

ORGANIZADORAS

Ana Paula Leite Nascimento

Heide de Jesus Damasceno

Ingredi Palmieri Oliveira

Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

AUTORAS

Aline Nascimento Santos Correia

Ana Paula Leite Nascimento

Andréa Carla Pereira dos Santos Almeida

Franciele Santana de Sousa

Heide de Jesus Damasceno

Ingredi Palmieri Oliveira

Járlita Valéria de Andrade

Maciela Rocha Souza Aragão

Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira

Maria da Conceição Almeida Vasconcelos

Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves

Maria Helena Santana Cruz

Maria Rosângela Albuquerque Melo

Sonale Santana Freitas Alcântara Ramos



Criação Editora



CRIAÇÃO EDITORA

CONSELHO EDITORIAL

Fábio Alves dos Santos
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira Menezes
Maria Inêz Oliveira Araújo
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

ORGANIZADORAS

Ana Paula Leite Nascimento

Heide de Jesus Damasceno

Ingredi Palmieri Oliveira

Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira

Serviço social e educação

Contribuições ao debate em uma perspectiva crítica

AUTORAS

Aline Nascimento Santos Correia

Ana Paula Leite Nascimento

Andréa Carla Pereira dos Santos Almeida

Franciele Santana de Sousa

Heide de Jesus Damasceno

Ingredi Palmieri Oliveira

Járlita Valéria de Andrade

Maciela Rocha Souza Aragão

Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira

Maria da Conceição Almeida Vasconcelos

Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves

Maria Helena Santana Cruz

Maria Rosângela Albuquerque Melo

Sonale Santana Freitas Alcântara Ramos



Editora Criação

Aracaju | 2018

Todos os direitos reservados as organizadoras

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucros ou vantagens, com observância da Lei em vigência. Poderá ser reproduzido texto, entre aspas, desde que haja expressa marcação do nome do autor, título da obra, editora, edição e paginação. A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.619/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

PROJETO GRÁFICO: Adilma Menezes

Catálogo Claudia Stocker – CRB5-1202

Serviço Social e Educação: contribuições ao debate em uma perspectiva crítica/ Ana Paula Leite Nascimento, Heide de Jesus Damasceno, Ingredi Palmieri Oliveira, Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira (Organizadoras). - Aracaju: Criação, 2018.

278 p. 21 cm.

ISBN. 978-85-8413-200-3 (impresso)

ISBN: 978-85-8413-201-0 (on-line)

1. Serviço Social 2. Educação 3. Políticas Sociais
I. Título II. Ana Paula Leite Nascimento III. Heide de Jesus Damasceno IV. Ingredi Palmieri Oliveira V. Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira (Org.) VI. Assunto

CDU 344.03:37

O rigor e a exatidão do conteúdo dos artigos publicados são da responsabilidade exclusiva dos seus autores.



▲ Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves

PREFÁCIO

O convite para participar e prefaciá-la Coletânea “*Serviço Social e Educação: contribuições ao debate em uma perspectiva crítica*” constitui razão de muito orgulho para mim, por uma diversidade de determinações. Algumas delas serão enaltecidas, mas faço logo o alerta de que a ordem de apresentação é aleatória, todas são importantes e devem ser valorizadas. A primeira a ser pontuada diz respeito ao desafio intelectual das organizadoras de empreender uma proposta de socializar e produzir conhecimentos relacionados à temática educação, relevante e cara ao Serviço Social. A relação da profissão com a educação vem sendo construída ao longo da trajetória histórico-profissional, colocando em confronto perspectivas distintas de análise. O conjunto de dez artigos que compõe a Coletânea traz para o debate reflexões sobre recortes de pesquisa diferenciados, mas trabalhados sob a mesma matriz teórica, quer enfatizando a educação como política, quer abordando aspectos da formação e do exercício profissional.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é que as organizadoras e a maior parte das autoras são egressas do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (PROSS/UFS) do qual faço parte e tive oportunidade de coordenar. É importante sublinhar que as autoras que não são egressas têm um

vínculo com o Programa, sendo que três são docentes e uma está concluindo o curso. Vale lembrar que, no contexto de avaliação constante dos programas de pós-graduação, o quanto a produção se torna fundamental para colocá-lo em outro patamar. Contudo, percebo o compromisso do grupo de autoras com o projeto ético-político da profissão, além de utilizar esse instrumento para apresentar reflexões que venham a contribuir para o debate acumulado.

Outro aspecto a ser destacado é que a formação continuada faz parte do cotidiano das organizadoras e das autoras independente da inserção institucional. Este aspecto tem uma primeira evidência no ingresso e conclusão do mestrado, como alternativa de aprimorar o exercício profissional, além de observar que algumas estão fazendo o doutorado. Constata-se que a maioria das autoras está atuando profissionalmente em instituições públicas que compõem as esferas federal, estadual e municipal tais como, Instituto Federal (Sergipe; Bahia), Universidade Federal de Sergipe, Prefeitura Municipal (Aracaju/SE; Fátima/BA), Tribunal de Justiça de Sergipe, Hospital de Urgências de Sergipe e Hospital Universitário de Sergipe. Outras exercem a profissão em espaços privados de instituições de ensino, sendo uma em universidade particular, qual seja, Centro Universitário AGES (Paripiranga/BA) e outra em escola de ensino básico, a saber, Colégio Sete de Setembro (Paulo Afonso/BA). Ainda quero ressaltar que conheço algumas autoras desde a graduação. É gratificante para mim, na condição de docente da graduação e da pós-graduação do curso de Serviço Social, ver o crescimento e amadurecimento intelectual de algumas colegas autoras que, em tempos passados, foram discentes. O movimento dinâmico da sociedade coloca a todas nós em posicionamentos diferenciados, docentes, discentes, colegas e outros, mas o elo que nos une é a crença no projeto coletivo e a paixão pelo Serviço Social.

A leitura da Coletânea suscita a curiosidade do leitor em conhecer os temas, os objetos de pesquisa, os questionamentos presentes nos dez artigos que compõem os dois eixos que estruturam a obra. O eixo 1 é intitulado *Serviço Social e Educação em Debate: do exer-*

cício profissional que reafirma o Projeto Ético-Político às disputas e experiências na política de educação, e o eixo 2 recebeu o título de Serviço Social e Desafios Contemporâneos: dos fundamentos em interface com o debate da formação profissional às resistências à barbárie do capital.

O eixo 1 agrega cinco artigos que fazem abordagens instigantes sobre a articulação da educação com temas que se tornam mais visíveis na atualidade tais como: a questão étnico-racial, o projeto ético-político e profissional, a escola na qualidade de campo de disputa ideológica e de silenciamento das culturas subalternas, a política de assistência estudantil e a educação profissional.

No primeiro eixo, as autoras Heide de Jesus Damasceno e Aline Nascimento Santos Correia, através do artigo *A temática étnico-racial no posicionamento político do Serviço Social e a importância na política de educação*, trazem à tona a importância que a temática deve assumir na formação e exercício profissional. A análise de algumas publicações presentes no site do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) constitui o lastro empírico para o alerta das autoras quanto à necessidade de ampliar as pesquisas e publicações nessa área objetivando a subsidiar a intervenção profissional frente a uma demanda no cotidiano do/a assistente social. Os dados assumem relevância quando são agregados às informações de que o CFESS - aliado à sua função política - juntamente com a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) defendem e divulgam a proposta hegemônica que fundamenta a formação e exercício profissional do/a assistente social.

O segundo artigo desse eixo, de autoria de Ingridi Palmieri Oliveira, *Exercício profissional e Projeto Ético-Político (PEP) no Serviço Social: mediações na política de educação*, faz uma contextualização do Projeto Ético-Político (PEP) do Serviço Social, ressaltando a sua gênese e o debate sobre sua possível crise emergindo das transformações societárias e da política da educação. Destaca a relevância da categoria “mediação”, para articular, no movimento contraditório da sociedade, as demandas e respostas profissionais que se

efetivam no cotidiano. A reflexão é enriquecida com alguns dados coletados em pesquisa de mestrado realizada em 2013/2014, nos quais se particulariza a atuação profissional na política de educação. Os resultados apontam para a apreensão da natureza ontológica e reflexiva da categoria “mediação” ao sinalizar que há processos de continuidades e descontinuidades entre o imediato e o racional. Além disso, ressalta que a educação se constitui em um campo de atuação profissional fundamentado no compromisso com valores éticos e democráticos.

“A escola como um campo social de disputa hegemônica: o movimento de (re)produção de silenciamentos e invisibilidades e de (re) produção de visibilidades e resistências das juventudes no cotidiano escolar”, de autoria de Ana Paula Leite Nascimento e Maria Helena Santana Cruz, problematiza teoricamente a escola como um campo social de disputas ideológicas, enaltece o movimento das ideologias presentes na sociedade e a sua reprodução no âmbito escolar, enriquece o debate com reflexões sobre vida cotidiana e sociabilidades juvenis, mostrando que na dinâmica contraditória escolar há tanto ações para silenciar as culturas, identidades, individualidades e subjetividades quanto espaços para construção de contraideologias que suscitem a resistência e tornem visível as diversidades.

O quarto artigo, *A política de assistência estudantil nas universidades federais: contextualização histórica, marco legal e desenvolvimento conceitual*, de Maria Rosângela Albuquerque Melo, traz algumas reflexões sobre as particularidades da política de assistência estudantil como componente da educação pública superior. Faz uma contextualização histórica da assistência estudantil no Brasil, evidenciando os marcos legais e concepções, em momentos distintos, a partir da concepção de que ela deriva de processos e resultados das relações complexas e contraditórias estabelecidas entre Estado e sociedade. A autora sinaliza para os desafios de romper com a histórica marca de exclusão e seletividade das políticas sociais, e, em especial, de tornar a assistência estudantil uma política de direitos.

O artigo *Educação profissional e o Programa Mulheres Mil: a experiência do Instituto Federal de Sergipe*, de Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira e Maria da Conceição Almeida Vasconcelos, situa a educação profissional no Brasil, destacando aspectos relevantes que deram origem à criação das escolas de aprendizes e artífices e dos liceus, as transformações ocorridas até o surgimento dos Institutos Federais. As autoras discorrem sobre a constituição da educação profissional no Brasil na perspectiva de educar para o trabalho, com vistas a qualificar trabalhadores e cada vez mais atender aos interesses do capital. Ressaltam, além das unidades educacionais criadas para tal finalidade, alguns programas governamentais instituídos a partir da década de 1990. Entre eles, as autoras tomam como referência o Programa Mulheres Mil (PROMIL), desenvolvido pelo Instituto Federal de Sergipe (IFS) – Campus Aracaju, analisando os desafios para atender à meta de contribuir para a formação profissional e tecnológica de mulheres em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

O eixo 2 reúne cinco artigos que discutem os desafios na constituição e consolidação da profissão, os aspectos determinantes da expansão dos cursos de Serviço Social, as implicações da reforma do ensino superior, o trabalho e as resistências para garantir o projeto ético-político e profissional.

O artigo *Natureza e gênese do Serviço Social: caminhos antagônicos na explicação de sua origem*, de Sonale Santana Freitas Alcântara Ramos, apresenta as duas teses explicativas acerca da natureza e gênese da profissão de Serviço Social. As teses endogenista e a histórico-crítica são antagônicas nos argumentos teóricos apresentados para fundamentá-las. Outro aspecto destacado pela autora é de que no interior de cada tese há diferenças entre os autores que a representam quanto às opções políticas, metodológicas defendidas por cada uma.

O artigo *Panorama dos cursos de graduação em Serviço Social no nordeste brasileiro: análise de 2017*, de Andréa Carla Pereira dos Santos Almeida e Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves, apre-

senta a evolução dos cursos públicos e privados de graduação em Serviço Social no Nordeste brasileiro, até outubro de 2017, a partir de dados cadastrados no Ministério da Educação. Os dados revelam que estão em funcionamento, na Região, 166 cursos na modalidade presencial e 127 na modalidade do Ensino a Distância (EaD), totalizando 293 cursos regulamentados para a formação profissional na área, sendo a maioria de natureza privada. Ademais, articulam esses dados com os programas de expansão das universidades empreendidos principalmente a partir dos anos 2000.

O artigo *Reforma do ensino superior e Serviço Social: apontamentos para o debate*, de Járilita Valéria de Andrade, traz reflexões sobre o processo de expansão do ensino superior sob a égide do neoliberalismo, de modo a favorecer a hegemonia do capital na dominação das relações de produção e reprodução do trabalho e da vida social, sinaliza o crescimento do número de cursos de graduação de Serviço Social, na modalidade do ensino a distância (EAD), por instituições privadas comprometendo a formação profissional crítica do/a assistente social.

O artigo *Trabalho: fundamentos e debates contemporâneos*, de Maciela Rocha Souza Aragão, faz uma abordagem sobre a categoria “trabalho” na teoria marxiana, enfatizando o seu caráter de fundante do ser social. Apresenta as múltiplas dimensões do trabalho (concreto/abstrato, produtivo/improdutivo, necessário/excedente), o processo de produção e transformações dos valores de uso em valores de troca, além de reflexões que destacam a natureza do capital, da teoria do valor, da relação antagonica de suas classes no processo de produção e da alienação. A autora alerta para a pertinência e a atualidade dos fundamentos ontológicos do trabalho no capitalismo contemporâneo, para compreender como ocorrerão a emancipação e a liberdade do homem das amarras do capitalismo.

Por fim, o artigo *Resistir à barbárie: afirmando o projeto ético-político profissional do Serviço Social*, de Franciele Santana de Sousa, traz para reflexão alguns elementos do debate sobre uma possível “crise” do Projeto Ético-Político Profissional do Serviço

Social (PEPPSS), difundida, principalmente desde o final da primeira década do século XXI. Contextualiza os projetos societários em disputa e os rebatimentos para o Serviço Social, enfatizando que o momento atual não é propício à efetivação de direitos. Demarca que a crise é do capital e não do PEPPSS, este último está sendo posto à prova, mas a categoria profissional de forma coletiva tem empreendido estratégias de resistir.

Ao longo dos dez artigos instigantes os leitores são induzidos a novos questionamentos que suscitem novas pesquisas para aprofundar temáticas relevantes e caras à formação e exercício profissional, não só do/a assistente social, mas de outras profissões. Parabéns às organizadoras e autoras pelo esforço coletivo em contribuir com reflexões que adensam a literatura de Serviço Social.

Aracaju, verão de 2017.

Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves

SUMÁRIO

- 5 Prefácio
▲ MARIA DA CONCEIÇÃO VASCONCELOS GONÇALVES
- EIXO 1: SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO EM DEBATE: do exercício profissional que reafirma o Projeto Ético-Político às disputas e experiências na política de educação**
- 17 A temática étnico-racial no posicionamento político do Serviço Social e a importância na política de educação
▲ HEIDE DE JESUS DAMASCENO
ALINE NASCIMENTO SANTOS CORREIA
- 43 Exercício profissional e Projeto Ético-Político (PEP) no serviço social: mediações na política de educação
▲ INGREDI PALMIERI OLIVEIRA
- 69 A escola como um campo social de disputa hegemônica: o movimento de (re)produção de silenciamentos e invisibilidades e de (re)produção de visibilidades e resistências das juventudes no cotidiano escolar
▲ ANA PAULA LEITE NASCIMENTO
MARIA HELENA SANTANA CRUZ
- 97 A política de assistência estudantil nas universidades públicas federais: contextualização histórica, marco legal e desenvolvimento conceitual
▲ MARIA ROSÂNGELA ALBUQUERQUE MELO

121 educação profissional e o Programa Mulheres Mil: a experiência do Instituto Federal de Sergipe

▲ MARIA AUXILIADORA SILVA MOREIRA OLIVEIRA
MARIA DA CONCEIÇÃO ALMEIDA VASCONCELOS

EIXO 2: SERVIÇO SOCIAL E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: dos fundamentos em interface com o debate da formação profissional às resistências à barbárie do capital

149 Natureza e gênese do Serviço Social: caminhos antagônicos na explicação de sua origem

▲ SONALE SANTANA FREITAS ALCÂNTARA RAMOS

171 Panorama dos cursos de graduação em Serviço Social no nordeste brasileiro: análise de 2017

▲ ANDRÉA CARLA PEREIRA DOS SANTOS ALMEIDA
MARIA DA CONCEIÇÃO VASCONCELOS GONÇALVES

195 Reforma do Ensino Superior e Serviço Social: apontamentos para o debate

▲ JÁRLITA VALÉRIA DE ANDRADE

225 Trabalho: fundamentos e debates contemporâneos

▲ MACIELA ROCHA SOUZA ARAGÃO

243 Resistir à barbárie: afirmando o projeto ético-político profissional do Serviço Social

▲ FRANCIELE SANTANA DE SOUSA

271 SOBRE AS AUTORAS

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO EM DEBATE:

do exercício profissional que reafirma
o Projeto Ético-Político às disputas e
experiências na política de educação.





▲ Heide de Jesus Damasceno
Aline Nascimento Santos Correia

A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO POSICIONAMENTO POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL E A IMPORTÂNCIA NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO¹

Introdução

A formação social brasileira deve ser analisada levando em consideração os aspectos ideopolíticos e socioeconômicos desde os seus primórdios “civilizatórios”, datados do processo de colonização e dos mais de trezentos anos de regime escravocrata, à formação do seu Estado-nação. A conjuntura social atual também não pode ser avaliada sem os indicadores e categorias que explicam e denunciam as desigualdades sociorraciais no país. Ou seja, o Brasil em toda sua história aos dias atuais, possui subsídios consequentes do racismo no plano material e simbólico.

O Serviço Social, profissão inscrita na divisão social do trabalho, tem sua emergência situada no bojo das transformações sociohistóricas do capitalismo em sua fase monopolista. O seu surgimento

¹ Este texto foi produzido especialmente para esta coletânea, face aos interesses e motivações comuns das autoras em pesquisar as relações do Serviço Social com a temática étnico-racial no Brasil.

está relacionado às respostas estatais à questão social por meio das políticas sociais. No Brasil, este processo se dá no início do século XX, em um contexto de política estatal que segregou negros e negras recém libertos de direitos sociais básicos durante a conformação da classe trabalhadora no país. Atualmente, o assistente social atua nas diversas áreas das políticas sociais e atende, majoritariamente, pessoas em situação de vulnerabilidade social, econômica e vítimas dos diversos tipos de opressões e violências.

O conjunto CFESS/CRESS é constituído de entidades representativas e democraticamente eleitas pela categoria para orientar, normatizar, disciplinar, fiscalizar e defender o exercício do/a assistente social em todo território nacional. A contribuição para a luta anticapitalista e para conquista de uma sociedade equânime livre de opressão, exploração e preconceitos são princípios e bandeiras de luta que sustentam a profissão e devem ser referendados por suas representações.

O objetivo deste texto é contribuir com esta reflexão a partir da análise dos posicionamentos políticos da categoria representativa dos assistentes sociais no Brasil no que tange às desigualdades sociorraciais e as expressões das discriminações étnico-raciais. Entendo-as como demandas presentes na atuação profissional, priorizamos destacar a relevância desta discussão na intervenção dos assistentes sociais na política de educação, diante do processo contraditório de produção e reprodução das relações sociais possíveis tanto na formação acadêmica (docente) quanto na intervenção junto aos usuários (técnicos/as).

Duas questões nortearam esse estudo: Há posicionamentos políticos do conjunto CFESS/CRESS (Conselho Federal de Serviço Social/Conselho Regional de Serviço Social) acerca da temática étnico-racial no Brasil? Quais relações fazem com a intervenção do Serviço Social na política de educação? Partimos da premissa que há uma escassez de publicações do conjunto e de relações com a intervenção das assistentes sociais por não ser uma temática prioritária e transversal, apesar de haver produções acadêmicas e

reconhecimento das contribuições de profissionais pioneiras deste debate no país.

Para responder as questões propostas, realizamos pesquisa bibliográfica tendo em vista o estado da arte no Brasil e mapeamos e analisamos textualmente todos os arquivos que constam no site do CFESS, via link denominado “publicações”², que se configura como um dos espaços de divulgação dos posicionamentos políticos das gestões do Conselho Federal e que devem alcançar todos os assistentes sociais do país com a contribuição dos CRESS e mídias digitais. Acessamos as seguintes publicações:

1. CFESS manifesta;
2. Livros, brochuras e outros;
3. Textos para consulta;
4. Peças temáticas;
5. Campanhas de gestão;
6. Notas técnicas;
7. Informativo Serviço Social é notícia – jornal anual do conjunto CFESS-CRESS;
8. Agenda do/a assistente social;
9. Dia do assistente social.

Selecionamos para análise do conteúdo apenas os arquivos que a temática étnico-racial é central, com destaque na publicação (Por exemplo: nos títulos, subtítulos, imagens). Dessa forma, descartamos conteúdos em que a questão aparece como uma breve citação, como por exemplo, a presença do termo apenas por citar o perfil étnico em alguma pesquisa, mas sem análises ou desdobramentos da discussão. O único item presente no link das publicações que não abordamos foi a revista “Inscrita”, por se tratar de publicações

2 Disponível no site do CFESS (<http://www.cfess.org.br>), com acesso das autoras em 09 e 10 de outubro de 2017.

acadêmicas de diversos autores e não estritamente campanhas do conjunto CFESS/CRESS³.

