca responder a esse modo particular da industrialização assumida pela burguesia nacional.

O Estado coloca-se como o gerenciador das diretrizes educacionais, estruturadas por meio dos blocos no poder em cada tempo histórico, que influenciam ideológica e politicamente a organização

²³¹ Registrem-se as lutas e os movimentos sociais que redundaram em conquistas e ampliação dos direitos trabalhistas, tais como a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), que sofreu um forte golpe em 2017 com a contrarreforma trabalhista.

do sistema de ensino, através da correlação de forças em jogo, conforme nos apresenta Leher (2019b). Ou seja, os cenários explicitam as disputas de projetos societários e educacionais – sempre em tensão – como também se desvelam as possibilidades da contra-hegemonia (seja por meio das lutas encampadas pelos movimentos sociais, pelas resistências das categorias profissionais, dos sindicatos não cooptados etc). Portanto, os desafios e problematizações tratados nesta pesquisa não se restringem ao Serviço Social, mas às formações no ensino superior destinadas à classe trabalhadora, uma vez que a mercantilização do sistema de ensino, em sua concretude, direciona e determina um tipo de padrão educacional neste país. Assim, depreendemos que as profissões forjam-se, desenvolvem-se e modificam-se no dinamismo sócio-histórico e no nível de desenvolvimento das forças produtivas, mediadas pelos acúmulos das estruturas e organicidade de seus agentes profissionais, sendo que o Serviço Social reconfigura-se reagindo “[...] *ativamente às interpelações da conjuntura histórica, seja para se fortalecer ou se fragilizar diante de novos padrões tecnológicos, relações com o Estado, clientela,*²³² *instituições empregadoras e outras ocupações.*” (MARTINS, 2019, p. 60)

Ao tratar especificamente do Serviço Social, identificamos através do Censo de Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apresenta uma tabela com classificação dos dez maiores cursos com a maior quantidade de matrículas nas modalidades presencial e EaD.²³³ Destacando-se que entre 2009 e 2018, o curso de graduação em Serviço Social esteve entre os dez cursos com maior número de matriculados no EaD, sendo que somente em 2016, deixa de aparecer entre os dez primeiros cursos classificados neste item. No entanto, se utilizarmos a referência do número de ingressantes e concluintes, o curso de Serviço Social continua entre os dez maiores neste ano de 2016. Em 2018, o Serviço Social ocupou o quinto lugar em número de matrículas no Ensino a Distância, sempre no campo privado, dado que corrobora com nossas hipóteses de mercadorização da Educação.

Por um lado, foi necessário explicitar que a formação em Serviço Social está inserida nesta dinâmica mercantil e, por outro, que essa profissão é balizada por um *Projeto Ético-Político* sustentado pela concepção histórico-crítica, que propõe o confronto e o questionamento da sociabilidade imposta pela ordem burguesa. Neste sentido, a “*intenção de ruptura*” com o projeto conservador busca legitimar a profissão no campo crítico e contestador da ordem reprodutora do sistema do capital, sendo uma requisição permanente diante dos retrocessos dos matizes políticos e econômicos da sociedade capitalista. Nesta esteira, a formação profissional também se coloca constantemente no campo das disputas, atrelada às contradições do sistema do capital: seja no sentido

²³² Apesar de corroborarmos com a afirmação de Martins, vale aqui colocar em causa a palavra clientela, compreendendo que o público-alvo das intervenções desta profissão não clientes, mas trabalhadores usuários dos serviços públicos ou privados disponíveis.

²³³ Conforme dados trabalhados principalmente no Capítulo 2, explicitados a partir do MEC/INEP (CES, 2018, p. 36).

de preservar e ampliar a perspectiva histórico-crítica e emancipadora; seja, reproduzindo as determinações e as exigências do mundo do trabalho em transformação. Sendo assim, uma direção crítica e comprometida com o legado intelectual e educativo construído por meio da unidade teórico-prática, exige dessa categoria competências profissionais que coloquem em evidência: o genuíno reconhecimento das contradições do sistema do capital, para a compreensão da legitimidade e do significado social da profissão; a apropriação verdadeiramente crítica do objeto de intervenção, ou seja, a *questão social* em suas complexas e diversas expressões; além da intencionalidade de amplificação da luta pela emancipação humana em uma nova ordem societária, sem exploração de classe, etnia, gênero e contra quaisquer tipos de preconceitos, tal como definido no Código de Ética da profissão (1993). A partir destas premissas básicas, somadas à investigação da realidade concreta sobre o sistema de ensino superior, trouxemos os argumentos que sustentaram análises expostas e tratadas sob a concepção da totalidade.

Nesta direção situamos a mercantilização como determinante da expansão do Ensino a Distância na formação profissional em Serviço Social. Demonstramos, por meio dos estudos bibliográficos e pesquisas documental, as tendências quanto a flexibilização e precarização da formação, sustentadas por regulamentações estatais, em nome dos avanços da Tecnologia da Informação e Comunicação, uma vez que esta ascensão é amplamente apropriada pelos setores privados em prol da ampliação de seus lucros. Também identificamos um tipo de padrão educacional estruturado no país (de economia periférica e dependente), cuja *função social* assumida diante das massas é o de reprodução social do *status quo*, ou seja, de internalização e naturalização das determinações da sociabilidade burguesa; da formação de “subjetividades adequadas” ao padrão de dominação da classe no poder, utilizando de estratégias de formação que viabilizam o rentismo dos grandes investidores do setor privado.

Detectamos ainda com os resultados encontrados na pesquisa, a explicitação dos limites entre o *Projeto Ético-político profissional* e a realidade concreta da formação (principalmente por meio do ensino a distância), à medida que avançam a mercantilização, a flexibilização do ensino e a naturalização de uma estratégia de formação que assume formulações e concepções que por vezes chocam com os princípios construídos e apropriados pela categoria ao longo de sua trajetória de existência. Nesta lógica de ensino-aprendizagem estão intrínsecas não apenas as tendências filosófico-pedagógicas da formação, mas também o método de apropriação da realidade, as metodologias, as técnicas e instrumentos (inclusive de avaliações) apreendidos para o exercício profissional. Neste sentido, ao explorarmos os dados disponibilizados pelo MEC, a fragilização da formação de discentes do EaD é explicitada nos resultados dos indicadores que, apesar das incongruências e questionamentos apresentadas, foram utilizados como parâmetro para análise. Foi

tomado o exemplo do ENADE visto que até o momento, as diretrizes deste exame vinham sendo formulados por profissionais do Serviço Social que têm como referência para sua formulação as Diretrizes Gerais da ABEPSS. Portanto, esta pesquisa procurou demonstrar por meio dos dados analisados e pela averiguação das matrizes curriculares que a formação dispensada através da estratégia de ensino à distância agudiza: a precarização não somente das condições de apropriação básica dos fundamentos teóricos, éticos e políticos da profissão, mas desconsidera as exigências intrínsecas às indissociabilidades entre ensino/pesquisa/extensão; a reprodução de um discurso dissociado da unidade teoria/prática, não apresentada como práxis, e quando tratada a teoria e prática, esta coloca-se para atender exclusivamente às necessidades do mundo do trabalho, por meio de “mão-de-obra”/força de trabalho remunerada precariamente ou não remunerada através dos estágios; a inviabilização do nexo entre o projeto profissional e um projeto societário emancipador, previstos nos documentos que orientam a formação e a atividade profissional; a dificuldade ou mesmo impossibilidade de reflexões sobre os valores e princípios do Serviço Social, desvelando os preconceitos ideologicamente impressos na formação deste tempo. Portanto, as verificações das matrizes curriculares dos cursos demonstraram as tendências impostas à formação nesta profissão, que caminham no sentido da reprodução e manutenção da lógica societária vigente, cuja sociabilidade burguesa impera. Assim, nos mostra Antunes (2016), através de Tragtenberg (1982), o movimento que vem ocorrendo nos sistemas educativos e que pudemos constatar por meio das análises realizadas no Capítulo 4 quanto as disciplinas, seus conteúdos e cargas horárias.

As “cargas horárias”, as “avaliações”, os conteúdos programáticos das “disciplinas” procuram tendencialmente moldar os estudantes nos limites de uma subjetividade alienada e estranhada, pré-formada e pré-disposta à divisão social do trabalho. Os diplomas e titulações obtidos, por sua vez, conferem reconhecimento social a este processo e legitimam, ética e politicamente, essa desigualdade como obra do mérito individual ou mesmo da técnica. (TRAGTENBERG, 1982 *apud* ANTUNES, 2019, p. 7)

Esta profissão de Serviço Social, cuja formação realiza-se no sistema de educação formal, coloca-se no campo da contradição e da reprodução social da vida, e o faz através, principalmente, das políticas sociais estatais. Deste modo, tende a corroborar com a lógica do processo de dominação realizado pelo aparato do Estado e pelos blocos no poder de seus governos. A formação do profissional desta categoria é, portanto, eivada historicamente pelas determinações do campo econômico e político, e analisada em sua totalidade pretende alcançar um entendimento mais alargado sobre o seu lugar na divisão sociotécnica do trabalho e o seu papel na dinâmica do capitalismo. Como parte integrante da classe trabalhadora, e comprometida na reprodução desta classe, seja reforçando os processos de dominação do capital, seja em busca de possibilidades para a transformação societária, a categoria profissional está submetida aos avultosos ataques das condições de trabalho que afetam todas(os) os trabalhadores neste tempo.

Ao logo dos Capítulos não perdemos de vista as dimensões políticas e econômicas que perpassam a alternativa de expansão da formação em Serviço Social privilegiando a estratégia do Ensino a Distância pelo setor privado, sustentada pelos “legítimos argumentos” dos aspectos territoriais do país e da necessidade de democratização do ensino superior, o que pode conduzir à efeitos devastadores para a profissão, conforme apresentamos. Apesar da relevância e da incontornável inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação como ferramentas fomentadoras de desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem, estas são “surrupiadadas” como instrumento de ampliação do grande capital, em detrimento das possibilidades de alargamento da formação competente, crítica, solidária e coletiva. Portanto, reforçamos que se coloca em questão aqui não somente a direção e a função social do ensino superior por meio de estratégias de formação cuja aprendizagem é mediada pelas tecnologias da informação, mas também as tendências pedagógicas de naturalização do sistema do capital, além da legitimação (pelo Estado e parcela da população) da lógica rentista e de financeirização do sistema educacional. Conforme identificamos, a presença dos cursos distribuídos no Estado de Minas Gerais, elucida a concentração dos Polos de EaD em regiões com maior número populacional, deixando de atingir as cidades com menor densidade demográfica.

No contexto atual do neoliberalismo, um capital informacional-digital que coage a relações cada vez mais destrutivas ao mundo do trabalho, além da abrupta e inconsequente redução das políticas públicas - maior campo de intervenção da(o) assistente social -, acirram-se e praticamente inviabilizam-se as possibilidades até de *reprodução da força de trabalho* para grande parte da população brasileira, considerada como *sobrante*. A tendência que se coloca para as políticas públicas assenta-se, não no direito às condições sociais mínimas de apropriação de uma parcela da riqueza socialmente produzida pela humanidade, mas em ações compensatórias, fragmentas e cada vez mais restritivas de direitos básicos à sobrevivência e à educação. Esta mesma lógica de apropriação se reproduz no campo do conhecimento socialmente produzido (que deveria ser socializado por meio da educação formal) na medida em que se amplia a mercantilização do sistema de ensino, tal como observamos com a expansão do setor privado na oferta exponencial de vagas nos cursos. Nesta direção, “cabe” uma internalização de uma formação para um tipo profissional flexível, trefista, reprodutor “às cegas” da lógica burguesa, utilitarista e ainda menos crítico às imposições ideológicas do sistema do capital.

Diante da exposição realizada nesta pesquisa, o nosso complexo desafio foi o de demonstramos que a educação e, mais especificamente, o ensino superior no Brasil (um país de economia dependente) segue uma concepção utilitarista e uma tendência da mercantilização da

formação, assumindo a condição do negócio extremamente rentável aos investidores de uma parcela da elite nacional e internacional. A partir desta determinação, sucumbem-se os modelos e estratégias de ensino e aprendizagem às direções político-pedagógicas também orientadas pela lógica de reprodução do sistema capitalista, naturalizando-o como única alternativa para a sociabilidade humana. Além disso, experimentamos o constrangimento de um país com alarmantes disparidades (sociais, econômicas, regionais) reportar-se a um modelo de “massificação” e “democratização” do ensino superior sem as condições materiais objetivas e sem acessos à infraestrutura básica para grande parcela da população - expressão da barbárie em que vivemos. Deste modo, verificamos neste tempo histórico as incoerências e inconsistências do sistema educacional prevalente, tendo como referência o horizonte de um projeto societário anticapitalista. A esta intencionalidade, exige-se desta categoria profissional (mas não só dela) uma formação cujos projetos políticos pedagógicos coloquem-se na perspectiva transformadora e emancipatória (no sentido da emancipação humana), não dispensando a tecnologia, mas a utilizando em benefício da classe trabalhadora. Pontuamos que esta tarefa não pode restringir-se a um gueto profissional, mas deve ser construída coletivamente (com a classe trabalhadora em geral). Ao Serviço Social, nos colocamos a responsabilidade por pesquisar, investigar a realidade concreta, identificar as determinações que vêm direcionando a formação superior, e assim fazemos as resistências possíveis e apontamos possíveis horizontes. Nesta esteira, alguns questionamentos nos são inevitáveis fazer à própria categoria diante do exposto nesta investigação: a estratégia formativa realizada através TICs (em modelos como o EaD) camuflam a ascensão de um projeto de formação conservadora encampado numa aliança entre a categoria e a classe dominante? As determinações econômicas irão sobrepor-se às concepções de uma formação crítica e impor uma nova configuração da profissão? Como e em que condições apoiá-los a possibilidade de reafirmação do nosso *projeto ético-político*? As normativas, regulamentações e notas técnicas elaboradas pela categoria têm alcançado efeitos para refrear as ofensivas do sistema do capital no campo da formação?

Com o fôlego já em esgotamento ao terminar esta pesquisa fomos apanhados pela terrível pandemia acometida pelo Corona Vírus (COVID-19). O mundo está em choque e o sistema do capital buscando alternativas para manter o patamar dos elevados lucros. Conforme coluna do filósofo Carlos Hortmann, editada pelo jornal digital *Brasil 247* em 25 de março de 2020:

O “coronavírus” não é o motivo da crise econômica como alguns jornais da imprensa burguesa quer fazer a classe trabalhadora acreditar, mas sim um elemento externo que veio agudizar as contradições da nossa sociedade brutalmente desigual. Ou seja, essa crise é a expressão evidente de muitas outras crises: como a devastação ambiental; a falta de moradia; a falta de saúde e de transporte gratuito e de qualidade; os trabalhadores cada vez mais sem direitos mínimos (uberização) e muitas outras expressões da *questão social*. A classe trabalhadora no

mundo encontra-se cada vez mais desamparada e lançada a própria sorte numa sociedade onde tudo torna-se mercadoria! (HORTMANN, 2020).