O texto está organizado em dois itens. No primeiro, apresentamos a sistematização quantitativa das publicações, analisando tais posicionamentos e argumentando sobre as causas de sua (in) visibilidade étnico-racial na categoria. No segundo item, tratamos da importância desta temática na formação e intervenção do assistente social na política de educação.

A temática racial nas publicações do CFESS/CRESS: posicionamentos e (in) visibilidade

Iniciamos esse item tratando das desigualdades sociorraciais no Brasil a partir de alguns dados e indicadores. Em seguida, com a exposição do nosso contexto, abordamos como esse debate vem se dando no Serviço Social a partir dos anos 1980 aos atuais. Os posicionamentos do conjunto CFESS/CRESS são apresentados e avaliados levando-se em consideração que são um exemplo salientado da pouca expressão dada pela categoria de assistentes sociais no Brasil, de forma geral.

Desde o Brasil Colônia, as lutas travadas pela população negra são símbolos de resistência contra a opressão e exploração no trabalho escravo. Obviamente, as batalhas enfrentadas por essa população não findou-se com o advento da transição do trabalho escravo ao trabalho livre, ao contrário, intensificou pelas dimensões ideológicas que acabaram por se constituir com o novo modo de produção (PRADO JUNIOR, 2008).

Por essa realidade, as lutas de classe não podem ser percebidas fora do prisma capital e trabalho, mas também não podem ser consideradas fora das questões subjetivas que uma parcela da

3 Esclarecemos ainda que o link “publicações” não congrega todos os posicionamentos políticos do conjunto CFESS/CRESS, especialmente as discussões em torno das bandeiras de luta e seus encaminhamentos, que são privilegiados nos encontros nacionais e descentralizados. No entanto, conforme dito, este texto prioriza as análises das publicações veiculadas no site.

classe trabalhadora é acometida. Entre as subjetividades está à dimensão da subproletarização que atinge ao contingente específico: a população negra. Essa acaba por compor majoritariamente, no quadro da desigualdade sociorracial, os espaços de vulnerabilidade e violações de direitos.

De acordo com dados do IBGE (2017), a estimativa da população residente no Brasil com data de referência em 1º de julho de 2017 é de 207, 660, 929 milhões. Concentram-se respectivamente nas regiões Sudeste, Nordeste, Sul, Norte e Centro Oeste. Desse contingente quase 54% são autodeclarados pretos e pardos, e, a maioria residentes na região Nordeste país.

Paralelo a essa realidade, nas pesquisas mais recentes apresentadas pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudo Socioeconômico/DIESSE (2015), no anuário de emprego trabalho e renda, a região nordeste representa 18,5% dos empregos formais e, 23,3 % na ocupação, isso do universo de ocupação ser igual à 95.380,483 milhões. Logo, os negros convivem com patamares de desemprego mais elevados.

Há um pouco mais de dez anos, pesquisa realizada por Paixão (2008) já estimaria tal situação, que torna a população negra sujeitos no trabalho do assistente social nas várias expressões da “questão social”. Isso porque no relatório anual apresentado pelo autor, quanto à desigualdade de cor ou raça na dinâmica do mercado de trabalho, tem a população economicamente ativa um total de pessoas brancas com idades de 10 a 64 anos, em 1995, é de 39.359,005 milhões, enquanto pretos e pardos representam 31.997,023 milhões. Já em 2006 os brancos apresentavam um total 47.085,192 milhões, os pretos e pardos representam 44.610,730 milhões.

A disparidade que envolve o trabalho pode ser fruto das diferenças educacionais. No quesito alfabetização no ano de 1995 os homens brancos representam 9,1% e as mulheres 89,8% dos alfabetizados. Já os homens pretos e pardos 76,1% e as mulheres pretas e pardas 76,9%. Em 2006 os homens brancos são em média 93,7 % e as mulheres brancas 93,3%. Já os homens pretos e

pardos em 2006 são 84, 9% e as mulheres 85,9% de alfabetizados (PAIXÃO, 2008).

Portanto, a realidade contemporânea é reflexo das determinações subjetivas e explícitas, que coloca uma parcela da população em situação suscetível a pobreza extrema. A exclusão da população negra é verificada em todos os indicadores sociais, ratificando que tal população continua em situação de intensa desigualdade, situando-se nos segmentos mais pauperizados da sociedade.

As assimetrias apresentadas apontam uma dimensão estrutural. A situação deve ser vista de forma prioritária na construção de um projeto de sociedade democrática, contra o capitalismo e em defesa dos interesses da classe trabalhadora. Ou seja, no direcionamento político do Serviço Social é indispensável à transversalização/intersecção das dimensões de raça. Tal discussão vem sendo proposta às entidades representativas da categoria desde a década de 1980. O relato de Matilde Ribeiro⁴ expressa esse movimento histórico:

A criação do MNU (Movimento Negro Unificado) em 1978 estimulou a mobilização dos negros na PUC. Em São Paulo, eu, Majô, que infelizmente faleceu esse ano, e Suelma, éramos recém-formadas e resolvemos escrever uma comunicação para este congresso: “A questão racial como elemento de transformação no Serviço Social”. Escrevemos essa comunicação e fomos para o congresso e, para a nossa surpresa, o Rio havia feito a mesma coisa. Lá estavam a Magali, a Fátima e um grupinho que possuía uma “tese para ser defendida” nesse congresso (RIBEIRO, 2013, p. 221).

Um grupo de assistentes sociais, por questões políticas pessoais, estendem suas inquietações às atuações político profissionais, a exemplo de Magali Almeida (2013), que relatou o contexto de lutas na celebração pelos 100 anos de Abolição que ocorria em 1988 no

4 Matilde Ribeiro é uma assistente social e ativista política brasileira. Foi ministra-chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2003-2008).

Brasil. Visualizando a farsa que esta comemoração representava, o Movimento Negro (MN) organizou uma Marcha Contra a Farsa da Abolição, pois essa não passaria de uma estratégia para reforçar o “mito da democracia racial”⁵.

Quando os MN assumem essa bandeira, essa agenda, eu estava militando no Conselho Regional de Serviço Social no Rio de Janeiro (na época CRAS-RJ), no cargo de vice-presidenta. Lembro-me que coloquei em pauta na reunião do conselho pleno do então CRAS a necessidade da entidade assumir essa bandeira de luta, ou seja a luta contra o racismo e suas mazelas (ALMEIDA, 2013, p. 231).

De acordo com Almeida (2013), o CRAS-RJ, enquanto entidade dos trabalhadores, participou da organização estadual da Marcha e, por isso, marca o pioneirismo do Serviço Social nas discussões envolvendo raça. Além disso, a autora destaca outro momento importante para abertura dessa discussão: o Pré-CBAS de 1989 que foi na Universidade Estadual do Rio de Janeiro/ UERJ. Duas assistentes sociais defenderam a tese sobre “Serviço Social e os Bastidores do Racismo”. Após a aprovação, a temática racial ganha “visibilidade” no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais/CBAS. Apesar de não existir um GT específico sobre a temática, esse momento abriu espaço para que as discussões envolvendo classe e raça chegassem ao Serviço Social.

Em São Paulo também já existiam profissionais que consideravam necessário a compreensão da opressão racial interligada a questão de classe. Maria José Pereira, Matilde Ribeiro e Suelma Inês Alves de Deus apresentaram a tese intitulada “A questão racial enquanto elemento de uma prática transformadora” no VI CBAS, já sendo possível entender que:

5 “Quando o Florestan Fernandes (1965) fala em mito da democracia racial, ele estava querendo dizer o seguinte: essa democracia racial seria apenas um discurso de dominação política, não expressava mais nem um ideal, nem algo que existisse efetivamente, seria usado apenas para desmobilizar a comunidade negra; como um discurso de dominação, seria puramente simbólico, sua outra face seria justamente o preconceito racial e a discriminação sistemática dos negros” (GUIMARÃES, 2003, p. 102).

Também partimos do princípio que, na luta pela superação do capitalismo também existem batalhas, perpassadas por demandas de grupos específicos, como dos povos indígenas, dos negros, dos deficientes, das mulheres, dentre outros. Não restam dúvidas de que essas demandas têm suas especificidades, mas não podem ser consideradas “menores” frente à luta do trabalho contra o capital, sob pena de causar: por um lado, o empobrecimento do debate; e, por outro, o esvaziamento da motivação destes segmentos, que compõem a classe trabalhadora, e também são marginalizados socialmente, para a luta em torno da superação da exploração do trabalho pelo capital (MENEZES, 2010, p.12).

Fica exposto um posicionamento político e teórico de que não é possível discutir questões envolvendo a superação do capital pelo trabalho sem mediação com as temáticas que agravam as relações sociais. As determinações de raça constituem-se elemento indispensável no debate contemporâneo das formas de exploração e opressão. E o Serviço Social, a partir da construção do seu projeto ético político, traz preocupações focalizadas nas demandas da classe trabalhadora e, sobretudo, nos aspectos que envolvem as relações de poder. Portanto, a temática racial se torna indissociável às demandas postas aos assistentes sociais, visto que as determinações da raça/racismo são elementos constitutivos das hierarquias sociais na formação social brasileira e persistem na contemporaneidade.

Inclusive, Fernandes (1989:61) analisa que o negro tem especificidades na luta de classes, por ser proletário e também por “sofrer discriminações e violências. (...) Todos os trabalhadores possuem as mesmas exigências diante do capital. Todavia, há um acréscimo: existem trabalhadores que possuem exigências diferenciais, e é imperativo que encontrem espaço dentro das reivindicações de classe e das lutas de classes”. Neste sentido, observamos que o aporte teórico e de análise acumulado pelo Serviço Social brasileiro, particularmente nas últimas décadas, pode contribuir de forma significativa

para ampliar o alcance dessas discussões, ao debruçar-se sobre elementos constitutivos da formação profissional dos assistentes sociais, atentando para os sujeitos sociais aos quais é direcionada a nossa prática profissional cotidiana (MENEZES, 2010, p. 13).

É importante ressaltar como tal temática vem sendo priorizada na profissão. Dentre os estudos que revelam preocupação com a formação profissional, são encontradas pesquisas que apresentam a importância da transversalização do currículo com as questões étnico-raciais. O estudo de Juliana Oliveira (2015) aponta que, apesar das diretrizes curriculares possibilitar abertura para tal discussão, a transversalização e/ou intersecção com raça e etnia ainda fica a critério dos Projetos Pedagógicos Institucionais.

Nos posicionamento do conjunto CFESS/CRESS, expostos via site oficial, encontram-se publicações que marcam o direcionamento político da profissão, dentre eles: no espaço “CFESS MANIFESTA”, encontramos os principais posicionamentos políticos do CFESS; Em “Notas Técnicas CFESS” é possível encontrar elaborações de profissionais especialistas em assuntos específicos; Em “Peças temáticas” (cartazes, adesivos e folhetos) que envolvem a história, campanhas e realizações envolvendo assistentes sociais; O “Informativo Serviço Social é notícia” é o jornal anual do CFESS-CRESS, nele é possível encontrar o compromisso do conjunto em buscar estratégias essenciais na comunicação democrática com assistentes sociais; A “Agenda do/a assistente social”, que é lançada anualmente, apresenta itens especiais, como contatos atualizados dos principais órgãos públicos e entidades parceiras do Serviço Social no país, além de textos diversos sobre a profissão. A maioria dos temas estão relacionados com a articulação junto aos movimentos sociais, ética, direitos humanos e lutas sociais contra a desigualdade.

Nesse universo pesquisamos os posicionamentos e visibilidade a temática étnico-racial nas publicações do CFESS/CRESS e apresentamos no quadro 1.

Quadro 1 – Número de publicações do CFESS/CRESS

Tipo de publicação	Número de publicações	Número de publicações com a temática étnico-racial
CFESS Manifesta	154	04
Textos para consulta	23	0
Notas técnicas	05	0
Agenda do/a assistente social	12	0
Peças temáticas (cartazes, adesivos e folhetos (Selecionamos por ano, pois há diversas peças da mesma campanha)	09	0
Informativo Serviço Social é notícia – jornal anual do conjunto CFESS-CRESS (Estão disponíveis apenas os anos de 2015, 2016 e 2017)	03	0
Livros, brochuras e outros	45	02
Campanhas de gestão (Estão disponíveis apenas duas campanhas, sendo elas: 2008-2011 e 2011-2014)	02	0
Dia do assistente social (Estão disponíveis dos anos de 2014 a 2017)	04	0
Total	257	06

Fonte: Das autoras.

As informações sobre a temática étnico-racial ainda são incipientes. O total de publicações encontradas no site foi de 257, sendo apenas 06 com abordagens específicas da temática étnico-raciais. Se entendemos que a luta anticapitalista, a defesa dos direitos civis e sociais, a conquista de uma sociedade mais equânime fazem parte da agenda profissional, os principais posicionamentos políticos ligados ao trabalho dos assistentes sociais precisam articular as demandas dos sujeitos concretos atendidos pelos profissionais em posicionamentos políticos da profissão. Chamamos a atenção para a sistematização do quadro 2:

Quadro 2 – Publicações relacionadas à temática étnico-racial do CFESS/CRESS

Tipo de publicação	Título	Ano
CFESS Manifesta	Dia da consciência negra: Diversidade, equidade e igualdade: a questão racial na agenda do Serviço Social.	2010
	Dia da Consciência Negra: Zumbi e Dandara contra a desigualdade racial.	2011
	Dia da Consciência Negra: a violência tem classe e cor.	2013
	Dia da Consciência Negra: o longo caminho da desigualdade.	2014
Livros, brochuras e outros	II Seminário Nacional O Serviço Social no Campo Sociojurídico na Perspectiva da Concretização de Direitos - Mesa 1 - Gênero, Violência e Diversidade: desafios no enfrentamento às formas de opressão étnico-racial, de orientação sexual e de gênero.	2012
	Série assistente social no combate ao preconceito: racismo. Caderno 3	2016

Fonte: Das autoras.

Das publicações relacionadas à temática étnico-racial do CFESS/CRESS, conforme quadro 2, percebemos a maior presença da alusão ao dia 20 de novembro, comemorativo da consciência negra, em vários anos no “CFESS Manifesta”. Em geral, o conteúdo destes textos apresentam história de homens e mulheres negros (as) vítimas da violência policial (extermínio da juventude negra) e desigualdade do mercado de trabalho (posição e salários). Aborda ainda as seguintes questões: A imagem do negro apresentado pela mídia, sempre ligada ao tráfico de drogas (racismo na mídia); O mapa da violência para apontar os homicídios nos bairros populares, local que tem majoritariamente famílias negras; Apresenta a realidade experimentada pela população negra com dados do IBGE (foco na violência racial e de gênero, índice carcerário, morte materna e homicídios); Informa que as Políticas públicas no Brasil ainda estão muito longe de garantir a equidade entre os diferentes grupos raciais e de gênero; Faz um levantamento das lideranças

históricas comprometidas com a liberdade (de Zumbi aos militantes mais contemporâneo). Além disso, há também entrevista com Magali Almeida (Representante do CFESS na Comissão Intersetorial de Saúde da População Negra (CISPN) do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para falar da saúde da população negra, a qual cita os avanços do Serviço Social com a temática negra.

Em “Livros, brochuras e outros” encontramos duas publicações relacionadas. Uma delas é a transcrição da palestra “Gênero, Violência e Diversidade: desafios no enfrentamento às formas de opressão étnico-racial, de orientação sexual e de gênero”, realizada no II Seminário Nacional O Serviço Social no Campo Sociojurídico na Perspectiva da Concretização de Direitos. A palestrante transversaliza a discussão racial na sua fala sobre a violência contra a mulher, demonstrando as especificidades e agravamentos de pensar numa mulher pobre e negra no Brasil, face a forma que as relações sociais se constituíram e se constitui ainda hoje no país. A outra publicação é o caderno 3 da Série “Assistente social no combate ao preconceito: racismo”. O texto é elaborado por Roseli Rocha⁶, que conceitua racismo, raça, etnia e preconceito, além de tratar de questões relacionadas, como política de ações afirmativas e intolerância religiosa. Ela conclui apontando porquê os assistentes sociais têm a ver com isso.

Consideramos que a temática racial foi posta ao conjunto CFESS/CRESS a partir de 1989, reconhecemos o avanço no debate, que é expresso atualmente e que já está consolidado como uma demanda às entidades representativas, bem como a toda categoria:

A luta contra o racismo, a luta antirracista faz parte da agenda de lutas do conjunto referendadas nos marcos jurídicos normativos do conjunto CFESS/CRESS. É importante que essa agenda seja demandada pelos assistentes sociais. Se não houver demanda, ela não vai aparecer. Se demandarem, o espaço está garantido. Será uma conquista (ALMEIDA, 2013, p. 233).

6 Autora de outras pesquisas sobre a incorporação da temática racial nos currículos do Serviço Social no Brasil. Tese de Doutorado Rocha, Roseli (2014).

Contudo, diante do papel político e orientador da categoria, que é desempenhado pelo conjunto, as publicações nos canais de comunicação direta com o profissional necessitam instigar os assistentes sociais a reconhecer a temática e demandas no trabalho profissional. Especialmente na política de educação, esta discussão precisa ser priorizada. Destacamos esta política por ser responsável tanto pela própria formação dos assistentes sociais, quanto pela atuação dos profissionais nos diversos níveis e modalidades de ensino, podendo fornecer contribuições essenciais à formação de outros profissionais e da sociedade em geral, conforme trataremos no próximo item.

A relevância da temática étnico-racial na atuação do Serviço Social na Educação

O atual projeto profissional do Serviço Social, denominado projeto ético-político, diz respeito a um conjunto de referências teóricas, ideológicas, políticas e legais que representam uma construção coletiva e organizada da categoria. Fruto de um amplo processo de mobilizações, representa novas perspectivas de compreensão da formação profissional do Serviço Social no Brasil, retratando um acúmulo teórico oriundo do processo de renovação. Os instrumentos legais que o materializam são: a Lei nº 8.662/93, que regulamenta a profissão; as novas diretrizes curriculares do curso de Serviço Social (aprovadas em 1996, pela ABEPSS, e em 2002, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) / Conselho Nacional da Educação CNE); e, o novo Código de Ética Profissional de 1993, vigente até os dias atuais.

Está referendado no projeto profissional os posicionamentos teóricos e políticos hegemônicos do Serviço Social no Brasil. Dentre eles, destacamos: a direção social da profissão à favor da classe trabalhadora, a centralidade da questão social e suas expressões como objeto de intervenção profissional e princípios de um novo projeto societário, tendo a liberdade como valor ético central. Estão garantidos ainda os posicionamentos da profissão acerca das expressões

do preconceito e discriminações, conforme trechos dos princípios fundamentais do código de ética expostos abaixo.

Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero; Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física (CFESS, 1993).

Observamos que nem o termo “raça” nem racismo estão explicitados no texto e inferimos que “etnia” corresponde a forma de expressão mais próxima do que tentamos tratar ao mencionarmos a questão étnico-racial na realidade social brasileira. À respeito do entendimento e uso do termo “raça” na atualidade, Kabengele Munanga (2006) nos afirma que se o conteúdo da “raça” é social e político, o problema não está no uso do termo, pois

O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente (...). Os racismos contemporâneos não precisam mais do conceito de raça. A maioria dos países ocidentais pratica o racismo antinegros e antiárabes sem mais recorrer aos conceitos de raças superiores e inferiores, servindo-se apenas dos conceitos de diferenças culturais e identitárias. As propostas de combate ao racismo não estão mais no abandono ou na erradicação da raça, que é apenas um conceito e não uma realidade, nem no uso dos léxicos cômodos como os de “etnia”, de “identidade” ou de “diversidade cultural”, pois o racismo é uma ideologia capaz de parasitar em todos os conceitos (MUNANGA, 2006, p. 53).

Nesse sentido, utilizamos nesse texto o termo étnico-racial de forma ampliada e ratificamos a relevância desta discussão para

os assistentes sociais na política de educação, tanto na docência, atuando na formação dos assistentes sociais, quanto na intervenção nos equipamentos sociais da política, como escolas e secretárias.

A educação é aqui tomada como espaço contraditório de concessão e conquista, como todas as políticas sociais. Expressa sua contradição ainda por possibilitar atender demandas tanto do capital quanto do trabalho. Retomando os fundamentos da intervenção do assistente social na produção e reprodução da vida social, polarizado pelos interesses de classes divergentes, descreve Yamamoto (2002, p. 99):

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

É primordial formar assistentes sociais, numa perspectiva crítica, preparados politicamente para reconhecer tais contradições e disputas de projetos societários expressas no cotidiano profissional, assim como capazes de decifrar as demandas face às suas relações com a exploração do trabalho e opressões étnico-raciais. Franciane Menezes (2010) defendia tal argumento demonstrando que não se trata de supervalorizar nem as análises macro (exploração do trabalho) nem micro (opressões), mas de não perder significativas análises para o projeto de emancipação humana geral, pois a tradição marxista, mais do que qualquer outra, pode contribuir para ampliar essa discussão e relacionar raça e classe social.

Na atuação docente ou na intervenção técnica na educação, tais questões precisam ser estrategicamente valorizadas, obedecendo a

legislação. A Lei nº 10.639/2003, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. A proposta da Lei é tornar o debate sistêmico e transversal, pois tratá-lo de forma pontual corre o risco de “folclorizar” ou minimizar uma análise séria e necessária. A formação acadêmica do Serviço Social no Brasil precisa reconhecer esta conquista legal e fomentar de forma transversal o debate étnico-racial. No quadro 3, podemos perceber a relação do tema com a educação nas publicações analisadas.

Quadro 3 – Publicações que relacionam à temática étnico-racial com a política de Educação

Tipo de publicação	Título	Ano	Relação com a Educação
CFESS Manifesta	Dia da consciência negra: Diversidade, equidade e igualdade: a questão racial na agenda do Serviço Social	2010	Cita que a desigualdade racial está presente em todas as dimensões da vida social, inclusive no acesso à educação.
	Dia da Consciência Negra: a violência tem classe e cor	2013	Explica que a violência está ligada a questões como: educação familiar e/ou escolar, principalmente no que diz respeito à chamada educação em valores ou comportamento ético.
	Dia da Consciência Negra: o longo caminho da desigualdade	2014	Acrescentam que, no campo educacional, essa desigualdade se reflete explicitamente pelo baixo número de negros que frequentam o ensino superior.

Fonte: Das autoras.

Conforme exposto, apenas três publicações do “CFESS manifesta” abordam a temática e relacionam com a educação. Todas as publicações se referem ao “Dia da consciência negra”, nos anos de 2010, 2013 e 2014. Duas publicações abordam esta relação a partir do acesso à educação, enquanto uma menciona-a no sentido de educação como dimensão da vida. Fica evidente a ausência da perspectiva do tema voltada à atuação do docente (que é assistente social, pois a docência na área é uma atribuição privativa) e/ou na

intervenção técnica do assistente social na política de educação. Franciane Menezes (2010) criticou veementemente esta questão da seguinte forma:

A invisibilidade dessa discussão no processo de formação, bem como sua observância na prática profissional, pode ter um preço alto: a não apreensão da realidade necessária para se conhecer quem são os sujeitos sociais atendidos pelos profissionais de Serviço Social. Em outras palavras, o silêncio também revela um posicionamento. Seria essa uma ratificação da violência racial, velada ou explícita (mas não contabilizada), mesmo que seja por omissão? (2010, p. 14).

Não cabe apenas ao conjunto CFESS/CRESS a responsabilidade em acompanhar a formação acadêmica em Serviço Social no Brasil, muito menos temos a pretensão de discutir esta questão nesse texto, mas chamamos atenção ao processo histórico de invisibilidade do tema na categoria, conforme argumentos apresentados no item anterior. No entanto, os posicionamentos políticos publicados, na medida que invisibilizam esta discussão, podem ter consequências negativas na reprodução de práticas preconceituosas e discriminatórias, inclusive pelos assistentes sociais, negligenciado seus princípios éticos e políticos.

A formação acadêmica (graduação) e a formação continuada (pós-graduações, capacitações e eventos da categoria) podem contribuir muito para essa abordagem. A formação em Serviço Social e a representação política da categoria precisam ser protagonistas nesse processo, pois não podemos apenas responsabilizar os interesses pessoais dos profissionais que estão mais sensíveis à questão. Cotidianamente há fatos e indicadores de racismo institucional a serem analisados e apresentados como aportes à categoria. O posicionamento político nas salas de aula e nos debates nacionais estão na ordem do dia.

A atuação do Serviço Social na educação tem sido mais intensamente pesquisada e debatida pela categoria nas duas últimas

décadas⁷. A recente expansão das Universidades e Institutos Federais de Educação ampliou o campo de atuação aos assistentes sociais, tornando-os mais requisitados para atuar na gestão e execução de programas e recursos da assistência estudantil. Este eixo de atuação do assistente social na educação tem sido, contraditoriamente, uma demanda institucional que centra maior parte do tempo de trabalho nos estudos socioeconômicos. Uma recente pesquisa sobre as particularidades do exercício dos assistentes sociais nos Institutos Federais corrobora deste pensamento:

A expansão da Educação Profissional e Tecnológica tem sido apontada como um dos principais determinantes da ampliação da educação como espaço sócio-ocupacional para o Serviço Social. A organização de serviços para atendimento das necessidades básicas dos alunos no intuito de favorecer o acesso, a permanência e o êxito na educação escolarizada tem se constituído uma relevante requisição para a profissão nesse contexto. No âmbito dos Institutos Federais, essa é uma das mais importantes demandas para o Serviço Social: 75% dos participantes da pesquisa realizada, para fundamentação deste estudo, apontaram essa como a principal demanda para a profissão. Os eventos realizados em nível regional e/ou nacional para discussão e análise da prática cotidiana confirmam essa afirmação (COIMBRA, 2017, p. 153).

Diante desse desgaste do processo seletivo da assistência estudantil, há o risco de negligenciar o acompanhamento social das demais demandas de acesso e permanência dos estudantes, especialmente dos estudantes ingressos por políticas de ações afirmativas e das situações que necessitam de encaminhamentos com a rede socioassistencial. Se o profissional não estiver preparado para perceber tais demandas, pode cair no fatalismo do alcance de suas ações. Não apenas na esfera pública, nos reportamos também a atu-

7 Reconhecidamente, os estudos de Ney Luiz Almeida (2005), Eliane Bolorino (2012), dentre muitas outras pesquisas de dissertações de mestrado e teses de doutorado.

ação dos assistentes sociais nas instituições privadas de educação, pois há também a demanda e o caráter de seletividade e restrição dos programas de bolsas e auxílios estudantis.

Face a esta conjuntura de expansão da atuação técnica na política de educação, o conjunto CFESS/CRESS tem priorizado a realização de encontros da categoria e produções que subsidiem estas reflexões⁸. O texto abaixo reproduz uma contribuição importante que situa a intervenção profissional em defesa da qualidade da educação para além da formação acadêmica e das questões socioeconômicas:

A qualidade da educação, aqui referida, ao mesmo tempo em que envolve uma densa formação intelectual, com domínio de habilidades cognitivas e conteúdos formativos, também engloba a produção e disseminação de um conjunto de valores e práticas sociais alicerçadas no respeito à diversidade humana e aos direitos humanos, na livre orientação e expressão sexual, na livre identidade de gênero, de cunho não sexista, não racista e não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica, fundamentais à autonomia dos sujeitos singulares e coletivos e ao processo de emancipação humana (CFESS, 2012, p. 44).

Há, portanto, demandas muito presentes na atuação do Serviço Social na educação que traz à tona a complexidade das relações sociais e desigualdades sociorraciais no Brasil. A intervenção profissional competente e comprometida tem muito a contribuir no desvelamento do “mito da democracia racial” e fornecer possibilidades de enfrentamento, conforme colaboração de Magali Almeida, exposto a seguir:

⁸ “As reflexões empreendidas pelo GT Nacional Serviço Social na Educação, desde o levantamento realizado em 2010 sobre a inserção de assistentes sociais na Política de Educação, sistematizado no documento Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação, até o Seminário Nacional Serviço Social na Educação, que ocorreu em 2012, privilegiam um tipo de abordagem que trata criticamente a relação entre as estratégias institucionais que são forjadas a partir da Política de Educação e as respostas sociais e profissionais no tocante aos processos de garantia do acesso, da permanência, da gestão democrática e da qualidade da educação” (CFESS, 2012, p. 37).

O desafio hoje é sensibilizar os assistentes sociais, porque nós temos uma função, ou um papel muito importante nessa trincheira. Não precisamos ser negros para entender que a escravidão é um crime de racismo. A Conferência de Durban em 2001 deliberou que o racismo é um crime contra a humanidade. Então, se as instâncias maiores, internacionais reportam que o racismo é um crime contra a humanidade, o nosso desafio é fazer com que os assistentes sociais percebam isso. Que os assistentes, dentro do espaço de trabalho, possam dar visibilidade à discriminação racial e ao racismo institucional e não naturalizá-lo. E como o assistente social garante a visibilidade da discriminação? Sendo mais competente teoricamente, buscando a teoria crítica como mediação para a explicação da realidade na qual a invisibilidade do racismo é produzida. Produzindo indicadores, garantindo o quesito raça/cor nas fichas sociais, elaborando campanhas educativas de combate ao racismo, capacitando os profissionais para reconhecerem as situações de discriminação racial, e procederem o encaminhamento da denúncia. São questões políticas, éticas e também técnico-operativas. Acredito que são esses os desafios (ALMEIDA, 2013, p. 234).

Os desafios pontuados por Magali Almeida na citação acima condensam muitas inquietações apresentadas nesse texto e, mais especificamente, nos chama a atenção do risco de naturalizar o racismo no cotidiano profissional e reforça a responsabilidade de toda categoria nesse processo.

Consideramos que os avanços desta discussão não retrocederão. Temos produções importantes demonstrando esta necessidade e, recentemente, a produção da série “assistente social no combate ao preconceito” coaduna com a perspectiva exposta do quanto a categoria pode contribuir nas suas intervenções qualificadas. Apresenta conceitos chaves, como racismo, raça, etnia e preconceito, relacionando-os. Além disso, trata das política de ações afirmativas e intolerância religiosa. Conclui apontando porquê os assistentes sociais têm a ver com isso:

É no âmbito da defesa de direitos que a/o profissional de Serviço Social é convocada/o a intervir. E nesse terreno arenoso da intervenção, constituído de tensões e contradições, o/a assistente social se defrontará com os limites e possibilidades de garantir direitos nos marcos da sociedade de classes. Nesse sentido, faz-se necessária a apreensão crítica acerca dessa realidade e a apropriação de conhecimentos sobre o fenômeno do racismo e de suas diversas expressões na vida social. Esse processo contribuirá para o fortalecimento do projeto ético-político profissional, sobretudo no que tange à sua direção política, que busca construir outra sociabilidade, com valores emancipatórios, cujas relações humanas sejam livres de qualquer exploração, opressão e discriminação de classe, racial e patriarcal (CFESS, 2016, p. 16).

Considerações finais

O estudo realizado nos permite afirmar, respondendo a primeira questão feita, que há posicionamentos políticos do conjunto Conselho Federal de Serviço Social - CFESS/Conselhos Regionais de Serviço Social - CRESS acerca da temática étnico-racial no Brasil. No entanto, confirmamos nossa premissa de que há uma escassez e consequente invisibilidade desta discussão na formação e atuação do assistente social.

Não desconhecemos os avanços, mas é preciso considerar que a luta contra o racismo ainda está longe de ser uma discussão prioritária na profissão. O mito da democracia racial continua permeando as relações sociais, tal que o trabalho nas diversas políticas é condicionado por um padrão pragmático e objetivo. Nesse caso, a luta por uma sociedade mais equânime pode estar sendo resumida aos dilemas anticapitalista em que as determinações da raça nesse contexto podem ser negligenciadas.

Reconhecemos os avanços nas discussões sobre etnia, raça e gênero expresso na Lei de Regulamentação e no Código de Ética, além das Diretrizes Curriculares. Mas não podemos deixar de proble-

matizar o silenciamento ainda desproporcional dessas temáticas no cotidiano, face as demandas profissionais. Portanto, o desafio para a profissão é a visibilidade da temática racial nos posicionamentos das entidades representativas da categoria e na formação profissional.

Percebemos, ao analisar as publicações disponíveis no site do CFESS, a existência de materiais que versam sobre a temática racial. Contudo, há desproporcionalidade entre as publicações específicas de tal temática com as demais bandeiras de lutas. Do total encontrado apenas 2,53% tem relação com raça, e desses, 67% estão publicados no “CFESS Manifesta” em comemoração ao dia “20 de novembro”. Não anulamos a importância dessa alusão, mas refletimos sobre a necessidade de manter a luta contra o racismo no cotidiano, pois o reducionismo às celebrações pontuais não passam de uma investida conservadora que naturaliza as desigualdades raciais.

A segunda questão que impulsionou esse texto, se refere às relações que os posicionamentos políticos publicados pelo CFESS fazem com a intervenção do Serviço Social na política de educação. O Conjunto CFESS/CRESS enquanto entidades legitimadas a fiscalização e orientação do exercício profissional demandam, através de suas publicações oficiais e/ou na proposição de atividades, diversas temáticas ligadas à formação profissional e ao trabalho dos assistentes sociais.

Tem sido comum encontrar posicionamentos do conjunto CFESS/CRESS que versam sobre a inserção do Serviço Social na educação e sobre a precarização do ensino, em especial a modalidade do Ensino à Distância - EAD. Aqui entendemos que a temática educacional que envolve formação profissional e espaço sócio-ocupacional na política de educação são complementares. Isso porque a dimensão educacional nos possibilita enxergar com nitidez a contradição do capital e do trabalho independente de ser na livre docência ou na intervenção técnica.

Importante nos situar que mais de cinquenta por cento da população brasileira se autodeclaram pretos e pardos. Obviamente, são também maioria pertencentes à classe trabalhadora. Portanto, a

demanda cometida ao Serviço Social na educação e em outras políticas vem de uma parcela populacional que traz em seu histórico desigualdades sociais e, sobretudo, raciais. Por isso, na participação do Serviço Social na luta anticapitalista ter a vinculação com as questões que envolvem a identidade dos sujeitos concretos significa que a profissão está atenta e comprometida com sua intervenção profissional. Ao não compreender as particularidades sociohistóricas, a profissão pode naturalizar a situação estrutural e introduzir no cotidiano, mesmo que inconsciente, o mito da democracia racial.

Se o conjunto CFESS/CRESS, ao ter também a responsabilidade em inquietar os (as) assistentes sociais, é importante garantir visibilidade: às lutas do Movimento Negro; a particularidade racial explícita nas expressões da questão social; o debate sobre subproletarização dos negros; o extermínio da juventude negra; a saúde da população negra; os índices educacionais dos negros do país; a luta em favor das cotas raciais; a mobilização contra o racismo no geral cheguem a categoria transversalizada e/ou interseccionada junto a defesa dos direitos. Além disso, a bandeira contra o racismo e suas formas de opressão deve ser alcançada pelos profissionais independente da sua identidade étnica.

Referências

ABREU, Edna Maria Coimbra de. **O serviço social na educação profissional e tecnológica**: as particularidades do exercício profissional dos/as Assistentes Sociais nos Institutos Federais de Educação. [S. l.]: [s. n.], 2017.

ALMEIDA, Magali da Silva. Magali da Silva Almeida: depoimento. Entrevistadores: Ricardo de Souza Janoário, Roseli Rocha e Sheila Dias. **Libertas**: R. Fac. Serv. Soc., Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 231-239, jan./jun. 2013.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação**. (Caderno especial n. 26), 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social**. Brasília, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BOLORINO, Eliana Canteiro Martins. **Educação e serviço social**: elo para a construção da cidadania. São Paulo: Unesp, 2012.

BRASIL. IBGE, **Censo**, 2010.

_____. Lei 8.662, de 07 de junho de 1993. Lei de Regulamentação Profissional do Assistente Social. **Coletânea de Leis**. CRESS 18ª Região. Sergipe: Cortez, 2004.

_____. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília-DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 28 ago. 2013.

_____. Resolução nº 273 de 13 de março de 1993. Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais. **Coletânea de Leis**. CRESS 18ª Região. Sergipe: Cortez, 2004.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/>>. Acesso em: ago. 2017.

_____. Conselho Federal de Serviço Social. Racismo. **Série assistente social no combate ao preconceito**. Caderno 3, 2016.

_____. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: CFESS, 2012.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. 2015. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/>>. Acesso em: out. 2017.

GUIMARÃES, Antonio S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

IAMAMOTO, Marilda V. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao.html>>. Acesso em: jun. 2017.

MENEZES, Franciane Cristina de. Repensando a funcionalidade do racismo para o capitalismo no Brasil contemporâneo. **Libertas: R. Fac. Serv. Soc.**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 9 - 72, jan./jun. 2010.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2006.

OLIVEIRA, Juliana Marta. **A transversalidade da questão étnico-racial nos currículos dos cursos de graduação em serviço social das universidades federais brasileiras**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade: UFBA, 2015.

PAIXÃO, M. (org.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 1995 a 2006**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2008.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2008a.

RIBEIRO, Matilde. Matilde Ribeiro: depoimento. Entrevistadores: Ricardo de Souza Janoário, Roseli Rocha e Sheila Dias. **Libertas: R. Fac. Serv. Soc.**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 231 - 239, jan./jun. 2013.

ROCHA, Roseli da Fonseca. **A Incorporação da Temática Étnico-Racial no Processo de Formação em Serviço Social: avanços e desafios**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Serviço Social/Programa de Pós-Graduação em Serviço Social: UFRJ, 2014.



▲ Ingridi Palmieri Oliveira

EXERCÍCIO PROFISSIONAL E PROJETO ÉTICO-POLÍTICO (PEP) NO SERVIÇO SOCIAL: MEDIAÇÕES NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO¹

Introdução

Atualmente, percebe-se um cenário de complexificação das necessidades sociais, causado pelas novas determinações impostas ao trabalho e mercado de trabalho e suas formas de regulação capitaneadas principalmente pela intervenção estatal. Apesar da ampliação das ações de algumas políticas sociais, que muitas vezes não dão conta da crescente demanda, o capitalismo intensifica sua lógica de expansão e concentração, agravando a situação de barbárie social por conta dessas próprias características impostas por tais transformações, expressando o seu movimento contraditório.

No caso do Serviço Social, esta tendência se afirma, ou seja, os elementos que compõem as expressões da questão social, objeto de intervenção profissional, assumem um caráter de intensificação, exigindo uma postura diferenciada do profissional, ao tempo em que

1 Este artigo é fruto de dados e discussões da dissertação de mestrado intitulada: "O exercício profissional do assistente social na política de educação em Aracaju/SE: um estudo de demandas e respostas socioprofissionais", apresentada no ano de 2014 ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Federal de Sergipe e cuja orientadora foi a Prof^a. Dr^a. Nailsa Maria Souza Araújo. Alguns dos dados aqui publicados também foram expostos e/ou submetidos na VI Jornada Internacional de Políticas Públicas - JOINPP (2013).

as condições de enfrentamento destas sofrem uma restrição diante da reconfiguração das possibilidades organizacionais e orçamentárias expressas, principalmente, nos serviços sociais disponibilizados pelo Estado.

Para fazer frente a este panorama, as estratégias exigem a retomada e/ou consolidação de ações coletivas tanto no âmbito das organizações da categoria quanto da própria classe trabalhadora, com o intuito de expor o caráter estrutural desta realidade. Além disso, estas visam também ao aprofundamento do estudo e análise da mesma, a fim de captar sua essência e dinâmica para propor estratégias efetivas de enfrentamento.

Na tentativa de acompanhar esse movimento do real, sinalizando algumas estratégias que podem ser implementadas e reforçadas pela categoria dos assistentes sociais, a hegemonia do Serviço Social brasileiro, considerando aí suas entidades organizativas, propõe um projeto profissional baseado na vertente crítica, denominado de Projeto Ético-político do Serviço Social (PEP).

O discurso que vem ganhando força no interior do Serviço Social aponta para a chamada crise do seu projeto ético-político, dada a dificuldade de efetivação do mesmo numa conjuntura tão adversa, composta de efeitos cada vez mais nefastos e prejudiciais da crise do capital. Tal contexto traz rebatimentos tanto para a dimensão formativa quanto para dimensão do exercício profissional.

Neste sentido, discutiremos alguns aspectos de tal projeto profissional no exercício profissional do assistente social na educação a partir de alguns dados coletados nos anos de 2013 e 2014 em pesquisa de mestrado realizada com catorze assistentes sociais que atuam na política de educação em Aracaju/SE.

O exercício profissional na atualidade: mediações a partir do projeto ético-político do Serviço Social

O Serviço Social se caracteriza como uma especialização do trabalho coletivo que dispõe de um conjunto de técnicas para execução

de políticas e serviços sociais, objetivando intervir nas expressões da questão social que se colocam no cotidiano das classes subalternas para, assim, colaborar com o processo de reprodução das relações capitalistas, por meio de ações que incidem sobre a reprodução tanto material quanto ideológica de tais classes.

Importante pontuar que a questão social, base para as ações profissionais, advém da contradição fundamental da sociedade capitalista, qual seja, a apropriação privada do que é produzido pelo conjunto da sociedade através da mais-valia (trabalho não pago) retirada dos trabalhadores. Em decorrência disso tem-se a emergência de contestação e luta por parte da classe trabalhadora, expondo o conflito entre as classes sociais e exigindo intervenções que serão realizadas pelo Estado, principalmente através das políticas sociais.