Os ‘empresários da educação’, mais do que nunca, e legitimados pela necessidade do isolamento social, utilizam das ferramentas da tecnologia da informação e comunicação para manter em funcionamento as escolas de ensino superior, até então presenciais. O acelerado processo de reestruturação do ensino que vinha apresentando-se, neste tempo e condições, ganha novos argumentos, aliados, justificativas e estratégias. A manutenção das taxas de lucro dos investidores e empresários da educação importam mais que as necessidades (de infraestrutura, condições materiais e subjetivas) para que as/os estudantes possam prosseguir o caminho da formação superior; mais que a necessidade de condições dignas de trabalho e remuneração dos trabalhadores deste campo; mais que qualquer legado intelectual, científico, cultural e de desenvolvimento crítico desta sociedade. As questionáveis formatações do ensino EaD se “*legitimam*” com a imposição circunstancial da gravíssima crise sanitária provocada pela pandemia, apresentando-se novas estratégias de formação por meios remotos, “*novos e sofisticados*” arranjos e processos de ensino- aprendizagem colocam-se em detrimento de uma ampla construção sobre as possibilidades que a tecnologia poderia oferecer em favor das/os estudantes e da classe trabalhadora. O que nos aguarda no pós-pandemia ainda é incerteza (apesar da certeza de que os capitalistas se mantem no propósito de manutenção do *status quo* e ampliação de suas riquezas), mas sabemos que novas transformações nas relações sociais de produção e reprodução da vida nos acometerão. Que tenhamos força e coragem para enfrentá-las coletivamente!

Finalizamos com mais um poema do Professor Doutor Mauro Iasi, mesmo sob as recomendações de isolamento social:

Dissidência ou a arte de dissidiar

Por Mauro Iasi

Há hora de somar

E hora de dividir.

Há tempo de esperar

E tempo de decidir.

Tempos de resistir.

Tempos de explodir.
Tempo de criar asas,
romper as cascas
Porque é tempo de partir.
Partir partido,
Parir futuros,
Partilhar amanheceres
Há tanto tempo esquecidos.
Lá no passado tínhamos um futuro
Lá no futuro tem um presente
Pronto pra nascer
Só esperando você se decidir.
Porque são tempos de decidir,
Dissidiar, dissuadir,
Tempos de dizer
Que não são tempos de esperar
Tempos de dizer:
Não mais em nosso nome!
Se não pode se vestir com nossos sonhos
Não fale em nosso nome.
Não mais construir casas
Para que os ricos morem.
Não mais fazer o pão
Que o explorador come.
Não mais em nosso nome!
Não mais nosso suor,
o teu descanso.
Não mais nosso sangue, tua vida.
Não mais nossa miséria,
tua riqueza.

Tempos de dizer
Que não são tempos de calar
Diante da injustiça e da mentira.
É tempo de lutar
É tempo de festa, tempo de cantar
As velhas canções e as que ainda vamos inventar.
Tempos de criar, tempos de escolher.
Tempos de plantar os tempos que iremos colher.
É tempo de dar nome aos bois,
De levantar a cabeça
Acima da boiada,
Porque é tempo de tudo ou nada.
É tempo de rebeldia.
São tempos de rebelião.
É tempo de dissidência.
Já é tempo dos corações pularem fora do peito
Em passeata, em multidão
Porque é tempo de dissidência
É tempo de revolução.

REFERÊNCIAS

- ABEPSS. *Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social*: Com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembléia Geral Extraordinária de 08 de novembro de 1996. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.
- ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G. Mobilização social e práticas educativas. In: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 593-608.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ALMEIDA, N. L. T. de. *Considerações iniciais para o exame do processo de trabalho do Serviço Social. Serviço Social e Sociedade*. São Paulo: Cortez, ano XVII, n. 52, dez. 1996, p. 24-47.
- ALVES, G. *Trabalho e Mundialização do capital. A nova degradação do trabalho na era da globalização*. 2.ed. Londrina: Práxis, 1999.
- AMARAL, M. S. *Teorias do imperialismo e da dependência: a atualização necessária ante a financeirização do capitalismo*. São Paulo, 2012. Tese Doutorado USP. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12140/tde-09102012-174024/pt-br.php>. Acesso em: 06 abr. 2018.
- ANASTASIOU, L. da G. C. *Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem*. IV Seminário de desenvolvimento profissional docente: planejamento e avaliação da aprendizagem na educação superior. Anais. Unipampa, 2011. Disponível em: <https://disciplinas.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=101307>. Acesso em: 07 jan. 2017.
- ANTUNES, R. *A dialética do trabalho*. São Pulo: Expressão Popular, 2004.
- ANTUNES, R. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. In: *Das crises do capital às crises da Educação Superior no Brasil - novos e renovados desafios em perspectiva*. 1.ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, p. 5-17.
- ARAÚJO, J. C. S. *O projeto de Humboldt (1767-1835) como fundamento da pedagogia universitária*. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/download/3106/2591/> Acesso em: 10 set. 2019. p. 65-81.
- ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Os materiais didáticos e a aula na Educação a Distância: por uma integração de discursos e práticas. In: FIDALGO, F. [et.al], (orgs). *Educação a Distância: tão longe, tão perto*. Belo Horizonte: CEAD/UFGM, 2012. p. 89-112.
- ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. *Educação à Distância no Brasil: Políticas Públicas edemocratização do acesso ao Ensino Superior*. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2015. p. 321-338.

BARRETO, R. G. Política educacional brasileira e o Ensino a Distância (EaD) como estratégia expansionista. In: VALE, A. A.; PEREIRA, L. D. (orgs). *O ensino a distância na formação em serviço social: análise de uma década*. 1.ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2019. p. 28-53.

BARROCO, M. L. S; TERRA, Sylvia Helena. *Código de Ética do/a assistente social comentado*. CFESS. São Paulo: Cortez, 2012.

BEHRING, E. *Ao marxista impenitente José Paulo Netto*. São Paulo: Serviço Social e Sociedade, n.124, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.051>. Acesso em: 07 jan. 2019.

BEHRING, E.; BOSCHETTI, I. *Política Social: Fundamentos e história*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOBBIO, N. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOSCHETTI, V. *Plano Atcon e comissão Meira Mattos: construção do ideário da universidade do pós-64*. Campinas: Revista HISTEDBR On-line, n.27, 2007, p. 221-229. Disponível em: <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/system/files/acervo-livre/cg0128/videocg0128004.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2015.

BOSCHETTI, I. A política de seguridade social no Brasil. In: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 323-340.

BOURGUIGNON, J.A. *Processo da pesquisa e suas implicações teórico-metodológicas e sociais*. Ponta Grossa: Revista Emancipação, 2006, p. 41-42. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/71/69>. Acesso em: 07 mar. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. *Decreto nº 2.306*, de 19 de agosto de 1997. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2306-19-agosto-1997-437195-norma-pe.html>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* nº 9.394/96. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 abr. 2018.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+proposta+do+Executivo+ao+Congresso+Nacional/3f4d496d-17c6-4a89-83e4-8ebc5bcc86de?version=1.1>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 02 mar. 2018.

CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação. In: **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-31.

CAVALCANTE, J. F. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CFESS. Resolução CFESS Nº 533, de 29 de setembro de 2008. **Regulamenta a SUPERVISÃO DIRETA DE ESTÁGIO no Serviço Social**. Brasília: CFESS, 2008.

CFESS. **Seminário nacional: 30 anos do Congresso da Virada**. Brasília: CFESS, 2012.

CFESS. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social**. Brasília, v. 2, 2014.

CHAGAS, E. F. **O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto**. Belo Horizonte: Revista Síntese, v.38, n 120, 2011.

CHAGAS, E. F. **A determinação dupla do trabalho em Marx: trabalho concreto e trabalho abstrato**. 2012. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/08/A-determinação-dupla...-Ed.-Chagas.pdf> Acesso em: 11 abr. 2019.

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

CHAVES, V. L. J. O ensino Superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada. In: **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 67-72.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COELHO, M. **Imediatividade na prática profissional do assistente social**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2013.

CORTI, A. P. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 47-52.

COUTINHO, C. N. **De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

CRESS/MG. **Contribuições para o exercício profissional de assistente social**. Belo Horizonte: CRESS, 2013.

CRESS/MG. **Comissão de Trabalho e Formação Profissional**. Disponível em: http://www.cress-mg.org.br/Menu/Comissao_de_Trabalho_e_Formacao_Profissional. Acesso em: 28 abr. 2018.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 23 set. 2019.

CRUZ, A. G.; PAULA, M. F. C. **Capital e Poder a serviço da Globalização: os oligopólios da educação superior privada no Brasil**. Sorocaba: Avaliação (Campinas) vol.23 no.3, 2018.

DESLANDES, S.; GOMES, R.; MINAYO, C. de. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

DINIZ, E. *O Pós-Consenso de Washington: a globalização e o desenvolvimento revisitados*. Caxambu, 2006. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/elidiniz_1_.pdf. Acesso em: 14 nov. 2018.

DUNKER, C. I. L. *O neoliberalismo e seus normalopatas*. São Paulo: Blog da Boitempo, 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/11/03/o-neoliberalismo-e-seus-normalopatas/>. Acesso em: 08 jan. 2020.

ENGLES, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1984.

FAGIANI, C. C.; PREVITALI, F. S. Jovem trabalhador no Brasil e a formação para o trabalho precário. In.: *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV - trabalho digital, autogestão e expropriação da vida*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 347-361.

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

FERNANDES, F. *Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento*. 5. ed. rev. São Paulo: Global, 2008.

FIDALGO, F. (org). *Educação a Distância: tão longe, tão perto*. Belo Horizonte: CEAD/UFMG, 2012.

FGV/IBRE. *O que são os desalentados no Brasil*. Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/quem-sao-os-desalentados-no-brasil>. Acesso em: 12 nov. 2019.

FREDERICO, C. Classe e lutas sociais. In: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 255-266.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In.: *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 17-34.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Carlos Nelson Coutinho (trad.) 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916/1935*. Carlos Nelson Coutinho (org). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRANEMANN, S. Processos de trabalho e Serviço Social. In: *Reprodução Social, Trabalho e Serviço Social. Módulo I. Capacitação em Serviço Social e Política Social*. Brasília, CEAD, 1999, p. 153- 166.

GUERRA, Y. A dimensão investigativa no exercício profissional. In: *Serviço Social: direitos sociais*

e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p.807-826.

GUERRA, Y. A formação profissional em Serviço Social: polêmicas e desafios. In: ***Sociabilidade burguesa e Serviço Social***. 1. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2013, p. 235-254.

HIDALGO, Â. M. De educação para a responsabilização individual para a responsabilização e consciência de classe. In: Educação e lutas de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

HIRANO, S. O trabalho intelectual e a reprodução ampliada do capital no capitalismo contemporâneo. In: ***Sociabilidade burguesa e Serviço Social***. 1. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2013, p. 5-12.

HIRANO, S. ***Política e economia como formas de dominação o trabalho intelectual em Marx***. Tempo Social. São Paulo: Tempo Social, Rev. Sociologia, USP, 2001, p. 1-20.

HORTMANN, C. ***O capitalismo nunca esteve tão nu e os inimigos da classe trabalhadora com a cabeça de fora!*** São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/o-capitalismo-nunca-esteve-tao-nu-e-os-inimigos-da-classe-trabalhadora-com-a-cabeca-de-fora>. Acesso: 25 mar. 2020.

IAMAMOTO, M.V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

IAMAMOTO, M.V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, M.V. O Serviço Social na cena contemporânea. In: ***Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais***. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p.15-50.

IAMAMOTO, M.V. ***Renovação e conservadorismo no Serviço Social. Ensaio crítico***. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IAMAMOTO, M.V. ***A Formação Acadêmico-profissional***. Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 120, out/dez. 2014, p. 609-639.

IASI, M. ***Cinco teses sobre a formação social brasileira*** (notas de estudo guiadas pelo pessimismo da razão e uma conclusão animada pelo otimismo da prática). São Paulo: Revista Serviço Social e Sociedade, n. 136, set./dez. 2019, p. 417-438.

KOIKE, M. M. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: ***Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais***. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 201-222.

KONDER, L. ***O que é dialética***. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LEHER. R. Uma penetrante perspectiva teórica para compreender como os dominantes dominam. In: ***A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil***. Neves (org.). São Paulo: Xamã, 2010, p. 6-18.

LEHER. R. ***Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública***. 1.ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019a.

LEHER, R. *Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática*. Campinas: Educação e Sociedade. v. 40, 2019b.

LEMOS, F. *Sobre reformas no sistema de ensino. Wilhelm von Humboldt*. Campinas: Rev. Brasileira de História e educação. v. 11, n. 1, 2011, p. 207-241.

LEWGOY, A. B.; MACIEL, A. L. S. Reflexões acerca do Ensino a Distância na formação em Serviço Social. Revista Temporalis. *Estado e Educação Superior: questões e impactos no Serviço Social*. Brasília: ABEPSS, Ano VIII, n. 15 (jan./jun.2008), 2008.

LEWGOY, A.; SILVA, J. F. S; SANT'ANNA, R.S.; LOURENÇO, E. A. S. *Sociabilidade burguesa e serviço social*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2013.

LENIN, V. I. *Imperialismo, estágio superior do capitalismo: ensaio popular*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21 ed. São Paulo: Ed Loyola, 2006.

LIMA, K. R. de S. *Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva*. Tese (Doutorado) – Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. Escola de Educação, 2005.

LIMA, K. R. de S. Contrarreforma da Educação Superior e Formação Profissional em Serviço Social. Revista Temporalis. In: *Estado e Educação Superior: questões e impactos no Serviço Social*. Brasília: ABEPSS, Ano VIII, n. 15 (jan./jun.2008), 2008.

LIMA, K. R. de S. Expansão da educação superior brasileira na década do novo século. In: *Serviço Social e Educação*. 2.ed. – Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2013.

LUCE, M. S. *Teoria marxista da dependência: problemas e categorias. Uma visão histórica*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LUCKESI, C. C. *Filosofia e Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social* [tradução: Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélío Schneider]. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. A reprodução. In: *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 159-201.

MARTINELLI, M. L. (Org). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: VerasEditora, 1999.

MARTINS, E. C. B. *Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania*. São Paulo: Ed. UNESP, 2012.

MARTINS, L. *Teoria das profissões, marxismo e serviço social*. Brasília: Temporalis. n.37, 2019, p. 45-64.

MARX, K. *O Capital: crítica de economia política*. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,

2008a.

MARX, K. *Contribuição a crítica da Economia Política*. Tradução e introdução de Florestan Fernandes, 2. ed. São Paulo, Expressão Popular, 2008b.

MARX, K. *O Capital: crítica de economia política*. Livro II. Tradução e seleção Rubens Enderle. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, K. *O Capital: crítica de economia política*. Livro I. Tradução Rubens Enderle. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. *O Capital: crítica de economia política*. Livro III. Tradução Rubens Enderle. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. Trad. Álvaro Pina. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. *O Manifesto Comunista*. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2010. MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas, SP: Navegando, 2011. MASCARO, A. L. *Estado e forma política*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATOS, J. N. “*A Banca ao Serviço do Povo*”: *Política e Economia durante o PREC (1974-1975)*. Lisboa: Rev. Análise Social, n. 231, 2019. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732019000200010. Acesso em: 20 dez. 2019.

MEC/INEP. PARECER CNE/CES 492/2001, homologado em 04/07/2001. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.

MEC/INEP. Censo da Educação Superior Brasileira. Relatórios Técnicos. Resumo Técnico 2009. Brasília, 2009. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf. Acesso em: 22 out. 2015.

MEC/INEP. Instituições de Ensino Superior e cursos cadastrados. Brasília, INEP/MEC, 2010. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 22 out. 2015.

MEC/INEP. Censo da Educação Superior Brasileira. Relatórios Técnicos. Resumo Técnico 2012. Brasília, 2012, Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em: 22 out. 2015.

MEC/INEP. Censo da Educação Superior Brasileira. Relatórios Técnicos. Resumo Técnico 2016. Brasília, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 08 out. 2019.

MEC/INEP. Censo da Educação Superior Brasileira. Relatórios Técnicos. Resumo Técnico 2017. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796. Acesso em: 08 out. 2019.