O debate sobre o projeto ético-político do Serviço Social data da década de 1990. Contudo, sua construção remonta às décadas de 1970 e 1980, quando da crítica e denúncia do conservadorismo profissional. A gênese da nova moralidade profissional foi constituída na participação política, no trabalho com os movimentos populares, na influência das vertentes críticas do Movimento de Reconceituação², na aproximação com o marxismo e com os movimentos revolucionários na militância católica progressista.

Tem-se como marco na história profissional o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) de 1979, que assinalou o posicionamento ético-político da profissão no compromisso com os setores populares³. Na década de 1980, verifica-se o início do amadurecimento teórico-político do Serviço Social, através da superação dos equívocos do marxismo vulgar provocado por leituras mecanicistas. Todavia, o Código de Ética de 1986 não expressava

2 O Movimento de Reconceituação aglutinou vários movimentos profissionais em diversos países da América Latina, com a perspectiva de questionamento do conservadorismo. A esse respeito, cf. Ditadura e Serviço Social de José Paulo Netto.

3 O CBAS de 1979 ficou conhecido como “Congresso da virada”, tendo como ação emblemática a destituição da mesa de abertura composta por personalidades do governo ligadas à ditadura militar e sua substituição por trabalhadores. Sobre este congresso, cf. publicação organizada em 2009 pelo CFESS, ABEPSS, ENESSO e CRESS/SP, intitulada “30 anos do Congresso da Virada”.

uma apreensão da especificidade ética, posto que se comprometia com uma classe, a trabalhadora, ao invés de se comprometer com valores mais universais.

Na década de 1990, com a sensibilização da sociedade civil para a questão ética, expressa em mobilizações que a reivindicam junto à política na vida pública, levando ao impeachment do presidente; bem como com a aproximação do caráter ontológico do pensamento marxiano, temos a consolidação e amadurecimento das bases de ruptura com o conservadorismo e a emergência do projeto ético-político do Serviço Social, confirmado com o Código de Ética de 1993 (BARROCO, 2001).

Braz e Teixeira (2009) identificam elementos constitutivos do projeto ético-político do Serviço Social que se apresentam através de componentes constituídos pelos próprios profissionais, a exemplo da produção de conhecimentos do Serviço Social, que sistematizam e refletem a sua prática através da dimensão investigativa, com tendências teórico-críticas; das instâncias político-organizativas da profissão, que envolvem suas entidades e seus fóruns deliberativos; e da dimensão jurídico política que envolve um conjunto de leis estritamente vinculadas à profissão como o Código de Ética Profissional, a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei n. 8662/93), as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Serviço Social da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) que foram aprovadas com alterações pelo Ministério da Educação (MEC) e leis mais abrangentes como a Ordem Social da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Orgânica da Saúde (LOS), a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)⁴. Todos esses componentes proclamam a liberdade como valor ético central, concebida como possibilidade de escolhas entre alternativas concretas, além de defender a construção de uma ordem social sem exploração, a partir da defesa de direitos, equidade, justiça social, cidadania e democracia.

4 Ibid.

A hegemonia que o PEP tem atualmente no interior da categoria não significa que ele seja completo e disponha de exclusividade dentro da profissão, pois democraticamente outros projetos podem ser encontrados, debatidos e disputados, inclusive aqueles de natureza conservadora. Por isso, o debate em torno do projeto profissional deve ser uma constante, mesmo para aqueles que são contrários à afirmação de sua crise na atualidade, visto ser necessário apreender seu movimento histórico e os determinantes e desafios impostos pela realidade a tal projeto.

Problematizando o PEP, expondo os limites e possibilidades postos pela atualidade, todo projeto, seja ele societário ou profissional, dado o seu caráter de prévia idealização, se inscreve no nível da possibilidade e não da efetividade. Além disso, sua possibilidade de concretização não se dá de forma imediata, mas através de várias mediações. Guerra (2007, p. 22), expondo tal ideia, afirma: “É importante considerar que os projetos profissionais [...] ocupam o âmbito da projeção. Trata-se de uma antecipação ideal, de modo que circunscreve o espaço da possibilidade”.

No caso do projeto ético-político do Serviço Social, tem destaque as mediações de natureza ético-política, não descartando as de natureza teórica e prática. Entender o próprio exercício profissional como mediação entre a realidade posta e as possibilidades contidas no PEP colabora com a sua efetivação.

Verifica-se inicialmente a existência de três determinantes para o entendimento da efetivação e processualidade do projeto profissional na atualidade: a compreensão de que o exercício profissional está circunscrito na lógica do mercado de trabalho; o contexto de ofensiva neoliberal e de fragilidade de projetos societários contrários ao capital; e a cotidianidade em que se estabelece a prática do assistente social.

Quanto ao primeiro determinante, considera-se que o assistente social é um trabalhador e que só se realiza enquanto tal quando vende sua força de trabalho no âmbito do mercado⁵. Ao

.....
5 Ibid.

não se perceber como trabalhador assalariado, desprovido dos meios de produção, o assistente social pode acreditar na sua autonomia, que somente se explicita no plano jurídico-formal⁶. Essa mediação com a esfera do mercado, além de colocar limites para os trabalhadores através da precarização das relações contratuais, também traz determinantes para as instituições de trabalho e para os serviços e políticas que oferecem, incidindo em suas demandas e respostas.

Há uma limitação estrutural, própria da organização do trabalho e da produção, particulares à realidade profissional, que precisa ser exposta e entendida para clarificar os desafios do PEP. Relaciona-se a essa primeira questão, as novas configurações da realidade, algo constante no cotidiano, dada a dinâmica do próprio modo de produção capitalista com suas constantes crises e reformulações para atender às suas necessidades de valorização e acumulação. Essa dinâmica vem intensificando as expressões da questão social e exigindo respostas profissionais que acompanhem esse movimento, entendendo seus fundamentos. Por isso, a permanente atualização do profissional numa perspectiva crítica que desnude a raiz das questões se faz tão necessária. Concomitantemente, assiste-se a implementação do neoliberalismo como forma de regulação econômica e social do capital.

Mota (1998 apud BRITES; SALES, 2003) caracteriza a sociedade atual como marcada pela cultura da improdutividade e segurança, privatização, supressão de direitos, sucateamento dos serviços públicos, trabalhos precários, desemprego, superexploração naturalizada, diminuição dos postos de trabalho. Segundo Brites e Sales (2003), de um lado o neoliberalismo apregoa a necessidade de processos de ajustes por meio de medidas governamentais austeras e antipopulares, com reformas institucionais para atender aos interesses do capital, principalmente o financeiro; de outro, traz implicações para a relação Estado/sociedade civil.

6 Idem, 2011.

O ambiente político neoliberal é marcado por crise e fragmentação dos partidos políticos, prepotência burocrática do Executivo, capitulação do Legislativo, passividade da Justiça, corrupção estatal, impunidade para grandes criminosos e severidade para os pequenos delinquentes⁷. Tal contexto de intensa crise “exige o posicionamento individual e coletivo dos assistentes sociais de denúncia, a ser publicizado. O nosso compromisso é [...] com aqueles que estão sendo lesados em todos esses processos [...]”⁸.

Apesar da conjuntura atual, expressa pelo neoliberalismo, imprimir limites PEP, o futuro deste reside no combate àquele em diversas dimensões: ética, teórica, política e prático-profissional (NETTO, 2012). Contudo, tal projeto não pode ser entendido isoladamente e precisa da força do movimento democrático e popular, ultimamente pressionado e acuado, visto que a práxis ético-política não diz respeito apenas ao profissional.

Assim, existem diferenças, relações e limites que a prática profissional estabelece com a práxis social mais ampla e com a práxis revolucionária. Elas são coisas distintas que podem se complementar, mas uma não substitui a outra. Embora a transformação dessa realidade adversa seja tarefa de homens organizados politicamente em um projeto de ruptura e as ações profissionais cotidianas tenham seus limites, não se confundindo com a práxis revolucionária, estas podem consolidar politicamente o agir profissional coletivo como forma de resistência objetiva coerente com os posicionamentos éticos. Dessa forma, se faz necessário avançar no campo dos valores, como uma mediação necessária ao combate da ofensiva neoliberal e à defesa da democracia e igualdade.

[...] a função da prática profissional é distinta da função da práxis revolucionária [...]. Porém, a prática interventiva do Serviço Social, apesar de não fazer a revolução, de não se tratar de uma transformação radical [...], pode contribuir para

7 Ibid.

8 Ibidem, p. 56-57.

o fortalecimento de uma consciência revolucionária e de uma materialidade de ampliação da cidadania que [...] colide com a lógica do Capital [...] (SANTOS, 2012, p.49).

A prática profissional é operada na dimensão cotidiana, tanto do sujeito profissional, quanto do sujeito usuário e, para ultrapassar o seu nível da aparência e imediaticidade, é preciso estabelecer com ele uma relação com a história, conectando-se ao desenvolvimento global da sociedade e percebendo-a em seu caráter processual. O cotidiano é o território da espontaneidade, das motivações efêmeras, da repetição do modo de vida e o seu pensamento se fixa na experiência, na dimensão empírica da realidade. Ele é pragmático e ultrageneralizador, assentado na unidade imediata entre pensamento e ação. É ainda força que automatiza e direciona para o conformismo. Porém, é no cotidiano que se encontram as bases para o pleno desenvolvimento da humanidade. De acordo com Barroco (2001, p. 37):

A vida cotidiana é insuprimível; nela o indivíduo se socializa, aprende a responder às necessidades práticas [...]. Ao incorporar tais mediações, vincula-se à sociedade, reproduz o desenvolvimento humano-genérico, mas as formas dessa incorporação caracterizam-se por uma dinâmica voltada à singularidade, não à genericidade.

A riqueza das situações humanas postas ao exercício profissional sugere a sua condução pela via da eticidade, posicionando-se diante das alternativas e realizando escolhas postas pelo próprio cotidiano. A ética sinaliza horizontes maiores onde se situam as práticas sociais, além de indagar e nortear as condições objetivas no espaço de trabalho, arguindo sobre os meios a serem utilizados, ajudando a defini-los. Assim, os profissionais são mobilizados e pressionados eticamente no desenvolvimento de suas ações, visto que é de sua competência realizar as escolhas dentre as alternativas postas pela realidade profissional, apoiando-se no Código de Ética, que resguarda a direção ética, política e social das respostas profissionais.

Além disso, verifica-se que os espaços de atuação profissional são determinados por interesses de classes, configurando-se em uma intervenção que não é neutra, revelando o caráter contraditório da profissão e o conteúdo ético-político de sua intervenção. Nesse contexto, a categoria de mediação auxilia na compreensão das respostas profissionais, bem como na superação dos interesses imediatos da instituição, através de análises mais amplas que identifiquem as determinações geradas pela totalidade social. A totalidade é constituída de três dimensões que se articulam: universalidade, singularidade e particularidade. A universalidade compreende a dimensão da legalidade social, onde ocorre o máximo afastamento das evidências imediatas com a máxima generalização possível e apreensão das leis que envolvem o singular e particular. Tal legalidade social se expressa no nível da singularidade, determinando o ser. Ela é o lugar onde se expressa a ação prática dos homens. Já a particularidade é o campo das mediações entre o universal e o singular (SANTOS, 2012).

Portanto, a categoria de mediação deve ser entendida como uma possibilidade metodológica entre a realidade e as requisições ético-profissionais. Define-se mediação como uma categoria de natureza reflexiva e ontológica, sendo responsável pela densidade dos processos totais, de sua complexidade, e constitui os processos concretamente, compondo o ser social, sendo, portanto, ontológica. Enquanto categoria reflexiva, a mediação se manifesta enquanto “movimento autômato da razão que recebeu um impulso do real” (PONTES, 2010, p.81), ou seja, constitui-se enquanto estrutura lógica criada pela razão. Destacar a natureza ontológica e reflexiva da categoria de mediação se faz necessário porque a identidade entre real e racional não se processa de modo imediato. Ela emerge mediante um longo processo que se constitui de continuidades e descontinuidades.

No exercício profissional, as demandas se apresentam enquanto totalidades e a verdade que se encontra na totalidade não está acessível na imediaticidade da realidade, mas se constitui na

síntese de um processo contraditório na relação parte-todo, em que as mediações são a expressão da complexidade deste processo que a razão deve apanhar no seu movimento imanente (LUKÁCS, 1976 apud PONTES, 2010, p.46).

A mediação articula a relação imediato-mediato e aparência-essência e dá visibilidade à dialética, visto que deixa transparente as articulações do “núcleo racional” do método dialético, manifestado na relação dinâmica totalidade-negatividade-mediação. A incorporação da categoria de mediação favorece a apreensão do objeto de intervenção profissional, na medida em que possibilita a construção da particularidade profissional, contribuindo para que o profissional mensure as possibilidades e limites de sua intervenção e estabeleça procedimentos com solidez teórico-metodológica e política (PONTES, 2010).

Assim, verifica-se a necessidade da reconstrução teórico-reflexiva das situações do cotidiano de trabalho, a fim de avaliar as possibilidades contidas na dinâmica institucional e na prática profissional, indicando assim que é na própria realidade que estão os elementos para a construção de propostas de intervenção que se coadunam com a defesa e garantia dos direitos dos usuários. Além disso, a mediação colabora para a superação da dicotomia teoria-prática, colocada como um dos componentes da crise do PEP.

Este é o dilema em que vivem os assistentes sociais, quando não percebem que do reino da possibilidade (teoria) ao reino da efetividade (prática) há mediações que precisam ser conhecidas e trabalhadas. Esse projeto profissional de ruptura encontra-se no reino da possibilidade[...]. Para alcançar a efetividade, precisam-se conhecer as mediações postas na realidade [...] como elementos constituintes dessa prática e não como elementos que a “impedem” (SANTOS, 2012, p.50).

Os valores contidos no PEP podem se constituir na mediação necessária entre a possibilidade e efetividade do exercício profissional, como sinalizam Brites e Sales (2003, p.75): “Os valores e prin-

cípios, por sua vez, só se traduzem em compromisso ético-político quando incorporados como mediação na análise de situações, que legitimam sempre um determinado projeto social e profissional [...]”.

Cumprir registrar que a própria dinâmica social, na qual a prática profissional se desenvolve, oferece novas demandas e desafios que devem ser trabalhados à luz de uma concepção crítica, inclusive atualizando fundamentos e determinações. Assim, com o intuito do aprimoramento das competências profissionais, faz-se necessário o constante debate dos temas encontrados na realidade, indicando “um esforço coletivo na construção das necessárias mediações entre as análises teóricas sobre as determinações sociais mais amplas, e as expressões das particularidades no espaço de atuação profissional”⁹.

Verificou-se que, na crise da sociabilidade engendrada pelo capital, este se utiliza de estratégias ofensivas para intensificar seu objetivo de retomada de lucratividade, as quais impactam diretamente nas demandas e respostas profissionais. Além disso, percebe-se um enfraquecimento dos movimentos de contestação à ordem vigente e da luta por direitos, como também a minimização do aprofundamento teórico tanto na formação profissional quanto no exercício profissional, fatores que acabam por influenciar a combatividade no âmbito da categoria dos assistentes sociais e que dificultam a efetivação de alguns princípios e valores.

Todavia, entendendo os limites impostos cotidianamente ao exercício profissional comprometido com a efetivação do projeto ético-político do Serviço Social, verifica-se o recurso à categoria de mediação como uma alternativa para efetivação dos valores democráticos e emancipatórios afirmados no referido projeto, bem como seu embasamento numa teoria crítica que sustente o método dialético de conhecimento da realidade.

Para além disso, faz-se necessária a constante vinculação do profissional com as demandas postas pelos setores dominados, o que pode ser traduzido em apoio aos movimentos democráticos e

9 Ibidem, p. 53.

progressistas que se direcionam para a contestação da ordem do capital, entendendo a dimensão de colaboração que o PEP pode ter com as lutas sociais e a práxis revolucionária. Cabe lembrar que as entidades da categoria (ABEPSS, Conjunto CFESS/CRESS¹⁰ e ENES-SO¹¹) têm desenvolvido ações neste âmbito, mas as mesmas precisam sempre reafirmar seus posicionamentos a partir da participação da base nos espaços de discussão e luta coletiva da categoria.

Concomitantemente ao processo de “virada crítica” do Serviço Social brasileiro e da constituição de seu arcabouço jurídico-normativo, expresso pelas legislações pertinentes ao exercício e à formação profissionais, tem-se um movimento de regulamentação da política de educação, após a Constituição Federal de 1988, materializado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

Nesse cenário, percebe-se que as lutas e ações profissionais que tinham como foco a educação recuperam o fôlego e recebem novos direcionamentos. A conjuntura anterior de recessão, crescimento da miséria, sucateamento da coisa pública e arrocho salarial, principalmente na educação, fizeram com que os assistentes sociais que lá trabalhavam migrassem para outras políticas em busca de melhores condições de trabalho e de salário (WITIUK, 2004).

Contudo, a perspectiva que embasa o projeto profissional crítico, ancorada no acesso e garantia aos direitos sociais, identifica que a luta pelo acesso à educação também diz respeito ao acesso à cultura e à democracia, possibilitando a elaboração de uma cultura própria a diversos segmentos sociais. Assim, o reconhecimento constitucional da educação enquanto direito social “aponta para a contribuição que o Serviço Social pode dar nesta política social” (MARTINS, 2007, p. 80), considerando o princípio de luta por direitos sociais e de consolidação da cidadania estabelecidos no PEP. Portanto,

10 Conjunto formado pelo Conselho Federal de Serviço Social e pelos Conselhos Regionais de Serviço Social, órgãos que fiscalizam e orientam o exercício profissional dos assistentes sociais a nível nacional e estadual, respectivamente.

11 Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social.

[...] o Serviço Social vai incorporar na agenda política a defesa de uma escola democrática garantidora do acesso às demais políticas públicas. Uma escola democrática que permita a constituição de sujeitos históricos críticos e criadores de novas formas de sociabilidade, fundamentando-se numa concepção crítica de homem e mundo no processo de construção de uma nova cultura e de uma nova sociedade (WITIUK, 2004, p. 139).

Por isso, as entidades da categoria endossam a defesa de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade feita pelos segmentos mais críticos da educação e seus movimentos sociais, ao tempo em que faz o debate de ampliação do serviço social escolar pra o serviço social na educação, no intuito de uma visão mais total de contribuição do exercício profissional com o processo educativo.

Quanto ao aparato jurídico que regulamenta a educação na atualidade, que compreende a LDB e outras legislações que a regulamentaram, podem-se identificar três eixos que mantêm estreita relação com a ação profissional do assistente social, a saber: o processo de democratização da educação; a prestação de serviços socioassistenciais e socioeducativos e a articulação da educação com as demais políticas sociais (MARTINS, 2007). Também cabe ressaltar que as exigências legais de outros documentos como a LOAS, o ECA e o SUS¹² reforçaram a necessidade de ações que envolvessem o espaço escolar, numa perspectiva de atuação para o assistente social.

Todavia, não se pode desconsiderar o processo de disputa aí presente, no qual o neoliberalismo lança mão de várias tentativas para deslocar a educação tanto para o âmbito do mercado quanto para principal estratégia de sobrevivência para indivíduos e países nas relações de competitividade da divisão internacional do trabalho, ou seja, como possibilidade de inserção de países pobres no mundo globalizado, passando a ser prioridade no cenário internacional e nacional (MARTINS, 2007).

12 Sistema Único de Saúde.

Nessa ótica, a ampliação da atuação profissional no espaço da escola converte-se em mais um dos desafios no sentido de valorizá-lo como aparelho fundamental para a organização da cultura no espectro dos direitos. São espaços institucionais contraditórios e dinâmicos que podem ser direcionados de forma que permitam a formação de sujeitos individuais e coletivos numa perspectiva de protagonismo, emancipação e autonomia (WITIUK, 2004, p.140-141).

No seio destas contradições, a atuação do assistente social na educação contemporânea é requisitada a responder demandas de acesso e permanência, a partir das mediações de programas governamentais, num processo contraditório entre a democratização e a qualidade da educação, o qual, ao mesmo tempo em que resulta da luta em defesa da universalização do acesso, também se subordina à agenda e aos diagnósticos dos organismos multilaterais sintonizados ao capital para a formação e qualificação da força de trabalho (CFESS, 2013). Além da demanda por acesso e permanência, também se colocam aquelas vinculadas à garantia da qualidade na educação e de consolidação da gestão democrática¹³.

Ainda com base no documento do CFESS “Subsídios para a atuação do assistente social na política de educação”, no que se refere ao eixo “acesso e permanência”, reconhece-se a sua posição estratégica, mas o potencial e o alcance do trabalho profissional na educação não podem ser por eles limitados e esgotados, ampliando assim a ação centrada no público estudantil e nas abordagens individuais para a atuação com familiares, professores, demais servidores, gestores, profissionais e redes das demais políticas sociais, instâncias de controle social e movimentos sociais, trazendo à tona o caráter administrativo e organizacional, de investigação, articulação, formação e capacitação profissional¹⁴.

13 Ibid.

14 Ibid.

No caso da dimensão que trata da “qualidade da educação”, ocorre a problematização de qual noção de qualidade deve ser defendida, uma vez que a qualidade propagada deve pautar-se em uma educação que contribua para uma emancipação humana com a apropriação, pela classe trabalhadora, do acervo cultural, científico e tecnológico produzido pela humanidade, desenvolvendo capacidades intelectuais e manuais que subsidiem a construção de novas formas de produção e de distribuição. Isso requer dos profissionais ações de execução, orientação, acompanhamento, investigação e socialização, além de atividades interdisciplinares, interinstitucionais e intersetoriais, visto que a qualidade não se alcança com a ação de um profissional apenas, mas sim por meio de uma construção coletiva, distinguindo-se das formulações abstratas de democracia e cidadania¹⁵.

Quanto às ações para “garantia da gestão democrática na educação”, estas afirmam os pressupostos éticos e políticos de projeto profissional, que compreendem o significado da educação no bojo das lutas sociais, ou seja, nos processos de luta pela democracia na sociedade. Para isso, faz-se necessária uma intervenção coletiva junto aos movimentos sociais, com maior expressão nas ações de educação popular do que em estabelecimentos formais de educação. Além disso, é importante a inserção em espaços democráticos de controle social e construção de estratégias de participação dos estudantes, familiares, professores e demais trabalhadores em conferências e conselhos, com ações voltadas para a discussão e modificação da composição e funcionamento dessas instâncias.

Para a efetivação de tais eixos, o profissional também deve consolidar uma dimensão pedagógico-interpretativa e socializadora de informações e conhecimentos sobre direitos sociais e humanos, políticas sociais, redes de serviço e legislação social. Assim, a possibilidade de viabilizar direitos no âmbito da educação pode contribuir para a formação de um sujeito conhecedor de seus direitos e que se

15 Ibid.

reconheça no processo de socialização, tornando-o cada vez mais autônomo nas suas decisões e escolhas.

Portanto, para além de mais um espaço de inserção do assistente social no mercado de trabalho, o que marca as ações da categoria para a política educacional, embasada no seu projeto ético-político, é a objetivação de um compromisso profissional com a efetivação e a qualidade das políticas sociais na ótica da luta pela cidadania e efetivação de direitos.

[...] As discussões dentro da categoria têm se dado no sentido de pensar a inserção do Assistente Social nesse espaço não como uma especulação sobre a possibilidade de ampliação do mercado de trabalho, mas como uma objetivação do compromisso político-profissional em relação às estratégias de luta pela construção histórica da cidadania e da defesa e ampliação de direitos sociais no processo de democratização das relações, tendo como substrato o projeto ético-político da categoria organicamente vinculado a um projeto societário voltado à construção de uma nova sociedade em articulação com os movimentos sociais e categorias profissionais que partilham dos mesmos princípios, capitaneados pelo conjunto CFESS/CRESS. (WITIUK, 2004, p.143-144).

Projeto ético-político do Serviço Social e o exercício profissional na educação

Considerando a discussão realizada até aqui, serão expostos e analisados dados que dizem respeito a algumas questões que se relacionam com o exercício profissional do assistente social na educação e o projeto ético-político do Serviço Social, quais sejam: a concepção de educação das profissionais pesquisadas, as legislações e documentos relacionados ao fazer profissional na educação e as dimensões do exercício profissional.

Sobre as concepções de educação sinalizadas pelas profissionais pesquisadas, ressalta-se que as mesmas foram diversas, sendo

que numa mesma resposta foram sinalizadas várias concepções de educação. A maioria apontou em suas respostas elementos progressistas e críticos, os quais indicam uma concepção de educação que consegue apreender as características históricas e contraditórias da sociedade em sua disputa entre as classes (30 respostas).

A concepção defendida pelo conjunto CFESS/CRESS e movimentos progressistas, a saber, “Educação pública, gratuita, de qualidade, laica e presencial” também teve sinalização expressiva (13 respostas) e, embora também apresente elementos críticos e progressistas, foi destacada na apresentação dos dados por ser a expressão do que as entidades da categoria defendem. Tais concepções afirmam os princípios do PEP que estão assentados na defesa dos direitos de cidadania e na apreensão da realidade com rigoroso trato teórico e histórico.

Entretanto, também se verificam, em quantidade significativa, outras concepções, afirmando uma visão ora fatalista, ora messiânica da educação (11 respostas), além de respostas com diretrizes defendidas pelo neoliberalismo e com preceitos dos organismos multilaterais (11 respostas), as quais não comungam com a direção do PEP. Dessa análise, depreende-se o seguinte: ou há uma confusão de entendimento sobre as concepções de educação existentes, revelando uma fragilidade nas dimensões teórico-metodológica e ético-política do Serviço Social; ou se confirma que o movimento de disputa das concepções de educação, presente na sociedade, também se expressa na profissão, indicando que sua direção é hegemonizada pelos componentes do PEP, mas não é a única que se apresenta na categoria. Em outras palavras, apesar de se constituírem enquanto maioria, as concepções assentadas no PEP ainda são tensionadas no interior da profissão.

Junto a isto, entende-se que o conhecimento dos documentos e legislações implica na construção dos saberes necessários à atuação, que auxiliam nas competências que podem levar para a autonomia. Neste item, buscou-se analisar como o PEP se efetiva a partir da

sua dimensão jurídico-normativa, compreendendo as legislações e documentos que se relacionam ao exercício profissional.

Nesta perspectiva, foram agrupados documentos e legislações da seguinte forma: legislações/documentos básicos - leis e resoluções do conjunto CFESS/CRESS que trazem aspectos indispensáveis para o exercício profissional em qualquer espaço sócio-ocupacional e área de atuação; legislações complementares - resoluções do conjunto CFESS/CRESS que tratam de questões específicas. Essas podem se apresentar no exercício profissional do assistente social ou não, mas são importantes para o entendimento do PEP; legislações/documentos sobre Educação - legislações e documentos que são indispensáveis ao trabalho na área de educação para qualquer profissional e documentos do conjunto CFESS/CRESS específicos para a atuação do assistente social na educação.

Buscou-se então avaliar o nível de conhecimento de tais documentos pelas profissionais participantes da pesquisa e, assim, perceber de qual forma ocorre a efetivação dos mesmos no contexto institucional. No que tange aos conhecimentos sobre as legislações, utilizou-se as categorias “leu”, denotando um nível básico de conhecimento; “estudou ou debateu”, mostrando um nível mais aprofundado de conhecimento; e “desconhece”, identificando o profissional mais desconectado do debate ou sem essa leitura.

No caso da forma de efetivação de tais documentos, a proposta inicial era saber se a instituição consegue cumprir/efetivar ou não consegue cumprir/efetivar o que preceituam tais documentos e legislações. Contudo, quando da aplicação dos formulários, outras respostas quanto à forma de efetivação foram recorrentes e decidiu-se acrescentá-las às categorias. São elas: “cumpre em parte” para as respostas que queriam expressar que não havia o cumprimento de determinada legislação na íntegra, e “Não respondeu ou não tem aplicabilidade” para aqueles profissionais que preferiram não emitir sua opinião sobre a questão ou não viam relação direta de tal legislação com seu campo de atuação.

Quantitativamente, revela-se um nível de conhecimento satisfatório da legislação básica da profissão considerando as respostas “leu” e “estudou e debateu” para a maioria das legislações consultadas, sendo os dados: Diretrizes Curriculares da ABEPSS (7 leram e 7 estudaram/debateram); Lei 8662/93, que regulamenta a profissão (3 leram e 11 estudaram/debateram); Código de Ética Profissional (3 leram e 11 estudaram/debateram); Resolução CFESS 493/2006, que estabelece condições éticas e técnicas (6 leram e 4 estudaram/debateram); Resolução CFESS 533/2008, que versa sobre a supervisão de estágio em Serviço Social (4 leram e 8 estudaram/debateram). Entretanto, é importante destacar que ainda há profissionais que desconhecem algumas dessas resoluções, a saber: Resolução CFESS 493/2006 (4 afirmaram desconhecimento); Resolução CFESS 533/2008 (2 afirmaram desconhecimento). Apesar de não ser um número significativo, o desconhecimento pode acarretar dificuldades tanto ao exercício profissional quanto de cobrança das condições mínimas necessárias à atividade profissional, que impactam na prestação de um serviço com qualidade.

Pode-se inferir que o desconhecimento dessas duas resoluções (493/2006 e 533/2008) pode ter relação com o seu cumprimento, pois apenas 6 profissionais afirmaram que a resolução que trata das condições éticas e técnicas consegue ser cumprida/efetivada na instituição, seguida de 1 profissional que afirmou que tal resolução não é cumprida/efetivada, 1 que afirmou que a instituição cumpre em parte tal resolução e 6 não responderam/não tem aplicabilidade. Outro dado a ser destacado diz respeito ao cumprimento da Lei de Regulamentação da Profissão, que apresentou descumprimento para 3 profissionais, 1 afirmou que a instituição cumpre em parte tal legislação e 10 afirmaram que a instituição consegue cumpri-la/efetivá-la. Ressalta-se que a Lei de Regulamentação é o instrumento que estabelece as competências, atribuições e prerrogativas profissionais, devendo ser cumprida na íntegra por todas as instituições que demandam o trabalho do assistente social.

Quanto às demais legislações e documentos, os dados foram os seguintes: Diretrizes Curriculares da ABEPSS (10 responderam que a instituição consegue cumprir/efetivar, 1 respondeu que a instituição não consegue cumprir/efetivar e 3 não responderam/não tem aplicabilidade); Código de Ética Profissional (13 responderam que a instituição consegue cumprir/efetivar e 1 respondeu que a instituição cumpre em parte); Resolução CFESS 533/2008 (10 responderam que a instituição consegue cumprir/efetivar e 4 não responderam/não tem aplicabilidade).

Apesar do desconhecimento de algumas resoluções do CFESS não significar, num primeiro momento, implicações para a atividade cotidiana profissional, o mesmo denota que não há um acompanhamento contínuo dos documentos que orientam seu exercício, o que em algumas situações pode fragilizar a dimensão ético-política profissional.

Sobre o conhecimento das profissionais pesquisadas quanto a legislações complementares sobre o exercício profissional temos os seguintes dados: Resolução CFESS 443/2003 que trata do desagravo público (8 responderam que leu, 2 responderam que estudou/debateu, 4 responderam que desconhece); Resolução CFESS 467/2005 que estabelece a tabela de honorários profissionais (7 responderam que leu, 4 responderam que estudou/debateu, 2 responderam que desconhece e 1 não respondeu); Resolução CFESS 489/2006 sobre a vedação de condutas discriminatórias (3 responderam que leu, 3 responderam que estudou/debateu, 7 responderam que desconhece e 1 não respondeu); Resolução CFESS 556/2009 que dispõe da lacração de material técnico (6 responderam que leu, 3 responderam que estudou/debateu, 4 responderam que desconhece e 1 não respondeu); Resolução CFESS 557/2009 sobre a elaboração de pareceres e opiniões técnicas em conjunto com outros profissionais (5 responderam que leu, 7 responderam que estudou/debateu, 2 responderam que desconhece); Resolução CFESS 569/2010 que trata da vedação de realização de terapia (3 responderam que leu, 4 responderam que estudou/debateu, 7 responderam que desconhece).

Assim, todas as resoluções elencadas neste item apresentaram níveis de desconhecimento, sendo as mais expressivas as resoluções que tratam da vedação de realização de terapia e a de vedação de condutas discriminatórias (com 7 respostas cada). Ressalta-se que, nesses casos, os profissionais podem estar descumprindo princípios éticos e/ou realizando ações que fogem às suas prerrogativas, por falta de conhecimento. Também chama atenção no aspecto “desconhecimento” o quantitativo referente à resolução sobre desagravo público e de lacração de material técnico (cada um com 4 respostas).

Observando os dados sobre a efetivação e cumprimento de tais documentos, temos o seguinte: Resolução CFESS 443/2003 que trata do desagravo público (3 afirmaram que a instituição consegue cumprir/efetivar, 1 afirmou que a instituição não consegue cumprir/efetivar e 10 não responderam/não tem aplicabilidade); Resolução CFESS 467/2005 que estabelece a tabela de honorários profissionais (2 afirmaram que a instituição consegue cumprir/efetivar, 2 afirmaram que a instituição não consegue cumprir/efetivar e 10 não responderam/não tem aplicabilidade); Resolução CFESS 489/2006 sobre a vedação de condutas discriminatórias (4 afirmaram que a instituição consegue cumprir/efetivar, 1 afirmou que a instituição não consegue cumprir/efetivar e 9 não responderam/não tem aplicabilidade); Resolução CFESS 556/2009 que dispõe da lacração de material técnico (5 afirmaram que a instituição consegue cumprir/efetivar e 9 não responderam/não tem aplicabilidade); Resolução CFESS 557/2009 sobre a elaboração de pareceres e opiniões técnicas em conjunto com outros profissionais (7 afirmaram que a instituição consegue cumprir/efetivar, 1 afirmou que a instituição não consegue cumprir/efetivar, 6 não responderam/não tem aplicabilidade e 1 afirmou que a instituição cumpre em parte); Resolução CFESS 569/2010 que trata da vedação de realização de terapia (4 afirmaram que a instituição consegue cumprir/efetivar, 1 afirmou que a instituição não consegue cumprir/efetivar, 8 não responderam/não tem aplicabilidade e 1 afirmou que a instituição cumpre em parte).

Constatou-se um alto grau da categoria “não respondeu/não tem aplicabilidade”, dado preocupante tendo em vista a relação com o desconhecimento de tais documentos/legislações.

De forma geral, a respeito das legislações relacionadas à educação (LDB e ECA), percebe-se que os assistentes sociais vinculados à política educacional em Aracaju/SE têm conhecimento satisfatório das mesmas e com alguns índices de desconhecimento no que se refere aos documentos Plano Nacional de Educação (PNE), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na política de Educação, elaborado pelo CFESS, considerando os seguintes dados: LDB (3 responderam que leu e 11 responderam que estudou/debateu); ECA (1 respondeu que leu, 12 responderam que estudou/debateu e 1 não respondeu); PNE (3 responderam que leu, 7 responderam que estudou/debateu, 3 responderam que desconhece e 1 não respondeu); PDE (5 responderam que leu, 6 responderam que estudou/debateu e 3 responderam que desconhece); Subsídios CFESS (5 responderam que leu, 1 respondeu que estudou/debateu, 6 responderam que desconhece e 2 não responderam).

Provavelmente os que apresentaram desconhecimento podem ter como motivação a recente publicação, à época da pesquisa, de alguns desses documentos - a exemplo dos subsídios do CFESS que foi publicado no ano de 2013. Todavia, ressalta-se que a capacitação permanente, no intuito de acompanhar as mudanças em curso é um dos princípios profissionais. Assim, documentos que direcionam e apresentam propostas de ação para a educação, a exemplo do PNE e PDE, deveriam ser mais conhecidos pelos profissionais que trabalham em tal política.

Relacionado ao apresentado anteriormente, a maioria das profissionais pesquisadas afirmou que as legislações e documentos sobre a educação conseguem ser cumpridos e efetivados, sendo que: LDB (10 afirmaram que a instituição consegue cumprir/efetivar, 1 afirmou que a instituição não consegue cumprir/efetivar, 2 não responderam/não tem aplicabilidade e 1 afirmou que a instituição

cumprir em parte); ECA (11 afirmaram que a instituição consegue cumprir/efetivar, 1 não respondeu/não tem aplicabilidade e 2 afirmaram que a instituição cumpre em parte); PNE (8 afirmaram que a instituição consegue cumprir/efetivar, 6 não responderam/não tem aplicabilidade); PDE (8 afirmaram que a instituição consegue cumprir/efetivar, 6 não responderam/não tem aplicabilidade); Subsídios CFESS (3 afirmaram que a instituição consegue cumprir/efetivar, 11 não responderam/não tem aplicabilidade).

Porém, algumas respostas sobre algumas legislações - como a LDB e o ECA - são preocupantes, mesmo sendo pequenas em relação ao cumprimento. Isso reforça a necessidade constante de articulação com os movimentos sociais e espaços de controle social para efetivação das legislações sociais, pois é a partir dessas e de outras atividades que o profissional colabora com a luta pelo cumprimento da legislação. No caso do alto índice da resposta “não respondeu/não tem aplicabilidade” nos documentos PNE, PDE e Subsídios do CFESS, pode haver relação com o desconhecimento destes por parte das profissionais pesquisadas, como evidenciado nos outros itens analisados.

Portanto, diante das análises realizadas, verificou-se que, apesar dos desafios, a prática do assistente social está de acordo com o que preceitua as legislações que orientam e regulamentam o exercício profissional.

Sobre as dimensões da profissão, estas expressam os diferentes saberes requisitados ao assistente social. Considerando que “o saber é a base para competência, assim como, a competência é construída positivamente quando amparada pelo saber” (SOUZA, 2008, n.p.), e que competência tem relação direta com a ação, tais dimensões profissionais, quais sejam, teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, expressam e alicerçam o fazer.

Em linhas gerais, pode-se dizer que, na dimensão teórico-metodológica, o profissional embasa e sustenta a sua prática; a dimensão ético-política orienta suas ações e a técnico-operativa materializa a sua intervenção. Por isso, elas são essenciais para o

exercício profissional e não devem ser compreendidas de maneira isolada ou estanque, pois possuem uma unidade, apesar de serem diversas. Nesse sentido, grande parte das profissionais pesquisadas (12 respostas) afirmou que percebe unidade entre as dimensões profissionais, o que pode sinalizar que o exercício profissional acontece sem maiores prejuízos, sendo que apenas 1 profissional respondeu que não percebe articulação entre as dimensões. Já 6 profissionais responderam que possuem dificuldade de efetivar alguma das dimensões e 3 responderam que percebem a predominância de uma dimensão sobre as demais.

Ainda assim, das profissionais que perceberam a predominância de determinada dimensão profissional, 5 responderam que a dimensão que predomina é a técnico-operativa. No que tange à dificuldade de efetivação de alguma das dimensões, 2 responderam que possuem dificuldade de efetivar a dimensão técnico-operativa, 3 afirmaram dificuldade de efetivação da dimensão teórico-metodológica e 1 dificuldade quanto a dimensão ético-política.

A predominância da dimensão técnico-operativa frente às demais dimensões pode estar relacionada a várias questões, como: ao papel de executor terminal de políticas e serviços, que marca a história da profissão; à racionalidade prática e instrumental presente na contemporaneidade, que atinge tanto a área de educação quanto a de Serviço Social; à tentativa de afirmação e/ou disputa de espaço do assistente social na área de educação, através de seu acervo técnico, posto que esta área encontra-se em vias de consolidação para o profissional. Além disso, alguns dados anteriormente expostos, como o desconhecimento de determinados documentos que orientam e referendam tanto o Serviço Social como a Educação, podem dificultar a materialização das dimensões ético-política e teórico-metodológica.

Frente ao exposto, constata-se que a articulação das dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política, no exercício profissional na política de educação, é perseguida constantemente pelo profissional, porém materializa-se de forma superficial.

Considerações finais

Com os desafios postos pelos novos tempos ao exercício profissional, se faz necessário um repensar coletivo da profissão com a finalidade de estruturar respostas mais incisivas às novas exigências. Este repensar passa, necessariamente, por um aprofundamento e articulação das três dimensões constitutivas da profissão, a saber, teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política.

Ao tempo, exige-se a reformulação das alternativas de intervenção profissionais, garantido assim a legitimidade da profissão e o atendimento das exigências a ela requeridas, visto que o quadro atual é de agravamento das expressões da questão social.

Verificou-se que o PEP aponta caminhos para uma prática profissional ancorada na vertente crítica, que busca realizar as mediações necessárias ao entendimento e conseqüentemente intervenção das demandas, numa perspectiva de compromisso de acesso a direitos, como a educação, contribuindo com a construção de valores democráticos.

Referências

BARROCO, M. L. S. **Ética e serviço social: fundamentos ontológicos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRAZ, M. A hegemonia em Xequê: Projeto ético-político do Serviço Social e seus elementos constitutivos. **Revista Inscrita**, nº 10. Brasília: CFESS, 2007.

BRAZ, M.; Teixeira, J. B. O projeto ético-político do Serviço Social. In: **Serviço social: Direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BRITES, C. M; SALES, M. A. **Ética e práxis profissional**. Curso de capacitação ética para agentes multiplicadores. Módulo 2. 4. ed. Brasília: CFESS, 2003.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação**. Série: Trabalho e projeto

profissional nas políticas sociais. Vol. 3. Brasília: CFESS, setembro de 2013.

GUERRA, Y. O Projeto profissional crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. In: **Revista Serviço Social & Sociedade**, nº 91. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A instrumentalidade do Serviço Social**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania**. 2007. 267f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

NETTO, José Paulo. **A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**, 2012.

PONTES, R. N. **Mediação e serviço social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, C. M. **Na prática a teoria é outra? Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no serviço social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumens Juris, 2012.

SOUZA, Iris de Lima. **Serviço Social na Educação: saberes e competências necessários no fazer profissional**. 2008. 248f. Tese. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2008.