MEC/INEP. Censo da Educação Superior Brasileira. Relatórios Técnicos. Resumo Técnico 2018. Brasília, 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao_superior/](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/)

[documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf](#). Acesso em: 08 out. 2019.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital* [tradução: Isa Tavares]. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital* [tradução: Francisco Raul Cornejo]. 2.ed. ver. ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MILL, D; FIDALGO, F. O teletrabalho como categoria de análise da docência virtual: reflexões de base sobre o trabalho pedagógico a distância. In: FIDALGO, F. [et. al], (orgs). *Educação a Distância: tão longe, tão perto*. Belo Horizonte: CEAD/UFMG, 2012, p. 53-87.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

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

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. *Estado, Classe e Movimento Social*. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Bibliografia Básica do Serviço Social, v.5).

MOREIRA, C. F. N. *Disputas político-econômicas em torno da democratização educacional brasileira no século XXI*. Florianópolis: Rev. Katályses, v. 22, n. 3, 2019, p. 447-456.

MOTA, A. E. e AMARAL, A. S. Reestruturação do Capital, fragmentação do trabalho e Serviço Social. In: *A Nova Fábrica de Consensos*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 23-44.

NEVES, L. M. W.; MARTINS, A. S. [et. al.]. *A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, I; PASCHOALINO, J; FIDALGO, N; FIDALGO, F. Educação a Distância no CEAD/UFMG: Gestão e práticas integradoras. In: FIDALGO, F. [et. al], (orgs). *Educação a Distância: tão longe, tão perto*. Belo Horizonte: CEAD/UFMG, 2012, p. 19-31.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma de Estado. In: *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORTIZ, F. G. Serviço Social e Ética: a constituição de uma imagem social renovada. In: *Ética e direitos: ensaios críticos*. Coletânea nova de Serviço Social. 2 ed. São Paulo: Lúmen Júris, 2010.

OSORIO, J. *O Estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

PAULA, S. A. N. *O desmonte da universidade: O REUNI como política de Estado no PNE (2014-2024)*. Santa Catarina: Revista em Debate. n. 11 Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c4a0/ab9786f0db7ef8fdccdba4d475cb2b3e4728.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019, p. 132-144.

PAULO NETTO, J. *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

- PAULO NETTO, J. *Transformações societárias e Serviço Social. Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil*. São Paulo: Serviço Social e Sociedade, Ano XVII, n. 50, 1996, p.87-132.
- PAULO NETTO, J. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: *Capacitação em Serviço Social e Política Social*. Módulo 1: Crise contemporânea, questão social e Serviço Social. Brasília: CEAD, 1999, p. 92-110.
- PAULO NETTO, J. *Ditadura e Serviço Social: Uma análise do serviço social no Brasil pós-64*. ed. 8. São Paulo: Cortez, 2008.
- PAULO NETTO, J. *Introdução ao método da teoria social*. In: *Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 769-806.
- PAULO NETTO, J. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PAULO NETTO, J. *Uma face contemporânea da barbárie*. 2010. Disponível em: <http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/fabiana.schmidt/politica-social-ii/uma-face-contemporanea-da-barbarie-netto-j.p/view>. Acesso em: 18 jan. 2020.
- PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. *Economia Política: uma introdução crítica*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PEREIRA, L. D. *Política educacional brasileira e serviço social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007, p. 378f.
- PEREIRA, L. D. Mercantilização do Ensino Superior, Educação a Distância e Serviço Social. In: *Estado e Educação Superior: questões e impactos no Serviço Social*. Brasília: Revista Temporalis, Ano VIII, n.15, jan./jun. 2008.
- PEREIRA, L. D. *ENADE no contexto da contrarreforma do ensino superior: reflexões para o Serviço Social*. Brasília: Revista Temporalis, Ano 10, n.20, jul./dez. 2010, p.137-165.
- PEREIRA, L. D. *Serviço Social e Educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2013.
- PONTES, R. N. Mediação: categoria fundamental para o trabalho do assistente social. In: *Capacitação em Serviço Social e Políticas Sociais*. Módulo 4: O Trabalho do assistente social e as políticas sociais – CEAD, Brasília, 1999.
- PONTES, R. N. *Mediação e Serviço Social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PINTO, J. M. R. Verdades e mentiras sobre o financiamento da educação. In: *Educação contra a barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 59-65.
- RAMOS, M. N. *É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo*. Rev. Trabalho, Educação e Saúde, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>

[script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100008](#). Acesso em: 02 dez. 2019.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3.ed. São Paulo:Cortez, 2006.

RUBIN, I. *A Teoria Marxista do Valor*. São Paulo, Polis, 1987.

RUBIN-OLIVEIRA, M; PEZARICO, G; FARIAS, N. Internacionalização da educação superior movimentos e tensionamentos contemporâneos. In: *Das crises do capital às crises da Educação Superior no Brasil - novos e renovados desafios em perspectiva*. 1.ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, p. 81-96.

SAFFIOTI, H. I. B. *Força do trabalho feminino Brasil: no interior das cifras*. São Paulo: Perspectivas, 1985, p. 95-141.

SANTOS, B; ALBERTO, A; LIMA, T.D.F.M.; CHARRUA-SANTOS, F.M.B. *Indústria 4.0: desafios e oportunidades*. Revista Produção e Desenvolvimento, v.4, n.1, 2018, p.111-124.

Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325060590_INDUSTRIA_40_DESAFIOS_E_OPORTUNIDADES. Acesso em: 16 dez. 2019.

SANTOS, A. V.; GUIMARÃES-IOSIF, R. As redes de governança do fundo de financiamento estudantil (fies) sob a lente do estado ampliado. In: *Das crises do capital às crises da Educação Superior no Brasil - novos e renovados desafios em perspectiva*. 1.ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, p.121-137.

SANTOS, C. A. Educação a Distância: tensões entre expansão e qualidade. In: *Educação contra a barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 53-58.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SECCO, L. *Gramsci e a revolução*. São Paulo: Alameda, 2006.

SETÚBAL, A. A. *Pesquisa em Serviço Social: utopia e realidade*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SEVERINO, A. J. *Metodologia de trabalho científico*. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, V. *Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil*. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, out.-dez., 2015, p. 867-889.

SILVA JUNIOR, J.R.; SGUISSARDI, V. *Novas faces da educação superior no Brasil*. 2. ed. Rev.São Pulo: Cortez, 2001.

SILVA, L. C. da. O trabalho do assistente social no contexto da educação superior: questões para o debate. In: *Serviço Social e Educação*. 2.ed. – Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2013.

SILVEIRA, D. *Em meio à crise, mercado de educação é o que mais cresce em número de empresas no Brasil, IBGE*. Rio de Janeiro: O Globo, 2019.

- SILVEIRA, Z. S.; BIANCHETTI, L. *Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado*. Niterói: Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016, p. 79-99.
- SIMIONATO, I. As expressões ideoculturais da crise capitalista da atualidade. In: *Capacitação em Serviço Social e Política Social*. Módulo 1: Crise contemporânea, questão social e Serviço Social. P 78- 89. Brasília: CEAD, 1999.
- SOUZA, J. S. Crise orgânica do capital, recomposição burguesa e intensificação da precariedade do trabalho docente: fundamentos sócio-históricos da (des)configuração do trabalho docente. In: *Das crises do capital às crises da Educação Superior no Brasil - novos e renovados desafios em perspectiva*. 1.ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, p. 19-35.
- SOUZA, P. N. P. de. *LDB e educação superior: estrutura e funcionamento*. 2.ed. Ver. e Ampl. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- TUMOLO, P. S. As metamorfoses do mundo do trabalho: revisão de algumas linhas de análise. In: *Educação & Sociedade*, ano XVIII, n 59, 1997.
- UNIDERP/ANHANGUERA. Projeto Político Pedagógico do curso de Serviço Social. s/d. Disponível em: http://ww2.uniderp.br/uniderp/pdf/mec/matriz/PPC_ServicoSocial.pdf. Acesso em: 17 set. 2019.
- UNOPAR. Guia de Percursos do curso de Bacharelado em Serviço Social. s/d. Disponível em: https://cdn-pim.cms.captacao.cogna.digital/unopar/cdn/ff/6SCHMLohwZpKyLlgv-zeQPuwVgE_UgotIAjvcD3XMaw/1574708306/public/2019-11/servico-social-bacharelado.pdf. Acesso em: 17 set. 2019.
- VALE, A. A.; PEREIRA, L. D. (orgs). *O ensino a distância na formação em serviço social: análise de uma década*. 1.ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2019.
- YAZBEK, Maria Carmelita. O significado sócio histórico da profissão serviço social. In: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009a. p, 125-142.
- YAZBEK, Maria Carmelita. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social. In: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009b, p. 143-164.

APÊNDICES

APÊNDICE A - FORMULÁRIO QUESTIONÁRIO GOOGLE FORMS

A pesquisa: “A formação profissional em Serviço Social por meio do Ensino a Distância”.

Questionário a ser aplicado aos estudantes das Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos de Serviço Social no Ensino a Distância, com o objetivo de alargar as análises da pesquisa realizada pela doutoranda Fabrícia Cristina de Castro Maciel, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP/Franca. A pesquisa se intitula: **A formação profissional em Serviço Social por meio do Ensino a Distância: uma análise histórico-crítica a partir da realidade Mineira**. A pesquisa será realizada na plataforma **Google forms**, que estará disponível para grupos de estudantes do Ensino a Distância que frequentam o **último ano do curso**.

Informações iniciais - Seção 1:

Consentimento de participação da pessoa como participante da pesquisa () Sim () Não

Informe seu e-mail:

Você é estudante de qual Universidade?

Você estuda em qual Estado?

As questões de 1 a 7 dizem respeito às compreensões básicas e *gerais* quanto ao conhecimento sobre curso e a disponibilidade dos componentes curriculares. De 8 a 13 tratam do **Estágio**. De 13 a 17 reúnem questões referentes a percepção sobre a formação a partir dos **conteúdos e suas conexões**. As questões 18 a 21 procuram compreender como se estrutura a orientação do **TCC**. Entre 22 e 25 apresentam-se questões sobre o conhecimento dos espaços políticos de formação.

Questionário - Seção 2:

Para as questões que seguem é necessário marcar APENAS uma das opções, **exceto** na questão 3:

- 1) Qual seria o **fundamento básico da existência** do curso de Serviço Social?
- a) Questão social

- b) Pobreza
- c) Desigualdade social
- d) Políticas Sociais

2) Foi-lhe apresentado o ***Projeto Pedagógico do Curso?***

- a) Totalmente
- b) Conheço em partes
- c) Já ouvi dizer
- d) Nunca ouvi dizer

3) Quais os ***componentes curriculares*** você já participou? *Marque quantas opções avaliar que corresponde a realidade.*

- a) Disciplinas
- b) Estágio
- c) TCC
- d) Seminários, palestras, oficinas
- e) Projetos de Extensão
- f) Projetos de pesquisa
- g) Laboratório em Serviço Social
- h) Outros - Cite se tiver outros

4) Já foi informado sobre os ***Núcleos de Fundamentação*** constitutivos da formação profissional em Serviço Social?

- a) Sim
- b) Não

5) O Serviço Social é uma profissão que possui as ***dimensões investigativa e interventiva*** como condição central para formação?

- a) Sim
- b) Não

6) Possui ***disciplinas práticas*** no curso de Serviço Social?

- a) Sim
- b) Não

7) Possui ***disciplinas teóricas*** acerca dos fundamentos do Serviço Social?

- a) Sim
- b) Não

8) A Instituição de Ensino é quem disponibiliza os ***Estágios supervisionados***?

- a) Sim
- b) Não

9) A Instituição de Ensino ***realiza parcerias*** com os setores do Estado e sociedade civil para disponibilizar os ***Estágios supervisionados***?

- a) Sim
- b) Não

10) ***Qual o profissional*** realiza a supervisão acadêmica?

- a) Professor assistente social
- b) Professor de outra área de formação
- c) Tutor assistente social
- d) Tutor de outra área de formação

11) Com que frequência é realizada a ***supervisão acadêmica*** para os estágios?

- a) 1 vez por semana
- b) A cada 15 dias
- c) Uma vez por mês
- d) Não tem frequência preestabelecida

12) Com que frequência é realizada a ***supervisão de campo*** para os acadêmicos em estágios?

- a) 1 vez por semana
- b) A cada 15 dias
- c) Uma vez por mês
- d) Não tem frequência preestabelecida

13) Você compreende a **relação** entre as disciplinas *teóricas e a prática* profissional?

- a) Totalmente
- b) na maior parte das disciplinas
- c) somente em algumas disciplinas
- d) não percebo nenhuma relação

14) É possível identificar a **conexões** entre os *conteúdos estudados* nas disciplinas?

- a) Totalmente
- b) na maior parte das disciplinas
- c) somente em algumas disciplinas
- d) não percebo nenhuma relação

15) Os conteúdos das disciplinas teóricas contribuem para *compreender a realidade social*?

- a) Totalmente
- b) na maior parte das vezes
- c) somente em algumas vezes
- d) não percebo nenhuma relação

16) As disciplinas oferecem conteúdos para *compreender criticamente a história social* contemporânea?

- a) Totalmente
- b) na maior parte das vezes
- c) somente em algumas vezes
- d) não percebo nenhuma relação

17) As disciplinas contribuem para *apreensão do significado ético e político* da profissão?

- a) Totalmente
- b) na maior parte das vezes
- c) somente em algumas vezes
- d) não percebo nenhuma relação

18) Possui disciplina específica para *orientação de TCC*?

- a) Sim
- b) Não

19) Quem *realiza a orientação* do TCC?

- a) Professores
- b) Tutores
- c) Outro profissional da educação

20) Com que **frequência** os profissionais orientam a elaboração do TCC?

- a) 1 vez por semana
- b) A cada 15 dias
- c) Uma vez por mês
- d) Não tem frequência preestabelecida

21) Sobre o TCC na sua faculdade, está previsto que seja apresentado a uma banca para avaliação?

- a) Sim
- b) Não

22) Você conhece a Executiva Nacional do Estudantes de Serviço Social - *ENESSO*?

- a) Sim
- b) Não

23) Você já *participou* de algum encontro da *ENESSO*?

- a) Sim
- b) Não

24) Você conhece ou já ouviu dizer sobre o conjunto *CFESS/CRESS*?

- a) Sim
- b) Não

25) Você conhece ou já ouviu dizer sobre a *ABEPSS*?

- a) Sim

b) Não

Por fim, teria algo que acredita ser relevante em sua formação acadêmica que queira registrar?

APÊNDICE B - A CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM PORTUGAL: PERCURSO, INFLUÊNCIAS E APROXIMAÇÕES COM O BRASIL

Uma experiência intercambista: as trocas são mais significativas do que a aparência pode revelar

Antes de analisar a formação em Serviço Social em Portugal, é de extrema relevância apresentarmos a experiência do “Doutoramento Sanduíche” no contexto da formação intelectual e cultural da investigadora, com o objetivo de revelar a importância do fomento a este tipo de investimento em pesquisa. Mesmo reconhecendo que em Portugal ainda não se implementou a estratégia de Ensino a Distância em licenciaturas²³⁴ do Serviço Social, entendemos que o exame e apropriação do movimento global de reformulação do ensino superior, sob as determinações da nova ordem do capitalismo mundializado, trariam elementos fundamentais para nos apropriarmos das configurações do ensino no Brasil.