WITIUK, Ilda Lopes. **A trajetória sócio-histórica do Serviço Social no espaço da escola**. 2004. 313f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.



▲ Ana Paula Leite Nascimento
Maria Helena Santana Cruz

A ESCOLA COMO UM CAMPO SOCIAL DE DISPUTA HEGEMÔNICA: O MOVIMENTO DE (RE)PRODUÇÃO DE SILENCIAMENTOS E INVISIBILIDADES E DE (RE)PRODUÇÃO DE VISIBILIDADES E RESISTÊNCIAS DAS JUVENTUDES NO COTIDIANO ESCOLAR¹

*“Eu sou, a resistência
Tudo que se move contra o sistema
A mãe que sobrevive sem comida na mesa
O solo do sertão que resiste a seca
Mato seco, seco; mato seco, seco, a resistência.
O estudante que protesta
Trabalhador desempregado; trabalhador, sem terra
O índio pedindo um trocado
O estudante que protesta
Trabalhador desempregado; trabalhador sem terra
O índio que era dono hoje foi despejado
[A resistência a toda hora e em todo lugar]
Um negro na África do sul; um asiático na Europa
Um palestino em Israel; um pacifista na Bósnia
Mato seco, seco, a resistência”.*

(Mato Seco Resistência - Mato Seco)

1 Sistematizado a partir de resultado de pesquisa qualitativa no doutorado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como parte da fundamentação teórica da tese em andamento, sob a orientação da Prof^{fa}. Dr^a. Maria Helena Santana Cruz.

Notas introdutórias

Nesse artigo nos propomos ao objetivo de trazer reflexões teóricas que nos possibilitem demarcar e problematizar a escola como um campo social de disputa hegemônica, dando ênfase ao movimento de (re)produção de silenciamentos e invisibilidades e de (re)produção de visibilidades e resistências das juventudes no cotidiano escolar. Para esse intento, faremos inicialmente o debate do movimento de disputa pela hegemonia que há no interior da escola entrecruzado pelas ideologias presentes na sociedade e que atravessam o cotidiano escolar. Em seguida, discutiremos sobre escola, vida cotidiana e sociabilidades juvenis, destacando a respeito das culturas, identidades, individualidades e subjetividades das juventudes no cotidiano escolar.

Em se tratando dos aspectos metodológicos desse trabalho, assinalamos que se caracterizou como uma pesquisa qualitativa. Recorremos ao levantamento bibliográfico para subsidiar a discussão que nos propusemos com este trabalho e fundamentar as problematizações. Realizamos a análise e a interpretação dos dados qualitativos à luz do referencial teórico-metodológico que fundamentou o estudo. Demarcamos que a pesquisa utilizou-se do materialismo histórico dialético enquanto método.

O movimento de disputa pela hegemonia que há no interior da escola entrecruzado pelas ideologias presentes na sociedade e que atravessam o cotidiano escolar

Carrano (2005) aponta que a escola surge não apenas para ensinar saberes, mas fundamentalmente com o objetivo de adaptar e sujeitar os corpos dos trabalhadores da modernidade industrial capitalista. Registra que a educação escolar seguiu um longo caminho, rejeitando nesse percurso outras formas de convívio social e transmissão de conhecimentos que não refletiam a reprodução cultural institucionalizada nos ambientes escolares. Com isso, temos

constituído um cenário em que o diálogo e o acolhimento da escola ocorrem somente com as manifestações culturais, políticas, sociais, ideológicas e construções sociais, incluídas aqui as construções sociais de gênero, que não colocam em xeque os tempos, os espaços e lógicas da organização escolar.

A escola é tomada pela lógica da cultura do adulto, pela lógica moralizante e pela ideologia conservadora, da classe dominante, que perpassa as relações produzidas e reproduzidas no cotidiano da vida em sociedade e que igualmente ganha centralidade no cotidiano da vida escolar. Atribuímos ao imperativo deste contexto em que a escola se insere a razão do reforço aos mecanismos de invisibilidade e silenciamento das culturas, identidades, individualidades e subjetividades das juventudes nas instituições escolares.

Convém salientar que o que se procura “padronizar como sendo a principal característica da juventude – a rebeldia – pode ser explicada como uma forma de assumir alguma postura diante da cultura dominante, no caso, a dos adultos e, porque não dizer, a escolar” (MARTINS; CARRANO, 2011, p.52-53). Destacamos também que a rebeldia enquanto característica preponderante delegada às juventudes no cotidiano da vida escolar relaciona-se à postura que se assume diante da ideologia conservadora presente na escola, posto que a rebeldia das juventudes por meio da participação social e política na escola pode colocar em xeque a ordem vigente da cultura da classe dominante.

A escola então se configura como um campo social de disputa hegemônica, pois

a educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe. (FRIGOTTO, 2010, p.27).

Entrecruzados pela disputa hegemônica os processos educativos assumem moldes distintos a depender dos interesses de classe que representem. Tem-se que na perspectiva da classe dominante a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve orientar-se pela finalidade de habilitá-los tecnicamente, socialmente e ideologicamente para o trabalho. Assim, a função social da educação subordina-se de modo a responder controladamente às demandas do capital. Enquanto que na perspectiva dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora a educação, por sua vez, deve objetivar o desenvolvimento de potencialidades e se constituir como uma apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores produzidos pelas classes, numa situação histórica dada de relações que possam dar conta de seus interesses e necessidades). Nesta perspectiva por meio da educação buscam-se conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e que envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais (FRIGOTTO, 2010; GRZYBOWSKI, 1986).

Vê-se a partir deste cenário que a explicitação do papel social da educação, diga-se, da relação entre o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana é marcada historicamente por concepções conflitantes e notadamente antagônicas. Nesse sentido, o sistema educacional aparece como um dos responsáveis pela produção e reprodução de valores. Sobre este aspecto Mézários (1981, p.260) assinala que

além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente.

Cabe registrar que ao passo em que o sistema capitalista vai se solidificando e os sistemas educacionais vão se estruturando assume-

-se nítida defesa da universalização dualista e segmentada com uma escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes. (FRIGOTTO, 2010). Panorama que ainda tem marcado a conjuntura atual dos processos educativos que se dão na escola, e, portanto, reflete-se no cotidiano das juventudes que adentram nos sistemas educacionais, exigindo-se uma dupla subserviência à cultura dominante das classes dirigentes e ainda à cultura dominante do adulto que vem se perpetuando na dinâmica da vida escolar. Isso revela a importância de nos atentarmos para as influências dos processos educacionais desenvolvidos nas escolas: se “[...] têm servido para orientar ações nas escolas visando manter ou superar a ordem hegemônica e formar um homem autônomo ou submisso” (MENDES, 2006, p.158).

Vale ressaltarmos que a escola pública não é a única instituição responsável pela transmissão da cultura e da ideologia dominante, mas ela possui um papel importante nesse processo (PARO, 2002). Considerando a realidade brasileira, grande parte dos/as estudantes está matriculada em escolas públicas, dada às condições materiais de sua existência. Mendes (2006, p.174-175) assevera que

numa sociedade em que as condições de acesso à cultura, à educação, ao lazer e à moradia são quantitativa e qualitativamente tão diferentes entre as camadas economicamente mais e menos favorecidas da população, as desigualdades tendem apenas a se acirrar. As crianças e os adolescentes provenientes das camadas menos favorecidas economicamente têm como única alternativa a matrícula na escola pública. O problema não é o fato de a escola ser pública. O problema é que essa escola pública, de acesso universal, tem se voltado para a preparação para o trabalho alienado. Isso significa que essa escola, destinada aos filhos das classes trabalhadoras, é orientada pelos interesses da classe dominante.

Aqui esclarecemos que não vemos problema em estudar na escola pública, o agravamento se constitui em ser este o tipo de

escola que é reservado para a classe trabalhadora, cuja prioridade do ensino é a preparação para o trabalho e sendo este o trabalho alienado traduzem-se aí os interesses da classe dominante como orientação hegemônica não obstante possam existir orientações contra hegemônicas, dada à particularidade do movimento de disputa pela hegemonia que há no interior da escola.

Enfatizamos que o modo de produção capitalista é eficiente na capacidade de afetar a vida humana em todas as suas dimensões (política, econômica, social, cultural, dentre outras). O mercado se institui como o centro da vida social na sociedade capitalista, por conseguinte, as ações dos homens acabam sendo influenciadas pela ideologia dominante em todos os campos do seu cotidiano. Por isso, é imprescindível confirmar que a educação concebida como a apropriação da cultura produzida historicamente cumpre um papel importante, posto que ao tempo em que municia elementos intelectuais permite aos sujeitos das classes subalternas que possam captar de forma mais objetiva a própria realidade social contraditória na qual se inserem e fazem parte. (KONDER, 2000; MENDES, 2006; PARO, 2002).

A escola repete em seu próprio funcionamento a estrutura hierarquizada da sociedade capitalista e isso a enquadra como uma instituição que reproduz nitidamente as relações autoritárias da sociedade capitalista existentes fora da escola. (ARANHA; MARTINS, 1993). Assim, a educação, por conseguinte, a escola enquanto espaço de processos educativos se situa como um espaço que contribui para a produção e reprodução das classes, das relações de exploração e de dominação. Sobre este aspecto daremos destaque à assertiva de Silva (1992, p.15) quando registra que

[...] a contribuição específica e decisiva da educação para a produção e reprodução das classes reside na sua capacidade de manipulação e moldagem das consciências. É na preparação de tipos diferenciados de subjetividade, de acordo com as diferentes classes sociais, que a escola participa na formação

e consolidação da ordem social. Para isto é decisiva a transmissão e inculcação diferenciada de certas idéias, valores, modos de percepção, estilos de vida, em geral sintetizados na noção de ideologia.

A ideologia conservadora ganha força na escola e isso implica na centralidade dos mecanismos de silenciamento e invisibilidade das culturas, identidades, individualidades e subjetividades juvenis no interior da escola, em que as juventudes são por vezes ridicularizadas, estimuladas a se calarem e silenciarem manifestações culturais, identidades, individualidades e subjetividades que lhes são próprias, processo que é mais agravado no caso das mulheres, pois pelas construções sociais de gênero muitas são educadas para silenciarem, não se posicionarem frente às questões que se apresentam e vivenciam nas relações sociais cotidianas.

O conceito de ideologia é tratado por Marx no *Prefacio de 1859* quando fala das formas ideológicas através das quais os indivíduos tomam consciência da vida real, ou seja, os homens tomam consciência dos conflitos sociais e fazem os enfrentamentos por meio da luta. Vejamos:

Na consideração de tais transformações [das superestruturas, provocadas pela base econômica] é necessário distinguir sempre entre a transformação material das condições econômicas de produção, que pode ser objeto de rigorosa verificação da ciência natural, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência desse conflito e o conduzem até o fim (MARX, 1982, p.25).

Para Marx a luta estratégica que se configura como mais importante em termos estruturais, cuja finalidade consiste em preservar ou superar o sociometabolismo dominante, encontra suas manifestações necessárias nas formas ideológicas orientadas para a prática social, mediante as quais os homens se tornam conscientes

desse conflito social e o resolvem através da luta. Assim sendo, o que determina a natureza da ideologia na concepção marxiana é o imperativo de tornar consciente em termos práticos o conflito social fundamental a partir dos pontos de vista mutuamente excludentes das alternativas hegemônicas que se defrontam numa determinada ordem social, com o propósito, portanto, de resolvê-lo através da luta (MARX, 1977).

Recorremos às elaborações lukacsianas e gramscianas, como interpretações de pensadores que apreenderam e desenvolveram, positiva e criativamente, a perspectiva de Marx. A análise lukacsiana parte da determinação da ideologia enquanto veículo de conscientização e prévia-ideação da prática social dos homens: “[...] a ideologia é antes de tudo uma forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social dos homens consciente e operativa” (LUKÁCS, 2012, p. 446), constituindo-se e desempenhando aí uma função social. O conceito de ideologia em Gramsci (1986, p.16) é “o significado mais alto de uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”. Concordamos com Gramsci (1986, p.16) quando alega que as ideologias historicamente orgânicas são historicamente necessárias porque “organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc”.

Considerando a ideologia do ponto de vista ontológico, podemos afirmar que o ser da ideologia é o ser social, haja vista que “[...] o produzido é determinado pela sua produção, o que significa dizer que o ser da ideologia é determinado pela sua produção, que é e só pode ser social” (VAISMAN, 2014, p.96, grifo original). A ideologia “[...] está presente em todas as ações humanas, enquanto orientação ideal”². Assim,

2 Ibid., p. 96.

[...] na medida em que o ser social exerce uma determinação sobre todas as manifestações e expressões humanas, qualquer reação, ou seja, qualquer resposta que os homens venham a formular, em relação aos problemas postos pelo seu ambiente econômico-social, pode, ao orientar a prática social, ao conscientizá-la e operacionalizá-la, tornar-se ideologia (VAISMAN, 2010, p. 51).

Partindo da premissa que “do ponto de vista ontológico, ideologia e existência social (em qualquer nível de desenvolvimento) são realidades inseparáveis” (VAISMAN, 2014, p. 97), depreendemos que a ideologia só existe diante de uma realidade social, em uma sociedade produzida materialmente pelos homens. Portanto, “[...] onde quer se manifeste o ser social há problemas a resolver e respostas que visam a solução destes; é precisamente nesse processo que o fenômeno ideológico é gerado e tem seu campo de operações”³.

Em Lessa (2007, p.64) tem-se que a ideologia se constitui como um conjunto de ideias que desempenham

[...] um papel-chave na escolha das alternativas a serem objetivadas em cada momento histórico. Tais idéias compõem, sempre, uma visão de mundo, e auxiliam os homens na tomada de posição diante dos grandes problemas de cada época, bem como ante os pequenos e passageiros dilemas da vida cotidiana.

Vimos em Löwy (2010, p.32) que as ideologias “não são simplesmente uma ou outra idéia, uma mentira ou uma ilusão, são um conjunto muito mais vasto, orgânico, de valores, crenças, convicções, orientações cognitivas, de doutrinas, teorias, representações”. Demarca que se esse conjunto for coerente, unificado por uma certa perspectiva social, por uma perspectiva de classe, o chama de visão social do mundo. Salienta ainda que esses conjuntos orgânicos de

3 Ibid., p. 97.

representações, valores e ideias, concebidos por ele como visões sociais do mundo, podem ser de diversos tipos, a saber, de tipo conservador ou legitimador da ordem existente; ou de um tipo crítico, subversivo, que proponha uma alternativa, classificada por ele como utopia. Alude por fim que “estas ideologias, ou visões de mundo, ou utopias, correspondem aos interesses, posições, aspirações, tensões, das diferentes classes sociais. Isto é, são as classes sociais que produzem as ideologias” (LÖWY, 2010, p.32).

Também temos acordo com Chauí (1980, p.113) ao definir a ideologia como

[...] um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção [...].

Cumpramos ressaltar que a ideologia dominante, conservadora, se caracteriza essencialmente “[...] pela *naturalização*, na medida em que são consideradas naturais as situações que na verdade são produtos da ação humana e que portanto são *históricos* e não naturais.” (ARANHA; MARTINS, 1993, p.37, grifos originais). Como exemplos disto podemos destacar os seguintes: “[...] dizer que a divisão da sociedade em ricos e pobres faz parte da natureza; ou que é natural que uns mandem e outros obedeçam”⁴.

.....
4 Ibid., p. 37.

Quanto à escamoteação da realidade impulsionada pela função ideológica conservadora que atravessa a vida cotidiana e escolar e que tem reflexos nas construções sociais de gênero, há uma contradição entre o discurso proferido pela escola e a realidade, posto que camufla a desigualdade social e econômica entre as classes; mascara a divisão social e sexual do trabalho; não desvela o processo de exploração e dominação a que os indivíduos são submetidos; silencia as diversidades culturais, étnicas, sexuais, de gênero, políticas, geracional; dá uma visão estática e imobilista de família, da escola e do mundo; acentua estereótipos. Mecanismo que impede a tomada de consciência dos conflitos e contradições da sociedade, reforçando, por sua vez, a predisposição ao conformismo e à passividade. (ARANHA; MARTINS, 1993).

As ideologias expressam contradições e revelam as forças sociais e ideológicas que estão presentes na sociedade. Isto posto, corroboramos com Löwy (2010, p.17-18):

uma análise dialética das ideologias ou das visões de mundo mostra necessariamente que elas são contraditórias, que existe um enfrentamento permanente entre as ideologias e as utopias na sociedade, correspondendo, em última análise, aos enfrentamentos das várias classes sociais ou grupos sociais que a compõem. Em nenhuma sociedade existe um consenso total, não existe simplesmente uma ideologia [...], existem enfrentamentos ideológicos, contradições entre ideologias, utopias ou visões sociais de mundo conflituais, contraditórias.

Na esteira dessa discussão é imperioso destacar que as ideologias em luta ao articularem em qualquer período histórico sua visão de ordem social correta e apropriada, como um todo abrangente, constituem a consciência prática necessária por meio da qual as mais importantes classes da sociedade se relacionam, e, de certa forma, até se confrontam abertamente (MÉSZÁROS, 2004, 2008).

Escola, vida cotidiana e sociabilidades juvenis: culturas, identidades, individualidades e subjetividades das juventudes no cotidiano escolar

A escola enquanto território constituído majoritariamente por juventudes abriga uma série de conflitos e tensões, haja vista a invisibilidade imputada pela escola às suas diferentes juventudes. Isso, portanto, nos leva a referendar o questionamento assinalado por Carrano (2013, p.192): “até que ponto os jovens podem se identificar com o espaço escolar, considerá-lo interessante e habitar uma instituição que não permite que suas culturas se realizem ou mesmo sejam visíveis?”.

Avaliamos que o espaço escolar deve ser concebido como um espaço sociocultural que é constituído por uma dupla dimensão. Vejamos: institucionalmente, enquanto um conjunto de normas e regras, que procuram unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos; e, cotidianamente, enquanto uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que abarcam alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou mesmo coletivas de transgressão e de acordos. (DAYRELL, 2001; EZPELETA; ROCKWELL, 1986).

Nesse sentido, concebemos as juventudes como sujeitos sociais que chegam às escolas com suas múltiplas culturas juvenis e diversidades de identidades, individualidades e subjetividades produzidas e reproduzidas no âmbito da vida cotidiana. A vida cotidiana, vida de todos os dias e de todos os homens, é percebida e apresentada diversamente nas suas múltiplas cores e faces:

a vida dos gestos, relações e atividades rotineiras de todos os dias; um mundo de alienação; um espaço do banal, da rotina e da mediocridade; o espaço privado de cada um, rico em ambivalências, tragédias, sonhos, ilusões; um modo de existência social fictício/real, abstrato/concreto, heterogê-

neo/homogêneo, fragmentário/hierárquico; a possibilidade ilimitada de consumo sempre renovável; o micromundo social que contém ameaças e, portanto, carente de controle e programação política e econômica; um espaço de resistência e possibilidade transformadora. A vida cotidiana é também vista como um espaço onde o acaso, o inesperado, o prazer profundo de repente descoberto num dia qualquer, eleva os homens dessa cotidianidade, retornando a ela de forma modificada. É um palco possível de insurreição, já que nele atravessam informações, buscas, trocas, que fermentam sua transformação. (CARVALHO, 2012, p. 14).

Carvalho (2012) menciona que estudos sobre a vida cotidiana indicam a complexidade, contraditoriedade e ambiguidade de seu conteúdo. Destaca que o mais importante é que embora a vida cotidiana seja a vida de todos os dias não pode ser recusada ou negada como fonte de conhecimento e prática social. Com esse entendimento, situamos neste estudo teórico a vida cotidiana das juventudes nos marcos do cotidiano da vida escolar, considerando que neste espaço são percebidas e apresentadas algumas das faces da vida cotidiana vivenciada pelas juventudes no interior da escola e para além dos muros escolares, a exemplo, dos modos de ser jovens, diga-se dos seus modos de existência social heterogêneo; das experiências; das construções sociais; dos processos de identificação e diferenciação; das identidades de gênero e identidades sexuais; das trocas; da sociabilidade; das relações hierárquicas; das ideologias; das resistências; das contra hegemonias.

Nas relações sociais da vida cotidiana perpassam direções, tendências, discursos e ideologias que intencionam gerir direta ou indiretamente, objetiva ou subjetivamente o cotidiano dos indivíduos, tendo o Estado – e as instituições que o representam - e o modo de produção capitalista – igualmente com as suas representações, a exemplo do mercado-, como os mediadores de controle e transmissores de normas regulatórias por excelência. Isto posto, tem-se que a cotidianidade é definida como o principal produto do “consumo dirigido.” (LEFEBVRE, 1991).

Trazendo essa discussão para o campo da escola, podemos identificar essas determinações e interferências na condução das relações através das normas, orientações e condutas que regulam, modelam e homogeneizam o cotidiano em suas inúmeras faces. Entretanto, dada a dinâmica histórica e contraditória do real, o cotidiano também é marcado pelas resistências, marcas presentes também na cotidianidade da escola, em que as juventudes podem aparecer como produtores de resistências, protagonizando cenas escolares, ou como reprodutores das regulações.