Conforme pontuado nos capítulos da tese e os argumentos tratados a seguir, identificamos que, principalmente o Acordo de Bolonha (e os demais movimentos que o antecederam), também representou um significativo fomento às reformas que sucederam nos sistemas de educação superior de países de economia dependente, como o Brasil. Ainda que não tenhamos reestruturado o nosso sistema educacional conforme as prerrogativas e princípios de Bolonha, identificamos um conjunto de legislações e ações cujos influxos acompanham este modelo, principalmente no que diz respeito à flexibilização da educação, à possibilidade de aligeiramento da formação, à qualidade do percurso formativo, ao alinhamento mais expressivo com as necessidades do mercado e menos com responsabilidade à emancipação humana.

Vale destacar que as oportunidades de trocas de conhecimentos quanto à formação e ao exercício profissional contribuíram para o reconhecimento de que há distinções e semelhanças em relação às teorias e metodologias, bem como à direção do Projeto Ético-Político entre Brasil e Portugal. Estas distinções e semelhanças são reflexos não somente do processo histórico em que se constitui o Serviço Social nos dois países, mas também revelam suas especificidades quanto aos seus posicionamentos frente à economia global e à *divisão internacional do trabalho*. Observamos que mesmo compondo a União Europeia, Portugal encontra-se em desvantagem, do ponto de vista econômico e social, em comparação com os demais países da UE, a saber: possui um dos salários-

²³⁴ No sistema de ensino superior de Portugal são atribuídos aos cursos de graduação a titularidade de licenciatura, diferentemente da divisão que existe no Brasil entre bacharelado e licenciatura.

mínimos mais baixos da Europa; é um país ainda pouco industrializado; sua economia exportadora conta principalmente com vinho, cortiça e calçado; o turismo tem impacto muito forte na economia. Estes são alguns dos aspectos que caracterizam uma condição de “*semiperiferia*” quanto ao capitalismo central. Neste cenário, é que procuramos verificar as contribuições para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Entendemos que muito ainda pode ser explorado quanto aos modelos de ensino.

Em relatório apresentado no APÊNDICE C, identificamos todas as atividades realizadas, considerando o Plano de Estudo apresentado no processo seletivo para a Bolsa Sanduíche, bem como as experiências e ações realizadas a partir da co-orientação da professora Maria Irene de Carvalho, titular do Curso de Serviço Social do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) - Universidade de Lisboa (ULisboa).

Para analisar a experiência da formação em Serviço Social em Portugal, procuramos apreender como se estruturou os seus regimes políticos e os sistemas econômicos, tendo em conta a forma de organização do Ensino Superior no contexto contemporâneo. Procuramos contextualizar as dinâmicas históricas e sociais do país, e as referentes à origem e à natureza do Serviço Social, identificando as configurações ideopolíticas que esta formação assume ao longo da história. Concomitantemente observamos as semelhanças e influências teóricas e políticas do Serviço Social brasileiro na construção desta profissão em Portugal, que acontece quase que paralelamente nos dois países.

Uma breve historiografia portuguesa contribui para compreendermos os acontecimentos que antecipam a origem do Serviço Social Português e, assim, identificarmos as bases em que se âncora e desenvolve o seu cariz: ora conservador, ora tendendo a um movimento de aproximação com as correntes teóricas mais progressistas ou radicais. Estes apontamentos históricos têm em vista, não explicar a totalidade das dinâmicas sociais, mas servem como balizas factuais para as nossas análises. Cabe-nos destacar também que a compreensão da profissão em Portugal não se reduz a uma descrição dos factos, como se esses não estivessem compondo a dinâmica não-aparente que os conduzem. A história do Serviço Social acontece e constitui-se no movimento entre a sucessão de acontecimentos em relação com o mundo. Ou seja, reconhecemos que as dinâmicas econômicas, sociais e políticas de cada tempo histórico criam necessidades e exigências quanto aos processos laborativos. Assim, o Serviço Social surge com a finalidade de construir respostas às manifestações da questão social emergentes no modo de produção capitalista, estruturado a partir de um modelo do Estado-nação que tem por objetivo sustentar os interesses de uma classe específica, no caso do capitalismo, a burguesa no seu sentido mais lato. Ou seja, o Estado é fundamental para produzir um discurso de unidade numa sociedade contraditória.

O contexto de pré-emergência do Curso do Serviço Social Português: origem e natureza da formação

Identificamos que entre o período de 1910 a 1926, após a queda da Monarquia Constitucional e a Proclamação da Primeira República (1910),²³⁵ Portugal passa por grande instabilidade política e econômica. De acordo com Ramos, Sousa e Monteiro (2015), ao expressar uma síntese sobre a esta fase da República, afirmam: “*Na República Portuguesa, começou por vigorar o princípio de que o país é para todos, mas o Estado é para os republicanos.*” (RAMOS; SOUSA; MONTEIRO, 2015, p. 577) Nestes termos buscamos demonstrar que na dinâmica criada pelas lideranças do Partido Republicano Português (PRP), apesar das suas divergências e diferenças internas, os cargos e empregos públicos estiveram sob o seu poder. Além disso, estes mantinham as características da elite política por origens sociais, percursos acadêmicos e profissionais, representando assim a manutenção de um modo de sociabilidade já existente no país.

Aos olhos da maioria da população, terão sido indistinguíveis dos seus antecessores: faziam parte da classe dos que não trabalhavam com as mãos, não tinham o rosto queimado pelo sol, não vestiam ganga nem usavam boné e sabiam ler e escrever. É verdade que falavamem nome do ‘povo’, discursavam em comícios e usaram grupos populares armados - mas a esquerda liberal tinha feito o mesmo no século XIX. (RAMOS; SOUSA; MONTEIRO, 2015, p. 583)

Conforme os autores supracitados, os objetivos do PRP no poder, eram, além de derrubar a dinastia monárquica, transformar Portugal em um novo tipo de comunidade política, com a marca da laicização do Estado, o culto da pátria e corporificação do bem comum. As diretrizes políticas tinham como foco a educação e cultura, sendo a assistência social estabelecida como direito constitucional, apesar da fragilidade dos seus programas.

A institucionalização do Serviço Social enquanto prática profissional relaciona-se com o desenvolvimento do capitalismo na fase em que a acumulação do capital atinge o seu estágio monopolista. A historiografia nos apresenta que as primeiras formações se estruturam a partir do final do século XIX, nos Estados Unidos e na Holanda (1899). Em seguida na Inglaterra e Alemanha (1908), posteriormente o curso é iniciado na França em 1911 (CORNEJO; MARTINS, 1992). Para a investigadora Martins (1995) a gênese e origem do Serviço Social em Portugal enquadra-se neste movimento, associado ao regime liberal, no contexto em que os republicanos tinham como

²³⁵ De acordo com Ramos, Sousa e Monteiro “A forma republicana correspondia a uma cultura política que se desenvolvera dentro da elite da monarquia constitucional.” (RAMOS; SOUSA; MONTEIRO, 2015, p. 581)

objetivo a laicização do Estado (marcada pelo rigor da separação entre a Igreja e o Estado),²³⁶ a fim de diminuir a influência e o poder da igreja (inclusive no campo social), bem como viabilizar o surgimento dos serviços sociais públicos e privados em Portugal. Deste modo, afirma que a *questão religiosa* e a *questão social* estiveram na base da institucionalização do Serviço Social, na medida em que os republicanos passam a ter como referência as ideais e os princípios éticos do altruísmo e do solidarismo.²³⁷ Então reivindicam alternativas para responder as demandas da pobreza, “[...] *conciliando a ideia dos direitos sociais com a justiça liberal*” (MARTINS, 1994, p. 23), frente à lógica de intervenção da Igreja e da caridade no campo da assistência. Ademais, de acordo com a autora, já eram obsoletas as formas (benemerência/caridade/filantropia) como a igreja respondia às consequências sociais da ordem capitalista, o que ensejou a necessidade de contrapô-las com o poder médico e a formação de pessoal laico. A partir do movimento higienista de medicina social, os republicanos defendem a reorganização dos serviços de assistência pública, a profissionalização da enfermagem e a formação de pessoal laico para as organizações de assistência.²³⁸ Além disso, altera-se a dinâmica de intervenção das organizações (públicas e privadas) diante da população pauperizada: busca-se romper com a ideia de que os pobres são responsáveis pela sua situação, mas consideram fundamental apreender o 'meio' em que a pobreza se manifesta. Para tanto, faz-se necessária a avaliação previa da situação, estabelecendo uma relação de troca, em que a garantia de direitos implicava no cumprimento de deveres. Conforme enfatiza Martins “[...] *a assistência, na República, não é concebida como direito para todos os pobres, mas um espaço de intermediação entre o mundo da integração e da marginalização.*” (MARTINS, 1995, p. 26)

De acordo com Martins (1995) o regime republicano torna-se impopular e instável com as várias tentativas de restauração da monarquia, a crise social e financeira do país.²³⁹ Assim, após a implantação da democracia política, sob a lógica do Estado liberal de economia capitalista, a tentativa de enfrentamento da *questão social* não logrou êxito. No pós-Primeira Guerra Mundial, surgiram diversas propostas para instituir o curso de Serviço Social em Portugal, sendo que somente em 1928,

²³⁶ De acordo com Martins (1995), o anti-clericalismo liberal não é sinônimo de uma posição anti-religiosa ou anti-católica, sendo a religião católica considerada pelas várias Constituições liberais, como a religião oficial do Estado Português.

²³⁷ O republicanismo português, além de reafirmar os valores da Revolução Francesa da liberdade, igualdade e fraternidade, vai evoluir, a partir dos anos 80, para a apologia de um programa que sustentava os ideais da solidariedade. [...] O solidarismo visava, no entanto, integrar no âmbito dos direitos fundamentais, os direitos sociais, como o ensino obrigatório, gratuito e laico, o direito a assistência, ao trabalho, e a associação, mediante o crescimento do associativismo, do contratualismo e de uma intervenção do Estado, em matérias consideradas como condição essencial para a concretização individual desses direitos e a reafirmação da sociedade civil em relação ao poder político. (MARTINS, 1995, p. 23)

²³⁸ Numa tendência que vinha sendo feito em países como a Alemanha, França, Inglaterra e Estados Unidos. (MARTINS, 1995, p. 23)

²³⁹ Portugal estabelecia junto as colônias relações típicas de países centrais e, com a Inglaterra, relações características de países periféricos. (MARTINS, 1995)

o Instituto de Orientação Profissional faz uma primeira aproximação de formação destinada aos “*Delegados de Vigilância e demais trabalhadores dos Tribunais de Infância, sendo estudados os problemas de Serviço Social e a aplicação do Serviço Social de casos individuais*” (MARTINS, 1995, p. 27-28). Essa formação foi fortemente influenciada pelo movimento higienista norte-americano, com enfoque na *psicologização* e adaptação dos indivíduos à sociedade. Em linhas gerais, no período da Primeira República, as tentativas iniciais de formação no âmbito do “Serviço Social” foram encaradas como uma forma laica de prestar assistência (principalmente às crianças e menores), não se identificando com os valores da Igreja católica, mas com base em valores da solidariedade, de uma moral social laica e concepções republicanas de educação.

Institucionalização da formação em Escolas de Serviço Social: influências teórico-ideológicas

No contexto do Estado Novo (1933-1945) ocorrerá uma nova parceria entre o Estado e a Igreja no que diz respeito às manifestações da *questão social*, e, por este meio, inicia-se um processo de institucionalização da profissão e de escolas de formação em Serviço Social. Observa Martins (1995), que os primeiros movimentos de assistência social se organizam por meio de “visitadores” (quase todos homens) os quais tinham o trabalho de identificar os mais necessitados e afins. Esse movimento começou na “Misericórdia do Porto”.

A par da laicização dos agentes de educação e da escola ter um lugar singular na formação e reconhecimento dos indivíduos como cidadãos, os enfermeiros e os agentes da assistência pública laicos, ao participarem do projeto social mais amplo de criação do Homem Novo, ensinariam os valores de uma moral social laica, baseados nas ideias de liberdade, igualdade e solidariedade e em que a existência de direitos implicava o cumprimento de deveres. (MARTINS, 1995, p. 26)

A ideia da laicização será enfraquecida no Estado Novo (EN) e Salazar irá utilizar do poder ideológico da igreja para defender os valores deste regime (nacionalista) e usar os organismos que geriam as atividades do Assistência Social como forma de controle social. Por outras palavras, instaura-se um Estado corporativista e de cariz fortemente fascista. E, neste contexto de plena ditadura Salazarista (1935-1974), que são criados os primeiros cursos de Serviço Social, que se enquadram na finalidade de fortalecer o lema do regime: Deus, Pátria e Família. (Carvalho, Teles e Silva, 2019) O Serviço Social português passa a ser reconhecido como profissão em 1936, diante deste cenário político e ideológico ditatorial.²⁴⁰ De acordo com Santos e Martins (2016) a institucionalização desta profissão tem como características a influência cristã, católica e franco-belga. Foi também

²⁴⁰ A Ditadura Nacional (1926-1933) e o Estado Novo de Salazar e Marcello Caetano (1933-1974) foram, conjuntamente, o mais longo regime autoritário na Europa Ocidental durante o séc. XX, estendendo-se por um período de 48 anos.

neste período e com influência cristã que emerge o Serviço Social brasileiro. Entre os anos de 1937 e 1945, afirma Martins (1995), o Estado atribui ao plano social a função de coordenação e fiscalização da iniciativa dos particulares, com ênfase no trabalho voluntário ou profissionais não diplomados. A assistência domiciliar (corporativa) é priorizada em detrimento da hospitalização e das instituições asilares, além de desenvolver-se a atenção às famílias com a finalidade de doutrinação e educação nos valores morais, cristãos e nos princípios do Estado Novo. Destaca-se que entre 1935 e 1990,²⁴¹ Portugal contou com apenas três cursos de Serviço Social, a saber: o Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa (ISSSL), em 1935; a Escola Normal Social de Coimbra, em 1937 e; em 1956, no Instituto de Serviço Social do Porto (ISSP).²⁴² Conforme apresenta-nos Carvalho e Pinto (2015), o Serviço Social Português estruturou-se a partir de um "modelo teórico" positivista, da doutrina social da igreja e da ciência social de *Le Play*. Os primeiros cursos tinham a duração de três anos e os eixos de formação curricular baseavam-se na educação social, medicina social e exercício da prática em instituições sociais. Neste cenário o Serviço Social tinha como finalidade a atuação na dimensão individual e familiar, buscando compreender suas dinâmicas e as dos territórios em que viviam, através de práticas como: inquéritos, visitas, relatórios e monografias. É pertinente destacar que “[...] *as famílias eram consideradas o núcleo privilegiado da intervenção social e política*” (CARVALHO; PINTO, 2015, p. 70), sendo criadas leis²⁴³ que tinham por objetivo definir os beneficiários dos serviços prestados pelas instituições.

As dinâmicas internacionais do Pós-Segunda Guerra, a publicação da Declaração dos Direitos Humanos em 1948, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem em 1950, influenciaram e foram inspiração de movimentos de resistência ao regime de exceção que se conformava em Portugal. Apesar do contexto político e econômico que tendiam para uma democracia liberal, o regime Salazarista era bem-visto por lideranças internacionais,²⁴⁴ à pretexto de evitar-se “[...] *uma revolução em Portugal e o estabelecimento de um Estado comunista na Península Ibérica.*” (RAMOS; SOUSA; MONTEIRO, 2015, p. 668) Neste momento, entre repressão e concessões,²⁴⁵ foi criado em 1950, o Sindicato de Assistentes Sociais, educadoras familiares e

²⁴¹ Esta informação consta no texto elaborado do Martins e Santos (p. 325, 2016). No mesmo artigo as autoras afirmam que estas três escolas, existentes até 1979, participaram do processo de revisão da formação, através de “[...] análise, discussão e reelaboração coletiva dos planos curriculares da formação à luz do novo quadro teórico-ideológico” (MARTINS; CARVALHO, p. 326, 2016). Por outro lado, segundo Carvalho, Teles e Silva (2017) foi criado no Instituto de Ciências Sociais e Política Ultramarina (ICSPU) o Curso complementar de Serviço Social em 1962 e o curso de Serviço Social em 1964. Em 1968/69 o mesmo foi extinto.