Nas últimas décadas filósofos e cientistas sociais voltaram suas reflexões para problematizar a vida cotidiana, sendo objeto de investigação. Verifica-se que muitos buscam apreender a vida cotidiana em sua totalidade, mas, nem todos conseguem. Esse processo depende da perspectiva teórico-metodológica. Alguns chegam lá, outros a perdem no discurso fragmentário das ciências sociais. Para alguns o cotidiano parece como restrito a fenômenos microssociais opostos ao macrosocial, sinônimo de global e universal; outros se limitam a contestá-la e a recusá-la. As investigações que buscaram compreender a vida cotidiana em sua totalidade não esgotaram toda a gama de questões que ela suscita. (CARVALHO, 2012).

Carvalho (2012) assevera que a partir dos estudos de Lefebvre (1901-1991) para apreender a vida cotidiana devemos considerar três perspectivas convergentes. Vejamos: a primeira perspectiva se constitui na busca do real e da realidade; a segunda relaciona-se à totalidade; a terceira perspectiva diz respeito às possibilidades da vida cotidiana enquanto motora de transformações globais. A autora alerta que a totalidade encontra-se sempre em processo de estruturação e desestruturação; ela é histórica; por isso, precisamos captar seu movimento e sua direção enquanto devir histórico.

Vimos em Heller (2008, p. 31-32, grifo original) que a vida cotidiana:

é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade,

de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade. A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo, no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade.

O cotidiano é, portanto, a vida de todos os dias e de todos os homens em qualquer época histórica. Tem-se que não existe vida humana sem o cotidiano e a cotidianidade. Logo, o cotidiano está presente em todas as esferas de vida do indivíduo, seja no trabalho, na vida familiar, nas suas relações sociais, lazer, e, igualmente na escola e em outras esferas. O cotidiano e a cotidianidade perpassam todas as esferas da vida humana. As regularidades da vida cotidiana se modificam em cada época histórica; a vivência e experiência da cotidianidade também se diferenciam de acordo com os grupos ou classes sociais a que os indivíduos pertencem e em cada modelo societário existente (CARVALHO, 2012).

Em se tratando da realidade cotidiana escolar, registramos que consiste num processo de apropriação constante dos espaços, normas, práticas e saberes existentes na vida escolar. Esse processo de apropriação resulta da ação mútua e dialética entre sujeito e instituição, e, tem um contorno heterogêneo. Logo, a dinâmica da realidade escolar é mediada no seu cotidiano por apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa anunciadas pelos sujeitos sociais presentes na escola. Nesse estudo ganha centralidade as juventudes como sujeitos sociais que possuem uma história, uma determinada origem familiar, ocupam um determinado lugar social,

se encontram inseridos numa determinada classe e em relações sociais, ou seja, como uma totalidade, que expressam suas singularidades e particularidades nas manifestações dos distintos modos de ser jovens (DAYRELL, 2001; EZPELETA; ROCKWELL, 1986; DAYRELL, 2003).

Ponderamos ainda que o cotidiano da escola é marcado por uma multiplicidade de sujeitos culturais que são encobertos sob o manto da uniformização e homogeneidade delegadas aos/as estudantes que se constroem como jovens e sujeitos sociais diferenciadamente e em razão disso vivenciam e experimentam distintamente o espaço escolar. Dessa forma, concebemos as juventudes presentes na escola como sujeitos socioculturais. Com esse ponto de vista o intuito é ultrapassar a visão homogeneizante e estereotipada da noção hegemônica que se tem de aluno, atribuindo-lhe uma concepção que permita reconhecê-lo na sua diferença, como um sujeito que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (CARRANO, 2013; DAYRELL, 2001).

Para Laraia (2004, p.101) “[...] cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos”. A necessidade de compreender a dinamicidade dos sistemas culturais é indispensável no contexto escolar, posto que neste território manifesta-se a diversidade cultural, com destaque para a diversidade dos sistemas culturais juvenis. Em Pais (2006, p.13) observamos a necessidade de “[...] desvendar as sensibilidades performativas das culturas juvenis em vez de nos aprisionarmos a modelos prescritivos com os quais os jovens já não se identificam”.

Apesar de ser muito reforçada a caracterização da aparente homogeneidade em que as juventudes presentes nas escolas são enquadradas e não obstante o manto da uniformização que ainda perdura, destacamos que as experiências, trajetórias e vivências dos/as jovens os/as constituem como

[...] indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações [...] cotidianas. [...] esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e a suas contradições. [...] podem personificar diferentes grupos sociais, ou seja, pertencem a grupos de indivíduos que compartilham de uma mesma definição de realidade, e interpretam de forma peculiar os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade. Assim, apesar da aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural: uma mesma linguagem pode expressar múltiplas falas (DAYRELL, 2001, p. 142).

Carrano (2013) alerta que a relativa ignorância dos adultos a respeito da materialidade social e simbolismo das práticas juvenis tem sido fonte de mal-entendidos, incompreensões e intolerâncias acerca das atitudes das juventudes. Nota-se que essa realidade também se desdobra na escola que experimenta conflitos e tensões entre as práticas escolares e as diversidades juvenis enquanto objetivações, materialidades e simbolismos, ou seja, como exteriorização das culturas, identidades, individualidades e subjetividades expressadas pelas juventudes na vida escolar. Tem-se que “as dificuldades em lidar com a diversidade parecem algo congênito na constituição da idéia de escolarização” (CARRANO, 2005, p.160), visto que a “homogeneidade ainda é muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade, seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou étnica”⁵.

.....
5 Ibid., p. 160.

Pais (2006) pondera que embora a escola seja um espaço onde o jovem pode expressar gosto de se fazer presente, a escola ainda não é concebida como o espaço que reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação, tendo esses traços acrescidos do reconhecimento e pertença como aqueles que as culturas juvenis reivindicam. A este cenário o autor classifica como um paradoxo, posto que a escola apresenta como uma de suas marcas históricas o conservadorismo, a manutenção das relações de poder; enquanto as culturas juvenis são majoritariamente marcadas pelo gosto da mudança. Frente a estes pressupostos indaga: transformamos a escola, ameaçando desse modo as relações sociais; ou, silenciemos a juventude, negando os jovens como sujeitos possuidores de culturas próprias?

Nesse sentido, urge nos atentarmos para as particularidades dos modos de ser jovens, de estar e de se manifestar no cotidiano da escola. Logo, é imperioso demarcarmos a necessidade de a escola reconhecer os/as estudantes como sujeitos sociais e culturais, dando legitimidade às diferentes manifestações culturais e às diversidades das identidades, individualidades e subjetividades que expressam. Assim,

ao se abrir ou ser aberta por práticas coletivas juvenis, que penetram em seus tempos e espaços administrativo-pedagógicos, em geral fechados e pouco tolerantes ao diverso, a escola pode se perceber desorganizada e despreparada ou mesmo se enxergar em situação de possibilidade de reorganizar seu cotidiano institucional – em geral orientado para a uniformização e o anonimato – em novo território onde as identidades juvenis possam encontrar espaço para o diálogo. (CARRANO, 2013, p.192).

Ainda que o cenário escolar seja marcado por tensões e conflitos, cabe registrar que a escola é também um espaço em que a sociabilidade se manifesta. Destacamos que essa sociabilidade é mediada pelos processos de identificação e ao mesmo tempo de diferenciação entre os sujeitos e grupos que tais sujeitos estão inseridos.

Todo grupo é dotado de uma identidade que corresponde à sua definição social, definição que permite situá-lo no conjunto social. A identidade social [...] ao mesmo tempo [...] identifica o grupo (são membros do grupo os que são idênticos sob um certo ponto de vista) e o distingue dos outros grupos (cujos membros são diferentes dos primeiros sob o mesmo ponto de vista) (CUCHE, 2002, p.177).

Carrano (2013) aponta como um dos princípios organizadores acerca do processo de identificação contemporânea a questão dos sujeitos selecionarem as diferenças que desejam por meio delas serem reconhecidos socialmente, levando a conotação de que a identidade se coloca mais como uma escolha que uma imposição. Entretanto, salienta que a tese da construção de si mesmo deve ser relativizada, vez que

os sujeitos se fazem e articulam suas identidades no interior de determinados contextos societários e históricos. Nascemos em determinada classe, cidade e país. Nosso corpo traz marcas que nos distingue, positiva ou negativamente, na sociedade e nossos pais nos legam determinados capitais culturais mais ou menos vantajosos para a integração social. [...] O que somos seria apenas uma questão de força de vontade? Esta é uma verdade relativa. *As oportunidades objetivas de inserção e integração social são tão escassas em determinadas circunstâncias, que anulam, em última instância, o campo simbólico de autonomia de determinados sujeitos desigual e inferiormente posicionados na sociedade* (CARRANO, 2013, p.200, grifo original).

Não podemos nos furtar ao destaque para a discussão do processo de objetivação do ser social enquanto “[...] momento composto de objetivação e exteriorização que formam, em sua unidade, a base da práxis e da subjetividade humana” (COSTA, 2012, p.45), e, o faremos num processo de diálogo e aproximação das similitudes do debate de identidades, individualidades e personalidades como

marcas da objetivação e exteriorização que perpassam o cotidiano das juventudes, trazendo à tona as determinações e mediações presentes no processo de construção de si.

Em Costa (2012) vimos que são os atos de objetivação que possibilitam o desenvolvimento das forças produtivas, enquanto mais precisamente pela exteriorização os homens se autorreconhecem como pessoas, constituindo-se aí o início do processo de individuação e do desenvolvimento das singularidades humanas em individualidades e personalidades. Alude a autora que este duplo e indissociável processo – historicamente e efetivamente existente – constitui o suporte ontologicamente concreto da separação abstrata feita por Lukács (1885-1971) do processo de objetivação: em objetivação e exteriorização, de modo a extrair daí consequências amplamente significativas para a apreensão da personalidade.

A sociedade age sobre os indivíduos em sua interioridade, inclusive nas formas mais íntimas de pensamento, de sentimento, de ações e reações. É nesse processo de interação entre indivíduo e sociedade que se constitui a substância da individualidade humana, isto é, a personalidade como manifestação da interioridade do sujeito humano. Desta feita, a constituição da substância da individualidade conecta-se à alternativa expressa nas escolhas-decisões do indivíduo concreto frente uma situação efetivamente concreta, processo pelo qual se configura a própria história pessoal do indivíduo. A função da alternativa extensiva à vida individual é concebida como o momento portador da substância da individualidade, por conseguinte, como uma mediação pela qual se manifesta a personalidade de um indivíduo humano-social. Deste modo, a cadeia de alternativas é a base das escolhas e decisões dos indivíduos ou dos grupos sociais ante as situações concretas da vida (COSTA, 2012; LUKÁCS, 2012).

Sobre as decisões dos indivíduos cumpre ressaltar que a “sucessiva cadeia de decisões alternativas compõe o conjunto dos atos humanos que se dirigem à reprodução social e à reprodução das individualidades.” (COSTA, 2012; p.51). Então, ao considerarmos “em termos ontológicos estes atos vemos que eles são sempre atos

concretos, de um indivíduo concreto, no interior de uma parte concreta de uma sociedade concreta.” (LUKÁCS, 2012, p.262). Portanto, é a realidade ontológica, objetiva e concretamente determinada “[...] o ponto de partida para a constituição do homem nos seus aspectos exteriores e interiores, especialmente porque os homens tomam decisões em condições objetivas concretas.” (COSTA, 2012, p.52).

O caráter concreto da alternativa possibilita conservar a concretude em termos objetivos e subjetivos, e, como tal age sobre a realidade objetiva. Denomina-se como “[...] personalidade de um indivíduo [...] [o] ser-precisamente-assim das suas decisões alternativas” (LUKÁCS, 2012, p.262). Captamos que a personalidade/individualidade só pode ser concreta e socialmente posta quando se revela nas decisões tomadas pelos indivíduos. São nas escolhas entre as alternativas existentes que a personalidade de alguém é revelada, sua realização se traduz no momento da exteriorização do sujeito como pessoa e nesse processo adquire realmente o caráter de ser social. O alerta aqui vai para a premissa de que as escolhas feitas pelos indivíduos não estão limitadas a simples expressões da liberdade individual: as escolhas são determinadas socialmente pelas circunstâncias sociais, familiares, de classe, costumes, tradição, dentre outras condições objetivas de vida. Ressalta-se que a qualidade dessas circunstâncias igualmente compõe o campo de respostas, do tipo e da qualidade das reações do indivíduo frente à realidade, às solicitações que a vida faz e que para as quais elabora respostas práticas e desenvolve generalizações a partir destas mesmas respostas. Processo que constitui uma dialética entre demanda e resposta (COSTA, 2012).

Inferimos assim que a personalidade constitui “um fenômeno de vasto alcance social que se estende a praticamente todos os homens em consequência do desenvolvimento da sociabilidade humana” (COSTA, 2012, p.57). Este fenômeno relaciona-se intimamente “à formação da individualidade enquanto sistema pessoal determinado socialmente mediante o qual os homens

reagem às alternativas criadas pela vida cotidiana”⁶. Por fim, depreendemos que a personalidade se expressa mediante “atos de exteriorização e somente na permanente interação com a realidade do sujeito que vive e age, conseqüentemente, na efetividade da vida cotidiana”⁷.

As oportunidades/alternativas objetivas, isto é, as condições objetivas sociais e históricas vão posicionando as juventudes na cotidianidade da vida, possibilitando as inúmeras e distintas maneiras de se constituírem e de se expressarem como jovens, que de igual modo vão sendo manifestadas no cotidiano da vida escolar. A este respeito Peregrino (2007) alerta para a necessidade de compreendermos as diferentes maneiras de ser jovem nos espaços escolares, que dada às particularidades os diferenciam uns dos outros nas maneiras de se expressarem e também de apreciarem a vida frente às múltiplas possibilidades e condições que caracterizam o termo juventude[s], destacando como exemplificações os roqueiros, funckeiros, forrozeiros, *punks*, pagodeiros; revolucionários, conformistas, “rebeldes sem causa”, militantes; “aviões”, trabalhadores, estudantes, estagiários; tatuados, modernos, *clubbers*, *darks*; “mauricinhos”, “patricinhas”, “favelados”, “manos”, “minas”, “sangues”, dentre outros modos de ser jovem que demarcam as inumeráveis expressões de suas inumeráveis condições de vida que também estão articuladas às diversidades culturais e às identidades, individualidades e subjetividades que se constroem ao longo da vida.

Nesse estudo partimos do entendimento que as diversidades culturais são resultados do acesso diferenciado às informações e instituições que asseguram a distribuição dos recursos materiais, culturais e políticos, implicando, por sua vez, na utilização distinta do universo simbólico tanto numa perspectiva de expressar as especificidades das condições de existência como de formular interesses divergentes. Logo, concordamos com o argumento de que

6 *Ibid.*, p. 57.

7 *Ibid.*, p.58.

a heterogeneidade cultural possui também uma conotação político-ideológica (DAYRELL, 2001).

A relação escola e juventudes é marcada pela premissa de que as juventudes são homogêneas e não possuem identidades, desconsiderando as suas diversidades. A este respeito Carrano (2005, p.160) acena que “[...] precisamos avançar muito no sentido da extensão do direito à pluralidade aos próprios jovens que, em muitas circunstâncias, são tratados como uma massa uniforme de alunos sem identidade”. Destaca ainda que o corpo das juventudes “expressa uma síntese de práticas, estilos e atitudes compartilhadas no interior de grupos de identidade [...]”⁸, enfatizando que “o corpo (gestos, expressões e movimentos) é constituído por várias redes de subjetividades interdependentes”⁹. Desse modo, haveria uma *corporicidade* jovem que apostaria em outras formas de ser, sentir e pensar que notadamente e em significativa medida torna-se incompreensível para as famílias e para a escola (CARRANO, 1999; 2005).

Catani e Gilioli (2008, p.105) registram que “desde a primeira reação da sociedade em classificá-los como ‘desviantes’, ‘anormativos’, ‘exóticos’, passaram-se décadas até que começassem a ser reconhecidos como sujeitos sociais legítimos e relevantes”. Avaliamos que a escola também deve ser este espaço em que as juventudes possam ter suas manifestações culturais, identidades, individualidades e subjetividades reconhecidas como legítimas e relevantes. Portanto, endossamos que as instituições escolares devem “repensar a realidade dos sujeitos, tanto nos aspectos materiais como simbólicos, vendo as manifestações juvenis como legítimas, dignas de estudo, de compreensão ou de apropriação educativa” (GUIMARÃES; DUARTE, 2011, p.145).

8 Ibid., p.158.

9 Ibid., p. 158.

Notas conclusivas

Os pressupostos tratados nesse estudo nos possibilitaram captar que as ideologias penetram em diversos setores da vida social que são até insuspeitáveis, a exemplo da educação familiar, educação escolar, meios de comunicação de massa, hospitais psiquiátricos, prisões, indústrias, impedindo de diferentes modos a flexibilidade entre o pensar e o agir, e, determinando inclusive a repetição de fórmulas prontas e acabadas. No entanto, dado o movimento de contradição da realidade é exatamente nesses mesmos espaços de veiculação das ideologias que se inicia também o processo de conscientização e enfrentamento a determinadas forças ideológicas. No caso da escola nota-se a vitalidade da ideologia dominante, conservadora, por meio da realidade estereotipada, idealizada, deformadora que se transmite como sendo uma realidade natural através dos processos educativos, como pode ser vista a transmissão da concepção de trabalho, família, pátria (ARANHA; MARTINS, 1993).

A análise dialética das ideologias presentes na sociedade nos revela que as ideologias são contraditórias, insurgindo, por sua vez, conflitos e enfrentamentos entre as ideologias, processo que também emerge no cotidiano da escola, já que as ideologias estão presentes. Isso nos leva a sustentar a tese de que *o cotidiano da escola é marcado por um movimento contraditório que ao mesmo tempo em que promove mecanismos de silenciamento, podendo ocasionar invisibilidade das culturas, identidades, individualidades e subjetividades das juventudes, possibilita também enfrentamentos que dão visibilidade às diversidades dessas manifestações e resistências juvenis.*

O cotidiano da escola é um espaço de sociabilidade em que as juventudes se constroem e constroem, se reproduzem como indivíduos e reproduzem a totalidade social. O cotidiano deve ser visto em sua totalidade, e, quando ultrapassamos a dimensão da sua imediaticidade ultrapassamos também a aparência fenomênica; aí temos elementos da essência do fenômeno em sua totalidade, e, conseguimos captar as dimensões da totalidade do real, da realidade da vida social. Nessa

direção, o cotidiano da vida escolar é situado como um espaço de extensão da própria vida cotidiana. Isso implica na necessidade de captarmos os processos reais e cotidianos que se desenvolvem no interior da escola, possibilitando que situemos as juventudes como sujeitos que possuem um papel ativo na vida social e também na vida escolar, que não sendo assim vistos demanda o resgate da demarcação desse papel que lhe é legítimo como o é a todo sujeito social.

Na escola a necessidade de pertencimento, os desejos e os sentimentos das juventudes também se impõem, levando, por sua vez, à constituição dos grupos juvenis a partir de elementos e marcadores culturais que possibilitam identificação e diferenciação dos/as jovens estudantes, associados, por conseguinte, aos diversos modos de ser jovem na sociedade e que estão presentes na cotidianidade do contexto escolar. Assim, é imperativo atentar-se aos grupos de identidade que as juventudes se identificam e aos elementos que os diferenciam de outros grupos juvenis, configurando-se, portanto, como uma condição para que as práticas culturais das juventudes e suas identidades, individualidades e subjetividades sejam apreendidas e legitimadas no espaço escolar. A relevância em nos atentarmos a estas questões se dá porque “muitos dos conflitos entre os jovens e as instituições são provocados pelas dificuldades de tradução dos sinais que não conseguimos decifrar” (CARRANO, 2013, p. 202) e pelas resistências no acolhimento e legitimidade às manifestações culturais, identidades, individualidades e subjetividades das juventudes no cotidiano da vida social e escolar.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Angra de tantos reis**: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. 450p.

_____. Identidades Juvenis e Escola. In: UNESCO. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 153-163.

_____. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.182-211.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social. In: NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.13-64.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: UNESP, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COSTA, Gilmaisa Macedo da. **Indivíduo e sociedade: sobre a teoria de personalidade em Georg Lukács**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, p.136-161.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], N. 24, Set/Out/Nov/Dez., 2003, p.40-52.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética de história**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GRZYBOWSKI, C. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 1, n. 4, out./dez., 1986, p.47-59.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; DUARTE, Aldimar Jacinto. Juventude e educação: novos processos de socialização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011, p. 143-155.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KONDER, Leandro. O socialismo e o indivíduo. In: KONDER, Leandro; BETTO, Frei. **O indivíduo no socialismo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 17. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3 ed. São Paulo: Unijuí, 2007.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, jan./abr. 2011, p. 43-56.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. Prefácio de 1859. In: MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MENDES, Valdelaine da Rosa. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006, p.157-178.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel M.; EUGENIO, Fernanda. **Culturais Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p.7-24.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREGRINO, Mônica. **Múltiplas identidades e escola/identidades juvenis**. 2007. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1020. Acesso em: 17 nov. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

VAISMAN, Ester. A ideologia e sua determinação ontológica. **Verinotio**, ano VI, n. 12, out., p. 40-64, 2010. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.49365995032122.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

VAISMAN, Ester. A ideologia e sua determinação ontológica. In: COSTA, Gilmaisa; ALCÂNTARA, Norma. (Org.). **Anuário Lukács 2014**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014. p. 73-128.