²⁴² “O objetivo era dar uma resposta aos problemas sociais emergentes decorrentes da industrialização dessa região.” (CARVALHO e PINTO, 2015, p. 71)

²⁴³ Lei da previdência (Lei n. 1.884, de março de 1942), Lei da Assistência Social, que remetia para as instituições religiosas a assistência moral e religiosa aos indivíduos (Lei n. 1998, de 15 de maio) - regulamentada em 1945 pelo Decreto-lei n. 35.108, de 7 de novembro. (MARTINS; PINTO, 2015, p. 70)

²⁴⁴ Assim, Portugal integrou a Organização Europeia de Cooperação Econômica (1948), Organização do tratado do Atlântico Norte (1949), as Nações Unidas (1955).

²⁴⁵ Um exemplo disso, conforme apontam Ramos, Sousa e Monteiro (2015), é o fato de, em outubro de 1945, 300 pessoas

outros profissionais de Serviço Social, no entanto, seus associados deveriam defender os interesses da nação. (CARVALHO; PINTO, 2015) Assim, a atuação destes profissionais acontecia, em sua maioria, nas instituições de solidariedade social, confundindo-se com a ação religiosa e de educação moral nacional. Do ponto de vista da formação foi efetuada uma reformulação dos planos de estudos com a introdução das disciplinas de filosofia, ciências sociais e psicologia. (CARVALHO; PINTO, 2015) Reforça-se o processo metodológico de intervenção de Serviço Social de Caso - método do Diagnóstico Social, de Mary Richmond (1917), face a um distanciamento dos preceitos doutrinários. A intervenção social já não se destinava prioritariamente para as famílias, mas reordenava-se para problemáticas sociais específicas.

O regime ditatorial em vigor começa a dar sinal de declínio em início da década de 1960, tendo como pano de fundo a crise econômica e a Guerra Colonial, em dois ciclos políticos: o primeiro vai das jornadas oposicionistas, em 1958, à retirada de Salazar do poder, em 1968; e o segundo compreende a assunção de Marcelo Caetano, que preserva o regime fascista diante das condições econômicas, políticas e sociais. Também compõe este cenário o desenvolvimento industrial do país e a necessidade do Estado em garantir a “*reprodução da força de trabalho*”, através de construção de algumas respostas sociais, tais como proteção social e a melhoria das condições de saúde. De acordo com Carvalho e Pinto (2015), até 1960, o curso de Serviço Social ainda não era considerado como superior, sendo que, em 1961 foi reconhecido como tal. No entanto, ainda não ganha status de curso universitário.

Destacam também que as escolas de Serviço Social passaram a ser institutos superiores em 1969, e tiveram seus planos de estudos alterados a partir 1971, orientados pelas ciências sociais. Apesar das tendências de alteração dos currículos, principalmente das influências dos países europeus e dos EUA, caracterizados pelo Serviço Social de grupo e comunidade, observou-se que o ensino em Portugal se mantinha vinculado à tentativa de mudança de comportamento dos indivíduos. Num movimento de enfrentamento a esse modelo, as escolas de Lisboa e do Porto tornam optativas as unidades curriculares de Doutrina Social da Igreja e de Orientação Religiosa. Além disso, observou-se movimentos dos profissionais do Serviço Social tanto no desenvolvimento de estudos monográficos²⁴⁶, quanto no questionamento de suas práticas. Todo esse processo desenvolve-se no

fundarem o Movimento de Unidade Democrática (MUD), requerida através de um grupo de advogados e autorizada por Salazar. Também, em 1943 o NUNAF (Movimento de Unidade Nacional Antifascista); em 1957, o movimento internacional de mulheres cristãs denominado Graal, e em 1968 o Movimento Democrático de Mulheres que luta contra a ditadura a favor dos direitos das mulheres. (CARVALHO; PINTO, 2015)

²⁴⁶ Carvalho e Pinto (2015) apontam que os trabalhos se destinam neste momento aos problemas sociais, grupos, famílias, idosos, crianças, deficientes, bem como temas referentes à saúde mental, metodologias de diagnóstico e planejamento da intervenção.

conjunto das mudanças ocorridas nos primeiros anos da década de 1970, em que se intensificam as lutas populares que levam à Revolução de Abril de 1974 (Revolução dos Cravos). Tais lutas conduziram ao fim do salazarismo fascista, emergindo uma sociedade que, durante o Processo Revolucionário em Curso (PREC-1975/1975)²⁴⁷ procurou defender transformações sociais de cariz socialista, mas que foram cooptadas pelas elites e burguesia local, a fim de conduzir os valores liberais e neoliberais ao país. É importante destacar que o PREC aconteceu entre as duas grandes crises econômicas mundiais e no início da reestruturação produtiva.

Novas tendências na formação do Serviço Social: inflexões radicais e perspectiva marxistas

Em meados da década de setenta os profissionais do Serviço Social e as Escolas tornam-se mais ativos politicamente. Exemplo disso se expressa nas eleições sindicais dos assistentes sociais de 1973, em que vence a chapa que defendia “[...] *o afastamento da legitimidade atribuída pela ditadura salazarista, apregoando que os/as assistentes sociais devem ser conscientes e ativas cooperadoras da Revolução Nacional.*” (SANTOS; MARTINS, 2016, p. 326) A influência da tradição marxista ao Serviço Social português ganha relevância ao conhecer as primeiras produções do movimento de Reconceituação do Serviço Social Latino-Americano, principalmente Brasil, Argentina, Chile, Brasil e Uruguai, através dos documentos de Araxá, Sumaré e Teresópolis (CBCISS, 1986). Destaca-se a este nível também a influência do professor José Paulo Netto²⁴⁸ no Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, o qual contribui para a divulgação do Movimento de Reconceituação latino-americano²⁴⁹ em Portugal.

Conforme apontam Santos e Martins (2016), a partir da segunda metade do ano de 1976, observa-se em Portugal uma inflexão política à direita, em que as conquistas evidenciadas pela Revolução dos Cravos em 1974, ficaram vulnerabilizadas devido a uma contrarrevolução protagonizada pelas forças conservadoras e reacionárias. Este movimento também reverbera no interior da profissão, com um conjunto de profissionais a realizar oposição ao projeto crítico, marxista, que se estabelecia no Serviço Social do país. “*O conservadorismo se reatualizou enfrentou as tendências do Movimento de Reconceituação, recusando o marxismo e a militância partidária.*” (SANTOS; MARTINS, 2016, p. 327)

Portanto, no movimento das forças e resistências da categoria, as décadas de 1970 e 1980,

²⁴⁷ Uma breve recensão de Matos (2019) foi consultada com a finalidade de conhecer um pouco mais sobre o PREC.

²⁴⁸ Vale registrar que o professor José Paulo Netto esteve exilado em Portugal por ocasião da ditadura empresarial-militar ocorrida no Brasil que durou oficialmente 21 anos, correspondendo o período entre 1964 e 1985. Uma bela homenagem às contribuições de Paulo Netto, foi feita por Behring (2015) em - *Ao marxista impenitente José Paulo Netto*.

²⁴⁹ Esta contribuição se faz possível “[...] por meio de encontros associados à constituição e dinamização da Associação dos Profissionais de Serviço Social (APSS) e de sua revista Cadernos.” (SANTOS; MARTINS, 2016, p. 326)

foram marcadas por conquistas e constrangimentos em torno da formação em Serviço Social. Conforme apontam Santos e Martins (2016), neste tempo ocorre na profissão uma nova inclinação ao conservadorismo, que se evidencia através do evento promovido pela Caritas, em 1979, denominado 'Portugal hoje, que Serviço Social?'. Este foi determinante ao processo de retroação a uma direção política da profissão que se moldou no início de sua constituição. Por meio de uma feição modernizadora, a Associação de Profissionais de Serviço Social (APSS),²⁵⁰ procura criar um modelo teórico para a reformulação das técnicas e processos da formação, vislumbrando a interdisciplinaridade como ponto de partida e de chegada do Serviço Social. (SANTOS e MARTINS, 2016, p. 327) Por outro lado, destacam-se as conquistas destas duas décadas, tais como: o processo de laicização da profissão; os Institutos de Serviço Social se dedicam à luta pela integração nas universidades públicas;²⁵¹ a passagem do currículo da licenciatura de quatro para cinco anos; o reconhecimento, em 1989, do grau acadêmico da licenciatura em Serviço Social pelo Ministério da Educação de Portugal. Em 1987 o ISSSL realiza convênio com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Brasil, com a finalidade de realizar os cursos de mestrado e doutoramento para professores e assistentes sociais portugueses, o que contribuiu para a divulgação da vertente crítica, de inspiração marxista, do Serviço Social.

Na esteira do neoliberalismo, a profissão então vincula-se às políticas públicas estabelecidas pelo Estado, em parceria com as instituições particulares de solidariedade social para a atenção a grupos específicos tais como as crianças, jovens, idosos e demais situações que exigem intervenção dos assistentes sociais. Para Carvalho e Pinto (2015), é relevante neste período as políticas destinadas a atenção à saúde, os cuidados continuados, e o rendimento mínimo garantido, com destaque para a aprovação de algumas leis²⁵² destinadas a implementar respostas às demandas emergentes na sociedade. Assim, os assistentes sociais colocaram-se ao serviço da implementação e gestão das políticas públicas, nos níveis central e local, bem como em organizações lucrativas e não lucrativas, numa perspectiva mais executora do que promotora ou crítica da sociedade. Desde 1986 Portugal insere-se na Comunidade Econômica Europeia (CEE), hoje União Europeia (EU), sendo que este fato trouxe implicações na gestão dos recursos públicos e na implementação das políticas sociais,

²⁵⁰ Consta a criação da Associação de Profissionais de Serviço Social (APSS) em 1979 e da carreira de acesso à função pública. De acordo com Carvalho e Pinto (2015), definia-se dois tipos de carreira: uma para os diplomados em Serviço Social, carreiras técnicas, e outra para os licenciados (carreira superior).

²⁵¹ Em 2000 tem início o primeiro curso de Serviço Social em universidade pública. Em um período de 10 anos passou-se de três para 22 cursos de licenciatura em Serviço Social em Portugal, entre públicos e privados.

²⁵² “Nomeadamente a lei das crianças e jovens em perigo, de 1999, os planos nacionais de ação para a inclusão, de 1999 a 2010, a criação da rede social, em 2000, as respostas integradas de saúde culminando com a criação da rede de cuidados continuados em 2003, reconfigurada em 2006 como rede nacional de cuidados continuados integrados.” (CARVALHO; PINTO, 2015, p. 81)

maioritariamente orientadas pela política neoliberal. De acordo com Santos e Martins(2016), a adequação a esse processo aliado às constantes “políticas de austeridade,”²⁵³ levam ao desmantelamento do Estado Social, acarretando um retrocesso nas condições de vida e de trabalho da população.

A formação em Serviço Social expandiu-se na década de noventa, inseriu-se em Universidades publicas, privadas e em institutos politécnicos. De 1996 a 2002 aumentaram onúmero de oferta de cursos de Serviço Social de três para vinte e três cursos. (BRANCO, 2018) A Reforma do Ensino Superior, definida na Declaração de Bolonha, e que Portugal passa a ser consignatária em 1999, modificou a estrutura e a duração dos cursos. Assim os cursos de cinco e de quatro anos passam a ser de três anos ou três anos e meio, com possibilidade de ingresso em mestrados e doutoramentos, gerando-se assim uma formação de fileira e ao longo da vida. (CARVALHO; TELES; SILVA, 2019)

O processo de reestruturação do Sistema de Ensino Superior e suas implicações para o Serviço Social: a Declaração de Bolonha

No contexto de globalização e do alargamento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação, a União Europeia (UE), altera sua dinâmica e estrutura quanto aos processos de educação e formação no ensino superior. Os governantes de países europeus assumiram o compromisso denominado Declaração de Bolonha (1999),²⁵⁴ que pretendia, até 2010, criar o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), “[...] *coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros.*” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 10) Também denominado Processo de Bolonha, este vem sendo considerado como uma meta-política pública, de um meta-Estado, ou seja, uma política educacional supranacional que desencadeou profunda reforma no Sistema de Ensino Superior Europeu. Conforme apresenta-nos Lima; Azevedo e Catani (2008), seu objetivo político essencial é o ganho de competitividade frente a países e blocoeconômicos, sobretudo, aos Estados Unidos da América, para atração de estudantes de outros continentes, principalmente o asiático. Para tal finalidade

²⁵³ Que vieram se agravar com a deflagração da Troika 2008, a estabelecer medidas de austeridade que colocam em causa as políticas sociais, caracterizadas pela fragmentação; recursos escassos ou inexistentes; acesso controlado por mecanismos de gestão centrados na eficácia, eficiência e na relação lucro/sustentabilidade.

²⁵⁴ Este acordo foi antecedido pela assinatura de dois outros documentos a saber: a Magna Charta Universitatum, de 18 de setembro de 1988 (UE, 1988) assinada pelas universidades europeias na comemoração dos 900 anos da Universidade de Bolonha; DECLARAÇÃO DA SORBONNE, 1988, em um encontro realizado entre os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido, em Paris, em que perspectivam a construção de um “espaço europeu de educação superior”. A Declaração de Bolonha foi assinada por ministros de vinte e nove estados europeus, incluindo Portugal. Em 2012 conta com 45 países signatários.

[...] esse projeto pan-europeu pretende harmonizar os sistemas universitários nacionais, de modo a equiparar graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e adotar programas de formação contínua reconhecíveis por todos os Estados membros da União Europeia. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 21)

Deste modo, intencionou-se facilitar a comparabilidade de formações e sistemas de acreditação, além de estimular a mobilidade de estudantes e diplomados (ALBUQUERQUE; SEIXAS, 2017).

A organização dos cursos no ensino superior passa a ser estruturada em três ciclos de formação, conforme a Lei de Bases:²⁵⁵ 1º ciclo, grau licenciado, realizado no período de seis a 8 semestres; 2º, grau de mestre, concedido após um 2º ciclo de formação superior, com a duração de 2 a 4 semestres e integrando uma parte escolar com a duração de 1 a 3 semestres, desde que seja cumprido, em conjunto com a formação do primeiro ciclo um mínimo de 10 semestres de formação superior ciclo mestrado; 3º, grau de doutor – concedido após um ciclo de formação superior, com duração mínima de seis semestres, desde que seja cumprida, em conjunto com formação dos ciclos antecedentes, um mínimo de dezesseis semestres de formação superior. Com esta medida, observou-se um encurtamento nas formações de 1º ciclo, em que os cursos desenvolviam-se em períodos de oito a dez semestres, ou seja, quatro ou cinco anos, conforme estrutura curricular de cada instituição de ensino. De acordo com Martins, o Conselho Nacional de Educação (CNE), afirma que: [...] a aplicação de Bolonha traduziu-se numa redução substancial do número de horas de aulas, sem o devido apoio tutorial por parte dos professores e sem o desenvolvimento das capacidades de trabalho autónomo por parte dos alunos, o que pode levar-nos para um caminho de perda de qualidade e de aprofundamento das desigualdades sociais. (MARTINS, 2007, p. 2)

Assim, do ponto de vista da dinâmica de formação, o Acordo de Bolonha pretende promover mudanças na forma de ensinar e aprender, procurando tornar os alunos mais independentes e autónomos. Nesta direção, afirmam a necessidade da *aprendizagem ao longo da vida*, que, para Lima, Azevedo e Catani visa “[...] *conferir protagonismo às vertentes mais competitivas e individualistas, à adaptação e à empregabilidade, ao treinamento e à qualificação para o crescimento econômico.*” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008)

Ao considerar os aspetos da gestão do processo de implementação do Acordo de Bolonha,²⁵⁶ os autores estudados para este artigo apontam pelo menos dois pontos nevrálgicos: o déficit democrático quanto às decisões políticas no processo de reforma do ensino superior, delegando estas aos Ministros da Educação ou os Chefes de Estado e de Governo;²⁵⁷ e, o deslocamento da formulação das políticas para a educação em nível supranacional, alterando o papel do Estado-Nação na condução da reforma nos campos da regulação dos processos formativos, avaliação e creditação dos

²⁵⁵ Disponível em: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC. Acesso em: 22 dez. 2019.

²⁵⁶ De acordo com Brito (2012) “[...] o Processo de Bolonha determina para criação do Espaço Europeu De Ensino Superior (EEES), a comparabilidade das formações, sustentada em indicadores como os ciclos de formação e os créditos European Credit Transfer System (ECTS).” (BRITO, 2012, p. 10)

²⁵⁷ Martins afirma que “[...] no caso de Bolonha só recentemente têm vindo a participar nos debates e grupos de trabalho, entidades que agregam, ao nível europeu, instituições de ensino superior e associações de estudantes, tendo os docentes e investigadores sido liminarmente excluídos até à 4ª ou 5ª Conferência Ministerial de Maio de 2005 em Bergen, na Noruega.” (MARTINS, 2007, p. 3)

cursos. Para Lima, Azevedo e Catani, “[...] assiste-se o complexo processo de redução da autonomia relativa dos estados nacionais em matéria de educação superior.” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 12) Neste sentido, as associações representativas dos estudantes europeus (European Students Union - ESU) chamam a atenção para questões críticas ao processo de implementação do Acordo de Bolonha, tais como: entraves financeiros à mobilidade; frágil participação estudantil nos processos de avaliação; dificuldade no acesso ao segundo ciclo (mestrado) e ao terceiro ciclo (doutorado) em alguns países; taxas de propina²⁵⁸ elevadíssimas de custos reais por aluno. Ao observarmos os relatórios²⁵⁹ produzidos pela ESU, verificamos que as análises atuais reafirmam os questionamentos dos estudantes. Como exemplo, em 2018, 40% da National Student Union discordam que todas as reformas implementadas em Bolonha foram de alta qualidade.

Como já referimos, o curso de Serviço Social irá se enquadrar na reformulação no ensino superior a partir das normas estabelecidas na Declaração de Bolonha, alterando as estruturas curriculares e a filosofia de base dos cursos. Apresenta a ideia da formação ao longo da vida, com uma mudança radical quanto ao tempo de formação para o ciclo base, que passa a ser de seis a sete semestres (três ou três anos e meio). A formação continuada (ou em fileira) para os mestrados deve ser de dois anos, e mais três anos para o doutoramento, exigindo um investimento de tempo e recursos financeiros que, muitas vezes, torna o processo de formação excludente. Esta política de ensino superior desenvolveu processo de avaliação, com a criação de agências para o efeito. Ao nível do serviço social, existe uma comissão que avalia a formação e a qualidade do ensino. Esta comissão ao avaliar os cursos de serviço social tem recomendado o encerramento de alguns cursos que não apresentam a qualidade exigida nomeadamente falta de professores da área e por falta de disciplinas nucleares do Serviço Social. Atualmente há em funcionamento no país dezessete cursos de Serviço Social, quatorze mestrados e três doutoramentos. (GARCIA, 2018)

Diante do aligeiramento da graduação, em relação ao aspeto académico, podemos depreender que alguma dimensão do processo formativo deixa de fazer parte das experiências ofertadas pelas licenciaturas: seja no âmbito da investigação, dos conteúdos, ou até mesmo das atividades em campo (estágios e/ou projetos de extensão). Ademais, a reestruturação dos cursos e dos currículos, apontam Carvalho, Teles e Silva irão provocar “[...] uma massificação do ensino que valoriza mais o saber fazer do que o fazer pensar.” (CARVALHO; TELES; SILVA, 2019, p. 28) Este modelo de formação

²⁵⁸ Propina refere-se ao mesmo que mensalidade no Brasil.

²⁵⁹ Os relatórios produzidos pela União dos Estudantes Europeus (ESU), intitulado Bologna with Student Eyes (ESIB), apresentam apontamentos quanto a processo de implementação do Acordo de Bolonha. Disponível em: <https://www.esu-online.org/?news=bologna-student-eyes-2018-ministers-urged-ensure-proper-implementation-education-accessible>. Acesso em: 22 dez. 2019.

em Serviço Social centra-se mais na dimensão técnico-operativa, com foco na competência para a ação, deixando de valorizar as competências reflexivas e de investigação, reforçando a lógica de um tipo de formação que busca responder mais às exigências do mercado, e menos às necessidades da sociedade. Portanto, é mais um sintoma da transição para um modelo produtivo e reprodutivo trefista, em detrimento de um tipo de trabalho que exige forte componente intelectual em suas intervenções cotidianas.

Por meio das referências teóricas desenvolvidas pelos acadêmicos do Serviço Social Português, demonstramos que o curso neste país é uma profissão que se estrutura na ordem da sociedade capitalista, subordinada a fundamentos conservadores do Estado burguês e sustentado por um governo ditatorial. Em sua origem, do ponto de vista teórico, o Serviço Social Português foi influenciado pelas experiências dos países Europeus, como Alemanha, França, bem como do Serviço Social norte-americano de feição positivista. Seguiu com orientação da doutrina social da igreja e da ciência social de *Le Play* por um período extenso e que coincidia com o regime político de exceção. Por sua vez, o Movimento de Reconceitualização brasileiro (e da América Latina) teve um papel fundamental na revisão dos princípios norteadores da formação profissional, levando-o a uma guinada progressista.

Com a entrada de Portugal na EU, a política neoliberal, os movimentos e acordos transnacionais conduziram a um processo de profundas reformas no campo da educação superior em países europeus, com rebatimentos na formação em Serviço Social. Em consequência deste novo cenário, observaram-se alterações nos processos e condições de trabalho dos assistentes sociais.²⁶⁰ Não obstante aos desafios de uma profissão que se coloca no cerne das contradições de classe existentes na sociedade capitalista e na sociabilidade que esta enseja, neste tempo, o Serviço Social enfrenta também igualmente questões internas quanto aos fundamentos teóricos e metodológicos na formação e na prática cotidiana. Em outros termos, esta profissão ganha contornos e distinções a partir da fase em que se encontra o capitalismo, frente, inclusive, à resposta elaborada pelos Estados Nação às manifestações da *questão social*. A profissão desenvolve-se entre as tendências conservadoras, tal como demonstramos ao tratar sobre sua história, e de resistência progressista diante da ordem do capital, o que se expressa tanto nos processos formativos, nos currículos, quanto nas intervenções, atividades práticas, posicionamentos teóricos e políticas engendrados pela categoria.

Na lógica da globalização neoliberal, as reformas implementadas pelos Estados guardam

²⁶⁰ Apontam Carvalho e Pinto (2015) que foi iniciado em 2001, pela Associação de Profissionais de Serviço Social, um processo pelo reconhecimento de uma ordem dos assistentes sociais (OAS). Várias ações estratégicas foram enviadas junto ao poder político para o reconhecimento da mesma, o que aconteceu no mês de julho de 2019.

semelhanças a partir da adoção de seus princípios políticos, econômicos, sociais, culturais e de políticas educacionais, tendo relevante papel as instâncias transnacionais, como a UNESCO, a OCDE, o Banco Mundial. Especificamente, a Declaração de Bolonha (1999) foi um marco fundamental na redefinição das políticas de educação superior, não somente para os países que compõem o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), mas tem influenciado as reformas do ensino superior de vários outros países. As consequências políticas, econômicas, sociais e culturais das determinações de Bolonha vêm sendo analisadas por diversas instâncias com a finalidade de apreender seus mais significativos impactos, quais sejam: qualidade da formação, mobilidade de acesso, competitividade, empregabilidade.

A reflexão quanto a origem e expansão do curso de Serviço Social em Portugal, realizada na esteira das transformações ocorridas por ocasião dos determinantes transnacionais, considera as especificidades da categoria e das exigências impostas a ela, e revela o exercício da *práxis*. Fica evidente que os efeitos da atual reestruturação produtiva, expansão da automação e de seu suporte neoliberal influencia a formação profissional da(o) assistente social em qualquer lugar do mundo, pois esta categoria é parte constitutiva da classe trabalhadora. No entanto, dadas as condições culturais, econômicas, sociais e ideológicas do ensino superior português, ainda não se apresenta neste país a implementação da graduação (licenciatura) em Serviço Social na modalidade a distância. Ainda assim, a experiência, as trocas e compartilhamentos realizamos com as(os) profissionais foi de relevância ímpar para essa produção científica e para a ampliação cultural da pesquisa e da pesquisadora.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, C. P.; SEIXAS, A.M.O. Ensino Superior Pós-Bolonha: pistas para uma reflexão crítica na contemporaneidade. In: ***Ensino superior pós-Bolonha: hora de equilibrar, hora de mudar***. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2017.
- BRANKO, F. ***Social Work Education: The Portuguese Story num local e global***. Perspective, Practice, 30: 4, 271-291, 2018. DOI: 10.1080 / 09503153.2018.1485144.
- BRITO, E. B. C. ***Implicações do Processo de Bolonha na Formação de Professores: um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal***. Tese de doutorado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Departamento de Psicologia e Educação. Universidade da Beira, 2012.
- CBCISS, Teorização do Serviço Social. ***Documentos Araxá, Teresópolis e Sumaré*** 2ª ed., Rio de Janeiro: Agir - CBCISS, 1986.
- CARVALHO, M. I.; PINTO, C. ***Desafios do Serviço Social em Portugal hoje***. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 121, pág. 66-94, Jan./Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n121/0101-6628-sssoc-n121-0066.pdf>. Acesse em: 12 set. 2019.
- CARVALHO, M. I .; TELES, H.; SILVA, T. ***O Serviço Social em Portugal: da formação à profissão***. Mimeo, Lisboa, 2017.
- CARVALHO, M. I .; TELES, H. e SILVA, T. ***From exclusivity to massification of social work education in Portugal. Limits, potentialities, and challenges***, Social Work Education Social Work Education, 38: 6, 689-706, 2019.
- CHAUÍ, M. de S. ***Escritos na universidade***. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- CORNEJO, B.A. H .; MARTINS, A. M. C. Serviço Social Português: sua gênese e emergência. In: ***Série: História do Serviço Social Português***. Departamento de Pós-Graduação do Instituto Superior de Serviço Social. Mimeo, Lisboa, 1992.
- GARCIA, A. P. Serviço Social da Graduação e Pós-Graduação em Portugal. In: ***Serviço Social da Educação***, pp. 185-199, 2018.
- LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. ***O Processo de Bolonha, a Avaliação do Ensino Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova***. Revista de Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, pág. 7-36, 2008.
- MARTINS, A. M. C. ***O Processo de Bolonha e a formação em Serviço Social: questões e problemas***. Comunicação apresentada no Dia Mundial do Assistente Social, APSS / AIDSS, Matosinhos, 27 de março de 2007. Disponível em: <http://www.cpihts.com/PDF02/O%20Processo%20de%20Bolonha.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MARTINS, A. M. C. *Génese, emergência e institucionalização do serviço social português: a escola social normal de Coimbra*, Universidade de Coimbra: 1995. Disponível em: <http://repositorio.ulusiada.pt/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MARTINS, A. M. C.; SANTOS, C. M. *A formação de assistentes sociais em Portugal: tendências críticas em questão*. Florianópolis, Revista Katálysis. V. 19, n. 3, pág. 324-332, outubro / dezembro de 2016.

RAMOS, R.; SOUSA, B. V.; MONTEIRO, N.G. *História de Portugal*. Lisboa, A Espera dos Livros, 8ª ed: abril de 2015.

APÊNDICE C - RELATÓRIO ATIVIDADES SANDUÍCHE ULISBOA

RELATÓRIO DE CERTIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES DOUTORADO SANDUÍCHE/ PDSE - CAPES

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICAS - ISCSP

PROFESSORA ORIENTADORA: Eliane Bolorino Canteiro Martins - UNESP/BR

PROFESSORA CO-ORIENTADORA: Maria Irene de Carvalho - ISCSP-ULisboa/PT

DOUTORANDA: Fabrícia Cristina de Castro Maciel

PROJETO DE PESQUISA: A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL A PARTIR DA EXPANSÃO
DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: tendências e condições de implementação²⁶¹

O presente relatório apresenta as atividades acadêmicas realizadas pela doutoranda Fabrícia Cristinade Castro Maciel, como o objetivo de certificação da co-orientadora que acompanhou o processo de estágio no período de novembro de 2018 a julho de 2019. Durante este período foram efetuadas as seguintes atividades:

I – Reuniões de orientação

1. Reuniões de co-orientação - foram realizados encontros mensais de orientação acadêmica com co-orientadora professora Maria Irene Carvalho.
2. Reuniões de orientação presencial com a professora Eliane Bolorino Canteiro Martins, no período de 04 a 12 de fevereiro de 2019; e orientação virtual entre novembro e julho de 2019.

II – Revisão da literatura

²⁶¹ O nome título da Tese foi alterado ao longo do desenvolver da pesquisa.

Elaboração de um capítulo de Tese – com o título A FORMAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL EM PORTUGAL: uma análise sócio-histórica e política do processo do ensino superior.

III – Participação em Conferências

3. Conferência em comemoração aos 70 anos do Serviço Social do Instituto Português de Oncologia de Lisboa ‘Francisco Gentil’ – IPO, 20 de novembro/2018.
4. Conferência X Social Work Internacional Seminar, através do Programa Interuniversitário de Doutoramento em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica de Lisboa em parceria com a Universidade de Coimbra - ‘70 anos da Declaração dos Direitos Humanos e as reflexões e debates do Serviço Social em face aos Direitos Humanos’, 22 e 23 de novembro/2018.
5. 2º Encontro Anual de Economia Política - Democracia, desenvolvimento e desigualdade e Escola de Inverno Economia Política das Desigualdades. Centro de Estudos Sociais e FUEC Coimbra. Universidade de Coimbra/PT, 31 de janeiro a 02 de fevereiro/2019.
6. II Seminário Internacional em Serviço Social: Perspectivas cruzadas sobre a Investigação e Intervenção do Serviço Social em Contextos Escolares. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD, Trás-os-Montes/PT, 06 e 07 de fevereiro/2019.
7. Seminário Internacional Serviço Social, Internacionalização e Produção de Conhecimento - Portugal e Brasil. Instituto Superior Miguel Torga - ISMT. Coimbra/PT; 14 e 15 de março/2019.
8. Sessão Pública de lançamento do Código Deontológicos dos Assistentes Sociais de Portugal. Câmara Municipal de Évora/PT; 23 de março/2019.
9. Conference internacional “European Association of Schools of Social Work: Meanings of quality of social work in a changing Europe”. Faculty of Social Work, Universidad Complutense de Madrid/Spain; 04 e 07 de junho/2019.

IV – Aulas ministradas na licenciatura em Serviço Social

10. Unidade curricular de teorias contemporâneas em SS. Conteúdo: Desafios para o Serviço Social na Contemporaneidade. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - ISCSP. Universidade de Lisboa/ PT; 05 de dezembro 2018.
11. Conteúdo: Desafios e dilemas que interpelam as/os assistentes sociais a tomar decisões eticamente informadas. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - ISCSP. Universidade de Lisboa/PT; 27 de março/2019.
12. Conteúdo: Desafios e dilemas que interpelam as/os assistentes sociais a tomar decisões eticamente informadas. Sob coordenação professora Helena Teles. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - ISCSP. Universidade de Lisboa/PT; 04 de abril/2019.
13. Conteúdo: A Seguridade Social brasileira, sob coordenação professora Helena Teles. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - ISCSP. Universidade de Lisboa/PT; 10 de abril/2019.

V - Comunicações e Publicações em Anais:

14. II Seminário Internacional em Serviço Social: Perspectivas cruzadas sobre a Investigação e Intervenção do Serviço Social em Contextos Escolares. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD, Trás-os-Montes/PT; 06 e 07 de fevereiro/2019. Tema: Tendências e desafios do Serviço Social na Educação brasileira
15. Comunicação no 5 Congresso Internacional de Serviço Social. “Horizontes de mudanças: tendências e práticas do Serviço Social”. Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa - ISSSL. Universidade Lusíadas de Lisboa/PT; 21 e 22 março/2019. Tema: A importância do trabalho do Assistente Social nas Instituições de Longa Permanência do Idoso - ILPI no Brasil. Será publicado nos Anais.
16. Seminário Internacional Co-construção de Intervenção Social: participação, investigação e ação profissional. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - ISCSP. Universidade de Lisboa/PT; 02 de maio/2019. Tema: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E O ENSINO

SUPERIOR À DISTÂNCIA: problematização sobre a formação do Serviço Social no Brasil.

17. Colóquio Internacional Julgamento Profissional e Tomada de Decisão dos Interventores Sociais - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra/ PT. 13 e 14 de junho/2019. Tema: ADOÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES POR IDOSOS NO BRASIL: uma perspectiva sob os conflitos éticos nas avaliações sociais. Será publicado nos Anais.

VI – Entrevistas Exploratórias²⁶²

18. Entrevista realizada com professor Fernando H. Santos Serra. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - ISCSP. Universidade de Lisboa/PT; 26 de fevereiro/2019.
19. Entrevista realizada com professor catedrático Hermano Carmo. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - ISCSP. Universidade de Lisboa/PT; 26 de fevereiro/2019.

VII - Finalização de Artigos

20. TENDÊNCIAS DA FORMAÇÃO DO TRABALHO INTELECTUAL FRENTE ÀS PARTICULARIDADES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: um enfoque no âmbito do serviço social.
21. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DA REALIDADE DO SERVIÇO SOCIAL: uma reflexão teórico-crítica acerca dos limites pedagógicos na formação. Enviado para apreciação ao Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais/ 2019 em 23 de junho/2019.

VIII - Participação em reuniões do Núcleo de Investigação do Serviço Social (NISS)

²⁶² As entrevistas citadas não foram utilizadas na elaboração da Tese em questão, mas serão devidamente articuladas em artigo que será elaborado posteriormente, por entendermos que fugiria do propósito dos estudos.

Participação em reuniões do Núcleo de Investigação do Serviço Social (NISS), para organização de Seminário Internacional Co-construção de Intervenção Social: participação, investigação e ação profissional. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - ISCSP; 04 e 23 de abril/2019.

IX - Outras experiências políticas e culturais relevantes:

22. Visitas à Museus e monumentos das cidades de Lisboa, Coimbra, Évora, Setúbal, Sintra, Óbidos, Vila Real.
23. Participação na manifestação do Dia Internacional das Mulheres, Lisboa/PT; 08 de março/2019.
24. Participação nas atividades comemorativas da Revolução dos Cravos. Lisboa/PT; 25 de Abril/2019.
25. Participação na manifestação em alusão ao Dia do Trabalho. Lisboa/ PT; 01 de maio/2019.
26. Visita guiada ao Bairro da Madragoa, Lisboa/PT; 29 de junho/2019.
27. Seminário no Grupo de Estudos do Trabalho e dos Conflitos Sociais - IHC da Universidade Nova de Lisboa. Temas de estudos apresentados: A Reforma Curricular brasileira sob a regência do capital imperialista: Crítica do caráter da emancipação da classe trabalhadora pela escola do Estado. Dra. Cláudia Lino Piccinini, Professora da Faculdade de Educação da UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro-Brasil; Novas Formas de Gestão da Força de Trabalho do Serviço Público Brasileiro e suas repercussões para o adoecimento mental: Um estudo sobre os servidores de uma instituição judiciária, Fernanda Iracema Moura Arnaud, Doutoranda da UFPA-Universidade Federal do Pará-Brasil; A Revolução dos Cravos de 25/04/1974 em Portugal e seu legado para as lutas sociais contemporâneas anticapitalistas na direção da emancipação humana, Maria Beatriz Costa Abramides. Professora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social- Faculdade de Ciências Sociais-PUCSP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-Brasil. 10 de julho de 2019.

Conforme atividades apresentadas, o estágio realizado no ISCPS, através do PDSE, contribuiu de forma relevante no processo investigativo e de formação académica/profissional, oportunizou desenvolver trocas de experiências e conteúdos formativos, bem como possibilitou a ampliação da experiência sociocultural da doutoranda.

Lisboa, julho de 2019

Fabírcia Cristina de Castro Maciel

Maria Irene de Carvalho

Eliana Canteiro Bolorino Martins

ANEXOS

ANEXO A - MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EaD

É indispensável apresentar que as matrizes curriculares foram selecionadas para exame em 2019, sendo que ao retomar os sites em 2020 para checagem e verificações das informações deparamos com diversas alterações tanto na estrutura de composição das disciplinas como das cargas horárias. Assim, tivemos a preocupação em revisar todas as matrizes, considerando as alterações apresentadas nos sites institucionais. Conforme poderá ser observado, apresentamos as disciplinas que deixam de constar em 2020 nas matrizes em CAIXA ALTA e NC20 (Não Consta); em *itálico* encontram-se as disciplinas que se distanciam das diretrizes curriculares; as disciplinas que se aproximam das DC e encontram-se com cargas horárias distintas permanecem fonte normal. Ao final de cada matriz identificamos as disciplinas acrescidas em 2020.

São as instituições de ensino superior:

1 - ESTÁCIO DE SÁ - <http://portal.estacio.br/graduacao/servi%C3%A7o-social> Fundamentos das Ciências Sociais - 36h

Introdução a Questão Social - 72h Introdução ao Serviço Social - 36h Língua Portuguesa - 36h

Planejamento de Carreira e Sucesso Profissional - 36h Acumulação Capitalista e Questão Social - 36h Antropologia Cultural - 36h

Economia Política - 36h Filosofia e Ética - 36h

Fundamentos Histórico Teórico e Metodológico do Serviço Social I - 73h Metodologia Científica - 36h

Filosofia da Ciência - 36h

Fundamentos Histórico Teórico e Metodológico do Serviço Social II - 73h Pensamento Político - 36h

Produção Textual I - 36h / Comunicação e expressão escrita Psicologia Social I - 36h / Psicologia Geral I

Ética Profissional - 73h

Formação Sócio-Econômica e Política da Sociedade Brasileira - 36h Fundamentos Histórico Teórico e Metodológico do Serviço Social III - 73h Legislação Social I - 36h

Orientações para a Prática Profissional - 73h Processo de Trabalho em Serviço Social I - 36h Eletiva

- 36h / NC20

Estágio Supervisionado do Serviço Social I - 249hLegislação Social II - 36h

Pesquisa em Serviço Social I - 117hPolítica Social II - 36h

Estágio Supervisionado do Serviço Social II - 249hPesquisa em Serviço Social II - 117h

Processo de Trabalho em Serviço Social II - 36hPsicologia Social II - 80h / Psicologia Geral II

Seminário em Serviço Social - 36h

Administração e Planejamento em Serviço Social - 73hEstágio Supervisionado do Serviço Social III

- 249h Estatística Básica -116h / Fundamentos da estatística Pesquisa em Serviço Social III 117h

Seminários Integrados em Serviço Social - 36h

ELETIVA I- 36H / NC20

Tópicos Especiais em Serviço Social - 36h

Trabalho de Conclusão de Curso - 161h

Fevereiro 2020 - Alteração de disciplinas e deixa de estar disponíveis as cargas horárias

História dos povos indígenas e afrodescendentes

Política Social I

Direito ambiental

Educação e saúde ambiental

Fundamentos da educação de jovens e adultos e educação popular

História da cultura e da sociedade no mundo contemporâneo

Política ambiental global

Sustentabilidade

Educação e economia política

Meio ambiente e sustentabilidade

Políticas públicas e organização da educação básica

Psicologia institucional

Tópicos em Libras: surdez e inclusão

2 - UNOPAR - <https://vestibular.unoparead.com.br/curso/45/servico-social>

Educação a Distância - 20h / Informática

HOMEM, CULTURA E SOCIEDADE - 60H/ NC20

Metodologia Científica - 60h

Psicologia e Políticas Públicas - 60h / Política Social I

RESPONSABILIDADE SOCIAL E AMBIENTAL - 60h

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR I - 60h / NC20

Ética, Política e Cidadania - 60h / Ética ProfissionalFilosofia - 60h

Psicologia Social - 60h /Psicologia SocialSOCIOLOGIA - 60h / NC20

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR II - 60h / NC20

ACUMULAÇÃO CAPITALISTA E DESIGUALDADE SOCIAL - 60h/ Questão Social

Estatística e indicadores sociais - 60h / Métodos quantitativosFormação Social, Histórica e Política do Brasil - 60h

Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social - 60h

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR III - 40h / NC20

Antropologia - 60h / Antropologia SocialCiência Política - 60h

Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social II - 60hSociologia Crítica - 60h /

Fundamentos Sociológicos

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR IV - 40H / NC20

Administração e Planejamento em Serviço Social - 60h / Administração em Serviço Social

COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DO ASSISTENTE SOCIAL - 60H / NC20

Estágio em Serviço Social I - 150h

Ética Profissional em Serviço Social - 60h

FUNDAMENTOS DAS POLÍTICAS SOCIAIS - 60H / NC20

Fundamentos históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social III - 60h

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR V - 40H / NC20

Estágio em Serviço Social II - 150h

Gestão Social e Análise de Políticas Sociais - 60h / Planejamento em Serviço SocialInstrumentalidade em Serviço Social - 60h

Pesquisa Social - 60h

Políticas Setoriais - 60h / Política Social II

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR VI - 40h / NC20

Direito e Legislação - 60h

ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL III - 150h / NC20

Serviço Social e Processo de Trabalho - 60h

Serviço Social na Área da Saúde, Previdência Social e Assistência Social - 60h/ Seguridade Social

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR VII - 40h / NC20

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I - 60h / NC20

Economia Política – (Optativa) / Economia Política

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS (OPTATIVA) - 60h / NC20

Movimentos Sociais - 60h / Classes e Movimentos Sociais 1 e 2SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO - 60h / NC20

TERCEIRO SETOR, MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE - 60h / NC20 SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR VIII - 40h / NC20

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II - 60h / NC20

Atividades Curriculares Acadêmicas - 2300hEstágio Curricular Obrigatório - 450h Trabalho de Conclusão de Curso - 120h Atividades Complementares - 70h

Atividades Complementares - Estudos Dirigidos - 80h

Carga horária Total do Curso 3020h

Fevereiro 2020 - Alteração de matriz com as disciplinas e deixa de estar disponíveis as cargashorárias:

Metodologia do trabalho científicoMetodologia do trabalho social

3 - UNIP – <http://www.unip.br/Ead/processoseletivo/graduacao/servico-social.aspx>

Ação Social Junto à Criança, Adolescente e Terceira Idade - 40h/ direitos da CeA e idoso 30h

ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO SOCIAL - 40h / NC20

Antropologia e Cultura Brasileira - 40h / 30hAtividades Complementares 150h / 240

Atuação Junto ao Idoso – Optativa - 20h

Ciências Sociais - 40h / 30

Comunicação e Expressão - 40h / 30h

CONSULTORIA EM TRABALHO SOCIAL - 40h / NC20

Desenvolvimento Sustentável – Optativa - 20hDIREITO CONSTITUCIONAL - 60h/ NC20

Direitos humanos – Optativa - 20h Educação Ambiental – Optativa - 20h

Educação Inclusiva - 40h / 30h

ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA - 40h / NC20

Estágio Curricular - 450h ESTATÍSTICA - 40h / NC20
 Estudos Disciplinares - 200h / 210h
 Ética Profissional – 40h / 60h
 FILOSOFIA, COMUNICAÇÃO E ÉTICA – 40h / NC20
 Fundamentos históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social – 80h / 60h
 História do Pensamento Filosófico – 40h / 60h
 Homem e Sociedade – 40h / 30h
 Interpretação e Produção de Textos – 40h / 30h
Introdução à Educação a Distância – 20h
 INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO SOCIOLOGICO – 60h / NC20
 Legislação Social e Previdenciária – 40h / 60h
 Língua Brasileira de Sinais (Libras) – Optativa - 20h
Marketing Pessoal – Optativa - 20h
 Metodologia do Trabalho Acadêmico - 40h / 30h
 Métodos de Pesquisa - 40h / 30h
 Monitoramento e Avaliação em Serviço Social - 60h / 30h
 Movimentos Sociais Contemporâneos - 40h
 Classes e movimentos sociais 30h
 OBSERVAÇÃO ORIENTADA (SUPERVISÃO) - 60h / NC20
 PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL - 40h / NC20
 Perspectivas Profissionais em Serviço Social - 60h
 Políticas Sociais em Saúde, Educação e habitação - 60h / substitui 150h
 PRINCÍPIOS BÁSICOS DE ADMINISTRAÇÃO - 40h / NC20
 PRINCÍPIOS GERAIS DA ECONOMIA - 40h / NC20
 Projeto Social no Terceiro Setor - 40h / 60h
 Projetos de Pesquisa em Contextos Específicos - 40h / Projeto de pesquisa em SeSo - 60h
 Psicologia do Desenvolvimento: Ciclo Vital - 60h
 Psicologia dos Grupos e Subjetividade - 40h / Psicologia social - 30h
 Relações Étnico-Raciais no Brasil - 60h / 30h
 Serviço Social e a Questão Social - 40h / 60h
 SERVIÇO SOCIAL E REALIDADE REGIONAL - 40h / NC20
 SERVIÇO SOCIAL EM EQUIPE MULTIDISCIPLINAR - 40h / NC20
 Serviço Social Integrado - 40h / 30h Serviço Social Interdisciplinar - 40h / 30h
 Serviço Social: Surgimento e Institucionalização no Brasil - 40h / 60h
 Supervisão da Formação Profissional - 60h

Supervisão de Intervenção Profissional - 60h
Supervisão do Estágio Acadêmico - 60h
Teoria Geral do Serviço Social - 60h / Teorias para o Serviço Social - 60h
Teoria Política - 40h / 30h
Tópicos de Atuação Profissional - Serviço Social - 40h / 30h
Trabalho de Conclusão de Curso - 40h / 60h
Trabalho de Pesquisa em Serviço Social - 60h

Fevereiro 2020 - Alteração na matriz acrescida das seguintes disciplinas:

Assessoria em Serviço Social 30h
Classes e movimentos sociais 30h
Diagnóstico sócio territorial 30h
Disciplina optativa - 20h
Economia política - 30h
Estágio Curricular - 450h Estratégias
em serviço social - 60h
Formação sócio-histórica do Brasil - 60h
Noções estatísticas - 30h
Planejamento e gestão social - 60h
Política setorial - Assistência social - 60h
Política setorial - Educação - 60h
Política setorial - Habitação - 30h
Política setorial - Saúde - 60h
Política Social no Brasil - 60h
Serviço Social e processo de trabalho - 30h
Trabalho e sociabilidade - 30h

4 - UNIDERP - Anhanguera - <http://Www.Anhanguera.Com/Graduacao/Cursos/Servico-Social.Php?Estado=Mg&Cidade=Belo%20horizonte>

Acumulação Capitalista e Desigualdade Social - 60h
Administração e Planejamento do Serviço Social - 60h
Análise de Políticas Sociais - 60h
Atividades Complementares - 70h

Ciência Política - 60h

Classes e Movimentos Sociais - 60h

Comunicação na Prática do Assistente Social - 60h

Direito e Legislação Social - 60h

Economia Política - 60h

Estágio Supervisionado em Serviço Social I - 150h

Estágio Supervisionado em Serviço Social II - 150h

Estágio Supervisionado em Serviço Social III - 150h

Estudo Dirigido - Comunicação Oral e Escrita - 10h

Estudo Dirigido - Democracia, Ética e Cidadania - 10h

Estudo Dirigido - Educação Ambiental - 10h

Estudo Dirigido - Empregabilidade - 10h

Estudo Dirigido - Gramática - 10h

Estudo Dirigido - Interpretação de Textos - 10h

Estudo Dirigido - Lógica Matemática - 10h

Estudo Dirigido - Políticas Públicas - 10h

Ética Profissional em Serviço Social - 60h

Ética, Política e Sociedade - 60h

Filosofia - 60h

Formação Social, Histórica e Política do Brasil - 60h

Fundamentos das Políticas Sociais - 60

Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I - 60h

Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social II - 60h

Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social III - 60h

Gestão Social - 60h

Homem, Cultura e Sociedade - 60h

Metodologia Científica - 60h

Oficina de Formação: Pesquisa Social - 60h

Oficina em Instrumentalidade do Serviço Social - 60h

Optativa

Pesquisa Social - 60h

Políticas Setoriais - 60h
Políticas Sociais no Brasil - 60h
Probabilidade e Estatística - 60h
Psicologia Social - 60h
Questão Social e Serviço Social - 60h
Seminário de Estágio - 60h
Serviço Social e Processo de Trabalho - 60h
Serviço Social e Terceiro Setor - 60h
Serviço Social na Área da Assistência Social - 60h
Serviço Social na Área da Educação - 60h
Serviço Social na Área da Saúde e Previdência Social - 60h
Sociologia - 60h
Tópicos Especiais em Serviço Social I - 60h
Tópicos Especiais em Serviço Social II - 60h
Trabalho de Conclusão de Curso I - 60h
Trabalho de Conclusão de Curso II - 60h
Trabalho e Sociabilidade - 60h
Empreendedorismo **
Gestão de Projetos **
Gestão do Conhecimento **
Libras - Língua Brasileira de Sinais **
Responsabilidade Social e Ambiental **
** Optativas

Em 2020 o site da IES já não apresenta sua matriz curricular

5 - UNIMES – http://Portal.Unimes.Br/Cursos_Ead/Servico-Social/20/

Direitos humanos e Cidadania
Estatística Aplicada ao Serviço Social
Ética Profissional e Serviço Social I
Ética Profissional e Serviço Social II
Fundamentos de Antropologia
Fundamentos Filosóficos ao Serviço Social

Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I
 Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social II
 Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social III
 Introdução à Economia e Ciência Política
 Introdução à Sociologia e Sociologia do Trabalho
 Introdução ao Estudo do Direito, Legislação Social e Cidadania
 Língua Portuguesa: Leitura e Produção Textual
 Metodologia da Pesquisa Científica
 Movimentos Sociais no Brasil I
 Movimentos Sociais no Brasil II
 Pesquisa em Serviço Social I
 Pesquisa em Serviço Social II
 Planejamento e Gestão Social I
 Planejamento e Gestão Social II
 Política Social I
 Política Social II
 Psicologia Geral e Social
 Questão Social e Serviço Social
 Seminários Temáticos I
 Seminários Temáticos II
 Seminários Temáticos III
 Seminários Temáticos IV
 Serviço Social e Relações de Gênero
 Serviço Social: Introdução e História
 Serviço Social: Processos de Trabalho e Sociabilidade
 Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso Atividades
 Complementares I
 Atividades Complementares II Atividades
 Complementares III Atividades
 Complementares IV Atividades
 Complementares V Orientação de Estágio
 Supervisionado I Orientação de Estágio
 Supervisionado II Orientação de Estágio
 Supervisionado III Orientação de Estágio
 Supervisionado IV

Em 2020 não houve alteração na matriz curricular desta IES.

6 - UNIVERSO – <http://Conteudo.Online.Universo.Edu.Br/Graduacao-Servico-Social1>

Introdução ao Serviço Social – 60h

Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do SeSo –80h

Seminário Temático I – 80h

História do Serviço Social – 60h

Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social II -80h

Filosofia e Lógica – 60h

Metodologia de Pesquisa – 60h / Linguagens e pesquisa - 80h

PSICOLOGIA SOCIAL – 60h / NC20

LÍNGUA PORTUGUESA 60h / NC20

ANTROPOLOGIA CULTURAL – 60H / NC20

Direito e Legislação – 60h / Direitos sociais, direitos humanos e cidadania - 80h

ESTATÍSTICA – 60H / NC20

CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES – 60H / NC20

SEMINÁRIO TEMÁTICO II – NC20

Fundamentos da Economia - 60h / Economia e Teoria política - 80h

Cultura Brasileira - 60h / Homem, cultura e sociedade - 80h

O IMAGINÁRIO: LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO TEXTUAL - 45H / NC20

Formação Sócio-Histórica do Brasil - 45h / 80h

SEMINÁRIO TEMÁTICO III - NC20

Instrumentalidade e Serviço Social - 60h / Serviço Social e Processos de Trabalho - 80hCONFLITOS

ÉTNICOS, CULTURAIS E TERRITORIAIS - 60h / NC20

Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social – 60h / 80h

ORGANIZAÇÃO ECONÔMICA DO ESPAÇO MUNDIAL – 45h / NC20

Ética Profissional e Serviço Social - 45h / 80h

ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS SOCIAIS BRASILEIRAS – 60h / NC20

FUNDAMENTOS DA VIDA SOCIAL – 60h / NC20

Questão Social - 60h / Desenvolvimento capitalista e questão social - 80h

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS DO SERVIÇO SOCIAL – 60h / NC20

REDES SOCIAIS – 60h / NC20

SEMINÁRIO TEMÁTICO IV – NC20

Proteção Social e Seguridade – 60h / 80h ESTADO E CLASSES SOCIAIS – 45h / NC20
 INTERVENÇÕES PROFISSIONAIS CONTEMPORÂNEAS – 45h / NC20
 Relações de Gênero, Grupos Sociais e Relações de Convívio – 45h
 Opressão e Exploração de Gênero e Sexualidades - 80h
 Planejamento de Administração em Serviço Social I – 60h
 Administração e Planejamento em Serviço Social - 80h
 Violência, Direitos humanos e Serviço Social – 45h / Violência e Serviço Social - 80h
 Oficina Temática I – NC20
 Estágio Supervisionado I – 120h / 140h
 Serviço Social Contemporâneo – 60h / 80h
 PLANEJAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL II – 60h / NC20
GESTÃO DE PROGRAMA INTERNACIONAL E MULTILATERAL – 60h / NC20
ORIENTAÇÃO E TREINAMENTO PROFISSIONAL – 60h / NC20
FUNDAMENTOS DA NEUROCIÊNCIA PARA O SERVIÇO SOCIAL – 60h / NC20
 OFICINA TEMÁTICA II – NC20
 Estágio Supervisionado II – 120h / 160h
GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS EM EMPRESAS - 60h/ NC20
 Gestão em Políticas Sociais – 90h / 80h
Captação de Recursos Para Projetos – 75h / 80h
 PROJETO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM SERVIÇO SOCIAL – 60h / NC20
 ESTÁGIO SUPERVISIONADO III – 105h / NC20
 Trabalho de Conclusão de Curso – 60h / 80h
 OFICINA TEMÁTICA III – NC20
 ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV – OPTATIVA 120 +45+105 / NC20

Em 2020 alterações de disciplinas e cargas horárias:

Atividades integradoras I a IV - 15h
 Atividades integradoras V a VIII - 20h
 Tópicos Especiais em Serviço Social - 80h
Educação a Distância - 80h
Gestão de negócios e liderança - 80h
 Matrizes Clássicas do Pensamento Sociológico - 80h
 Temas transversais e atualidades - 80h
 Indicadores sociais - 80h

Classes e movimentos sociais - 80h
Processos organizacionais e Serviço Social - 80h
Saúde Mental e Serviço Social - 80h
Optativa - 80h

7 - ULBRA – <http://www.ulbra.br/ead/graduacao/ead/servico-social/bacharelado/matriz>

Atividades Complementares – 144h
Introdução ao Serviço Social – 68h
Filosofia Social – 68h
Sociedade e Contemporaneidade – 68h / Constituição do Ser social - 68h
Comunicação e Expressão – 68h / *Comunicação para o planejamento pessoal - 68h*
Cultura Religiosa – 68h
INSTRUMENTALIZAÇÃO CIENTÍFICA – 68h
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO SERVIÇO SOCIAL I – 68h
Formação Sócio-histórica do Brasil - 68h
FUNDAMENTOS DA VIDA SOCIAL - 68h
Ética Profissional em Serviço Social - 68h
Fundamentos Teórico-Metodológicos Do Serviço Social II - 68h
Questão Social - 68h / Desenvolvimento capitalista e questão social - 68h
FUNDAMENTOS DE CIÊNCIA POLÍTICA - 68h
Fundamentos da Economia - 68h / Economia, Política e poder - 68h
Direito e Legislação Social - 68h / Legislação aplicada ao Serviço Social - 68h
Processo de Trabalho no Serviço Social- 68h
Política Social I - 68h
GESTÃO SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL - 68h
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS CONTEMPORÂNEOS I - 68h
PSICOLOGIA SOCIAL - 68h
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS CONTEMPORÂNEOS II - 68h
Competência Técnico-Operativa em Serviço Social I - 68h/
Competência profissional e SS - 68h
POLÍTICA SOCIAL II - 68h
Práticas Interventivas Supervisionadas - 68h/
Processos intervertidos SS - abordagem coletiva - 68h
Pesquisa em Serviço Social I - 68h / Processos investigativos do SS - 68h

PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL II - 68h

Competência Técnico-Operativa em Serviço Social II - 68h

Processos intervertidos no SS -abordagem particular - 68h

Políticas Sociais Específicas - 68h / Política social

Estágio em Serviço Social I – 204h

Estágio em Serviço Social II – 204h

Gestão e Empreendedorismo Social - 68h

LABORATÓRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM SERVIÇO SOCIAL - 68H

MEIO AMBIENTE, SUSTENTABILIDADE E CIDADANIA - Op

ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICAS AFRO BRASILEIRAS E INDÍGENAS - Op

DIREITOS HUMANOS – Op

Serviço Social e Educação – Op

Serviço Social e Saúde – Op / Políticas Públicas e Gestão em Saúde - 68h

SERVIÇO SOCIAL E VIOLÊNCIA –Op

Serviço Social e Famílias - 68h

Serviço Social Contemporâneo - 68h

Desenvolvimento e Sustentabilidade - 68h

MEIO AMBIENTE, SUSTENTABILIDADE E CIDADANIA – OpII

ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICAS AFROBRASILEIRAS E INDÍGENAS – OpII

LIBRAS – OpII

DIREITOS HUMANOS – OpII

Serviço Social e Gerontologia – OpII / 68h

Serviço Social e Questão Urbana – OpII / Questão Urbana e serviço social - 68h

Trabalho de Conclusão de Curso- 68h

Observamos na pesquisa realizada em 2020 as seguintes disciplinas em acréscimo:

Sociologia clássica - 68h

Gestão Social e serviço Social - 68h

Movimentos sociais e trabalho profissional - 68h

Ciência, inovação e empreendedorismo - 68h

Epidemiologia e bioestatística - 68h

Política de Assistência Social e Previdência - 68h

Sociedade e contemporaneidade - 68h

Serviço Social Sociojurídico - 68h

Práticas multidisciplinares de educação em saúde - 68h

Tópicos especiais em serviço social - 68h

Optativa I e II - 68h (cada)

Trabalho de conclusão de curso II – 34 h

8 - UNISA – Santo Amaro - <http://www.unisa.br/CURSOS/Graduacao/A-Distancia/Ciencias-humanas-e-Sociais/Servico-Social-510>

A IES não disponibiliza as cargas horárias das disciplinas no site:

Assistência Social, Saúde e Previdência

Economia e Política Social

Ética e Legislação Profissional do Assistente Social

Ética, Diversidade e Direitos Humanos

Filosofia Aplicada ao Serviço Social

Fundamentos das Ciências Sociais

Fundamentos históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social

Gestão Empreendedora e Inovação

Indicadores Sociais

Instrumentos e Técnicas do Serviço Social

Legislação Social

LIDERANÇA, CULTURA E PODER NAS ORGANIZAÇÕES / NC20

Meio Ambiente e Sustentabilidade

Modelos Econômicos e Questão Social

Projeto Integrador I - Análise de Conjuntura

Projeto Integrador II - Identificação das Demandas Sociais –

Projeto Integrador III - Planejamento da Intervenção Profissional

Psicologia Aplicada ao Serviço Social

A pesquisa documental realizada em 2020 identifica disciplinas que passam a compor a matriz da Unisa:

Projeto Integrador III - Projeto social

Responsabilidade Social e Empresarial

Supervisão Acadêmica de Estágio: cotidiano profissional

Supervisão Acadêmica de Estágio: estágio acadêmico

Supervisão Acadêmica de Estágio: práticas institucionais

Tecnologia, ciência e pesquisa

Trabalho de conclusão de curso

Trabalho social e terceiro setor

ANEXO B - DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL, PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS NORTEADORES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL – ABEPSS / 1996

DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL, PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS NORTEADORES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL – ABEPSS / 1996		
PRESSUPOSTOS NORTEADORES DA FORMAÇÃO	PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO	DIRETRIZES CURRICULARES
O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressas pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista.	Flexibilidade de organização dos currículos plenos para favorecer sua dinamicidade – oficinas, seminários, AC.	Apreensão crítica do processo histórico como totalidade.
A relação do Serviço Social com a questão Social fundamento básico de sua existência – é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos de seu processo de trabalho.	Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social. Adoção da teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social e suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade.	Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos, para compreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país.
O agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela Reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho.	Superação da fragmentação de conteúdos na organização dos currículos.	Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade
O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais.	Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como condição central de formação e da relação teoria e realidade.	Apreensão das demandas postas ao Serviço Social via mercado, visando formular respostas profissionais potenciando enfrentamento da Questão Social.
	Padrões de desempenho e qualidade diurno e noturno.	Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Lei em vigor.
	Caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação	
	Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.	
	Indissociabilidade entre o estágio e a supervisão acadêmica e de campo.	

	Exercício do pluralismo, debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação.
	Ética como princípio formativo

Fonte: Documento Diretrizes Gerais da ABPESS da ABPESS/1996.