▲ Maria Rosângela Albuquerque Melo

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, MARCO LEGAL E DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL¹

Introdução

O presente artigo faz uma análise das particularidades da Política de Assistência Estudantil inserida na educação pública superior. O percurso se iniciará com a exposição da contextualização histórica da assistência estudantil no Brasil, evidenciando o marco legal e o seu desenvolvimento conceitual.

Inicialmente destacamos que a análise histórica da política de assistência estudantil não pode ser descolada da ideia de que a assistência é parte dos processos e resultados das relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade, dos conflitos e lutas de classes que envolvem o processo de produção

¹ Artigo extraído do Capítulo II da Dissertação intitulada “A Assistência Estudantil no contexto da ‘Reforma’ do Ensino Superior Público do Brasil: um estudo da assistência estudantil da UFS a partir da implantação do PNAES”, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe, concluído em 2014.

e reprodução do capitalismo e o enfrentamento das mazelas da “questão social”², que permeia as relações sociais estabelecidas no interior das universidades públicas.

Outro ponto a ser observado é que a política de assistência estudantil no Brasil nos dias atuais, só pode ser compreendida indo além das expressões mais imediatas das políticas sociais, assumidas no contexto neoliberal, não podendo ser feita de forma isolada, mas em sua totalidade, a partir das mudanças históricas concretas ocorridas na esfera econômica, política, cultural, social, alterando a relação Estado/Sociedade (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

Contextualização histórica da assistência estudantil na universidade pública brasileira

Em nosso país as políticas sociais têm suas particularidades, visto que, elas não acompanham o mesmo tempo histórico das políticas construídas nos países de economias centrais. Na primeira década do século XX a “questão social” passou a ser vista como uma questão de política, como decorrência das primeiras manifestações da organização da classe operária. Estas particularidades na política social brasileira se deram porque aqui as relações sociais capitalistas se processaram de forma diferenciada da dos países de capitalismo central: não fomos o berço da Revolução Industrial; não tivemos uma transição clássica para o capitalismo; não houve feudalismo no Brasil; a colonização (século XVI a XIX) serviu à acumulação primitiva do capital nos países centrais, por via do setor agroexportador monocultural; vivenciamos a persistente presença do trabalho escravo e o retardamento da consciência e da ação política operária no Brasil; experimentamos o liberalismo à brasileira, marcado pela ausência do elemento revolucionário, da

2 A questão social é aqui entendida como um complexo social que faz parte da natureza da propriedade privada no capitalismo, ou seja, é manifestação direta da apropriação privada da produção social e da lei geral da acumulação capitalista (MARX, 1984, p. 187). Sobre esta discussão, no âmbito do Serviço Social, consultar o debate apresentado por Netto, Iamamoto, Yazbek e Pereira, em ABEPSS/Temporalis (2001).

construção do ideal de cidadão e das liberdades civis e políticas; nossa economia toma parte de forma subordinada e dependente ao mercado mundial, envolvida subalternamente na lógica de desenvolvimento desigual e combinado, própria do imperialismo. Este quadro foi pouco alterado durante a fase da República, no entanto, houve algumas modificações nas condições dessas relações (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

Estas questões são importantes para entender os principais elementos que incidem sobre a criação das políticas públicas sociais, e por se tratar do nosso objeto de estudo, aqui tratamos especificamente da assistência estudantil. A cidadania era reduzida a poucos brasileiros e a democracia não era destinada à sociedade como um todo, estava reservada para as classes dominantes, as quais se apoiavam do aparelho do Estado para os seus interesses particulares. Fernandes (1987) explica que em nosso país as mudanças ocorreram “dentro da ordem”, através de “revoluções pelo alto”, mantendo intactas as mesmas características em termos de privilégios e poder de uma classe sobre a outra³.

A ausência do elemento revolucionário em nossa história foi fator determinante em nossa formação social, sendo esta marcada nos dizeres de Fernandes (1987) pela heteronomia e dependência. Estas questões fazem com que Ianni, (1992) em seus estudos defina o Brasil como sendo um país moderno, mas impregnado de vários passados.

Esta análise é importante para entender os obstáculos à criação do projeto democrático no Brasil e as características que incidem sobre a formação das políticas sociais em nosso país, particularmente na assistência estudantil das universidades públicas brasileiras.

3 Desde o início, o movimento em prol do reconhecimento dos direitos de cidadania foi marcado pela ausência de compromisso com a defesa dos direitos do cidadão por parte das elites econômicas e política. As decisões que envolviam toda a coletividade eram tomadas de forma a não contemplar os interesses de todos os cidadãos, sendo o Estado um instrumento que servia apenas para legitimar os interesses das classes dominantes.

É neste contexto que surge, em 1930, a primeira tentativa de regulamentação de uma Política de Assistência Estudantil no Brasil,⁴ quando a educação passa a ser reconhecida como um direito público regulamentado pelo Estado. Aranha (1996, p. 201) explica que, com a era Vargas: “Os decretos de Francisco Campos imprimem uma nova orientação, voltada para maior autonomia didática e administrativa, interesse pela pesquisa, difusão da cultura, visando ainda ao benefício da comunidade”. Soares (2002) faz uma análise da conjuntura política desta época⁵, em especial de 1930 a 1945, e caracteriza o clima político como permeado pelo autoritarismo e fortes disputas entre liberais⁶ e conservadores.

Em 1931, Vargas fez implementar, pela primeira vez, medidas de assistência aos estudantes considerados “pobres”, por meio de bolsas de estudos. Mais tarde, em 1934 foi definida uma reserva de fundos destinados ao pagamento de auxílios aos alunos “necessitados”. Essas características permanecem durante toda a Era Vargas, ou seja, de 1930 a 1945 quando as primeiras mudanças vão aparecer, no período considerado democrático. (FONTES, 2003, p. 10). Especialmente em 1946 passa a ser obrigatória a implementação da assistência estudantil em todos os sistemas de ensino.

4 Nesta época, o Brasil vivenciava um contexto de mudanças econômicas e políticas importantes, caracterizado por um forte processo de industrialização (têxteis e alimentícias) e de urbanização, além de uma conjuntura marcada por intensas lutas dos trabalhadores, os quais, desde as primeiras décadas do século XX, vinham reivindicando um conjunto de direitos, principalmente trabalhistas, como a redução da jornada de trabalho e melhores condições de salários. Este é um momento de fortes disputas de diferentes grupos e projetos divergentes no que tange a criação do modelo de universidade brasileira, dentre eles educadores, políticos, líderes e religiosos da época, sendo os principais pontos divergentes: “papel do governo federal como normalizador do ensino superior e atuação da Igreja Católica como formadora do caráter humanista da elite brasileira” (SOARES, 2002, p. 34).

5 No tocante à assistência estudantil percebe-se seu marco de criação em um momento diferenciado, no qual o Governo de Getúlio Vargas dá ênfase à legislação social na área trabalhista e não na educação. Vargas implementou uma legislação trabalhista controlada pelo Estado autoritário, buscando legitimar-se por meio de medidas de cunho regulatório e assistencialista, tendo como critério de seleção para acesso aos benefícios sociais a posição ocupacional e o rendimento auferido pelo trabalho urbano.

6 Aníziu Teixeira foi um liberal que se tornou figura de peso nesta época na defesa da escola pública, laica e gratuita para todos.

Posteriormente, de 1945 a 1960 o Estado iniciou medidas que possibilitaram a existência de condições para o processo de redemocratização do Brasil, especialmente pelo caráter liberal da Constituição de 1946. Nesta época, os governos basearam sua plataforma de ação numa orientação com características democrático-trabalhistas, de viés populista, e ao final dela a prioridade foi a expansão da industrialização pesada, primeiro por meio da indústria automobilística; preocupou-se também em ampliar as oportunidades educacionais de formação profissionalizante, sobretudo porque necessitava de mão de obra qualificada. Também aboliram os instrumentos que limitavam a liberdade dos cidadãos, tais como a proibição do direito de greve e associação sindical (COUTO, 2006).

No início da década de 1960, o quadro geral parecia favorável à ampliação da democracia, marcado por vários movimentos sociais na luta pelas chamadas “reformas de base”. O movimento estudantil conquistou na promulgação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei N.º 4.024/61) uma flexibilidade na organização do ensino público, assegurando a representação estudantil nos seus órgãos colegiados. Contudo, na prática, a referida Lei reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país e fortaleceu a centralização do sistema de educação superior (SOARES, 2002).

Enfim, a breve síntese acima permite concluir que no período de redemocratização do Brasil, que se iniciou em 1945, até o início da ditadura militar, a universidade brasileira vivenciou um momento de vitalidade, por meio da ação da comunidade acadêmica, contribuindo decisivamente para a assistência estudantil, sobretudo por que:

Nessa ocasião, foram criados os Centros Populares de Cultura e desenvolvidas campanhas de Alfabetização de Adultos, às quais envolviam jovens professores e alunos universitários, procurando contrapor, ao projeto elitista herdado do passado, um novo ensino superior, mais nacional e democrático (SOARES, 2002, p. 38).

Instaurado o período de Ditadura Militar, a visão da educação como um direito fundamental, advinda dos liberais, mesmo garantindo apenas o ensino básico e profissionalizante, é abandonada. A Constituição Federal de 1946 tornou-se sem efeito, sendo cerceados os direitos dos cidadãos por meio de regras instituídas pelos governos militares caracterizadas por: cassação de direitos políticos dos grandes líderes políticos, militares e sindicais; aposentadorias de funcionários públicos civis e militares; fechamento de sindicatos e da União Nacional dos Estudantes - UNE; criação de comissões de inquéritos militares; perseguição e tortura dos comunistas; abolição das eleições diretas para presidente; dissolução dos partidos políticos, estabelecendo o bipartidarismo (Arena e MDB) e etc. (COUTO, 2006, p. 120).

As propostas para a educação no Brasil, baseadas na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, mantiveram-se inalteradas até 1967, seis anos depois do Golpe Militar. Contudo, o contexto adverso ignorava a Lei. A ditadura enfrentou e enquadrou os movimentos sociais, em especial o movimento estudantil, com medidas coercitivas de repressão, controle e cerceamento dos direitos, transformou a política educacional brasileira e conseqüentemente a política de assistência estudantil. Explicita Netto (2004, p. 58):

Entre 1964 e 1968, a política educacional da ditadura materializou a sua intenção de controle e enquadramento implementando praticamente a destruição de instrumentos organizativos do corpo docente, promovendo um clima de intimidação no corpo docente (a primeira vaga repressiva, em 1964, atingiu milhares de estudantes, professores e pesquisadores, com a generalização, nas escolas dos trimestres célebres IPMs) e, muito especialmente, reprimindo com furor inaudito as propostas, experiências, movimentos e instituições que ensaiavam e/ou realizavam alternativas tendentes a democratizar a política, o sistema e os processos educativos, vinculados a base de massas da população.

Estas medidas repressivas não puderam se sustentar, sendo necessária a manutenção da ordem por meio de outras vias, ou seja,

da criação de um padrão mínimo de consenso, fazendo isso por meio de um modelo⁷ educacional adequado às necessidades postas pelo sistema econômico, agora voltado a completar a industrialização brasileira, ultrapassando sua fase “restringida” e adequando-se de uma vez à etapa dos monopólios⁸.

Do direito a assistência estudantil: marco legal

A assistência estudantil tem como marco histórico legal o Decreto 19.851/31, onde por meio do Art. 100, o governo brasileiro buscou pela primeira vez regulamentar “medidas de providências e benemerência”. Foram criadas bolsas de estudos aos estudantes universitários que comprovassem ser pobres.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1934 (artigo 157), foi definida uma reserva de fundos destinados ao pagamento de auxílios aos alunos “necessitados”, para os quais seriam fornecidos gratuitamente “material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar, dentária e para vilegiaturos” (FONTES, 2003, p. 10). Essas características permanecem durante todo o período Vargas, ou seja, de 1930 a 1945.

Na Constituição Federal de 1946, a assistência estudantil se tornou obrigatória para todos os sistemas de ensino, tendo como objetivo assegurar aos “necessitados” condições de eficiência escolar (art. 172). Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61), passou a considerar a assistência estudantil como um direito a educação, mantendo este direito até 1967, no nível normativo, mas na prática

7 A reforma universitária foi concretizada nesta época a partir da criação de um Grupo de Trabalho para analisar os pontos a serem modificados. Mesmo tendo caráter de política em nível federal, a conjuntura não era favorável, haja vista ser elaborada num contexto de “esvaziamento da universidade”, como decorrência dos mecanismos de “neutralização” dos movimentos estudantis, acarretando outras perdas dentro da universidade, tais como: insulamento da universidade, perda do dinamismo crítico e a degradação do trabalho intelectual.

8 O ensino superior teve como exemplo a ser seguido o modelo norte-americano, o qual já vinha influenciando a nossa política educacional desde o início da década de 1960, com os acordos MEC-USAID, sendo introduzida uma lógica empresarial e uma política de contenção de gasto, transformando “pela primeira vez na história brasileira, o ensino superior num setor para investimento capitalista privado extremamente rentável - a educação superior, sob a autocracia burguesa, transformou-se num grande ‘negócio’” (NETTO, 2004, p.62).

se reduz, em virtude da hostilidade com que a ditadura tratou a categoria estudantil.

Na década de 1970⁹, foram ampliadas as ações de assistência estudantil, porém, foi após a reativação da UNE e o fim do Decreto – Lei N.º. 477, de 26 de fevereiro de 1969, que ganha fôlego a luta Pró-Moradia Estudantil, tendo como marco representativo a realização do I Encontro de Casas de Estudantes, ocorrido no Rio de Janeiro, no ano de 1976.

Nos anos 1980¹⁰, ganha centralidade a discussão acerca da assistência estudantil, com o processo de redemocratização do país. Nesta época, o movimento estudantil reivindicava, de forma organizada, ações voltadas à assistência estudantil, numa conjuntura de forte mobilização social e de luta de entidades de classes, tais como a União Nacional dos Estudantes (UNE), Secretaria de Casas de Estudantes (SENCE) e outros movimentos engajados com a construção de um projeto societário alternativo e na defesa de uma Política de Assistência Estudantil, fundamentada numa concepção de direito social.

O decreto N.º 91.177, de 29 de março de 1985¹¹, dentre outras coisas, reconheceu a importância das residências estudantis manti-

9 Em 1970 o Governo Federal criou o DAE (Departamento de Assistência ao Estudante), vinculado ao MEC, com o objetivo de manter uma política de assistência ao estudante universitário em nível nacional, priorizando os programas de alimentação, moradia, assistência médico-dontológico, porém, o mesmo foi extinto posteriormente a ditadura. (FONTES, 2003, 1996).

10 A década de 80 foi considerada de grande importância para a assistência estudantil. Em 1985 ocorreu o 1º Encontro Nacional de Pró-Reitores de Assistência em Florianópolis (SC), no período de 27 a 30 de novembro, tendo como pauta a análise da política de assistência e apoio ao estudante e ao servidor. Por meio do encontro sentiu-se a necessidade de criar um Programa de Secretaria de Ensino Superior (SESu)/MEC, haja vista a necessidade de assegurar dotação orçamentária para a assistência estudantil aos alunos e para os servidores técnicos-administrativos das IFES. Em 1987 ocorreu em Belo Horizonte o 2º Encontro Nacional dos Pró-reitores de Assistência Estudantil. Neste foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis- FONAPRACE, o qual ficou encarregado de representar oficialmente e de forma permanente os pró-reitores da área, além de ficar encarregado de discutir, elaborar e propor ao MEC a Política de Promoção e Apoio ao Estudante.

11 Uma Comissão criada nesta época destacou algumas necessidades que deviam ser priorizadas no âmbito da assistência estudantil: (i) A alocação de recursos suficientes para o custeio de um plano nacional de recuperação e conservação de prédios de refeitórios e residências estudantis e criação desses serviços em IES públicas que ainda não os possuem; (ii) manutenção de um sistema de preços subsidiados e diferenciados em refeitórios, de acordo com o nível de carência dos universitários (MEC, 1985).

das por Instituições de Ensino Superior Públicas acolherem alunos provenientes de outros municípios ou estados que não os da sede da Universidade. Também ponderou que “para determinada faixa de alunos carentes, tais serviços assistenciais constituem condição imprescindível para a frequência e o rendimento escolar” (MEC, 1985).

Com a Constituição de 1988¹², a educação passa a ser considerada como dever do Estado e direito do cidadão e se fundamenta no princípio de igualdade, acesso e permanência na escola. Na Lei Orgânica da Assistência Social- LOAS (Lei N.º 8.742 de 07/12/1993) definiu-se uma política voltada a provisão dos mínimos sociais¹³ com vistas a satisfazer as necessidades básicas, regulamentando os artigos 203 e 204 da Constituição Federal de 1988. O artigo 1º da LOAS preceitua que a “assistência social, a par de ser um direito do cidadão e um dever do Estado, é política não contributiva de seguridade social, que prevê os mínimos sociais mediante um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, visando o atendimento de necessidades básicas” (PEREIRA, 2006, p. 25).

No período de 1993 e 1996, foram realizados pelo FONAPRACE levantamentos e pesquisas sobre Residência Universitárias, Restaurantes Universitários, saúde do Estudante, e etc. Ainda em 1994 foi realizado o primeiro levantamento do perfil socioeconômico dos alunos de graduação das IFES, possibilitando que fossem realizados debates e formulações com vistas à implantação de políticas sociais voltadas para a permanência dos alunos nas IFES (FONAPRACE, 2012).

12 As conquistas dos direitos referentes à assistência estudantil foram melhores vislumbradas a partir da Constituição Federal de 1988, a qual é fruto da luta histórica dos movimentos sociais organizados, dentre eles o movimento estudantil. A Constituição conseguiu agregar parte das reivindicações dos movimentos sociais, sendo inserida a assistência social, até aí tratada como dádiva, benesse, ajuda do Estado, no rol das políticas públicas, integrando-a à saúde e à previdência, dando vida à Seguridade Social Brasileira. Pela primeira vez no país foi elaborada uma carta magna que contemplava direitos universais a serem assegurados pelo Estado.

13 Atualmente os programas voltados para a provisão dos mínimos sociais vêm sendo um instrumento de reprodução da pobreza, sendo confundidos com mínimos para a subsistência. A mesma situação vem também sendo aplicada às demais política de assistência, a exemplo da assistência estudantil executada nas IFES, onde o conceito de mínimos tem se tornado controverso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 20/12/96, mesmo priorizando o ensino fundamental, contém dispositivos que amparam a assistência estudantil, entre os quais se destaca: “Art. 3º - O ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Também, contraditoriamente, a mesma lei destaca, em seu Art. 71, que “Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento de ensino aquelas realizadas como pesquisa: como subvenção de instituição pública ou privada de caráter assistencial, desportivo ou cultural”. No Inciso 4º, a mesma lei trata de forma inversa a assistência, contradizendo os demais artigos citados: “Programas suplementares de alimentação, assistência médica odontológica, farmacêutica e psicológica e outras formas de assistência social. Vedados recursos da educação para essa finalidade” (LDB- Lei Nº.9.394/96).

Nesta evolução, as pesquisas realizadas em 1997 e 2001 pelo FONAPRACE contribuíram na medida em que buscando aprofundar “as discussões e ações sobre assistência estudantil”, o fórum elaborou um documento intitulado “Assistência estudantil: uma questão de investimento”. Neste, foi pontuando a necessidade de serem incluídas na matriz orçamentária do MEC verbas específicas para a assistência estudantil das IFES.

Na mesma época, foi aprovado o 1º Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), em 10 de janeiro, o qual também incorporou parte das reivindicações postas pelo movimento estudantil, dentre eles a União Nacional dos Estudantes e Secretaria de Casas de Estudantes, seguindo também as orientações do FONAPRACE. Neste, foi recomendado que no PNE de 2001 fosse priorizado “a adoção de programas de assistência estudantil, tais como: bolsa trabalho e outras destinadas a apoiar estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico”.

Outro dispositivo legal que deu amparo legal a criação da Política de Assistência Estudantil nas IFES, foi a Lei N.º 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação

da Educação Superior (SINAES). Esta lei definiu que a avaliação das instituições de educação superior deveria identificar o perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores. Além de considerar as diferentes dimensões institucionais, dentre as quais e em caráter obrigatório, a responsabilidade social da instituição com relação à inclusão social e as políticas de atendimento a estudantes e egressos (IX dimensão).

As pesquisas realizadas em 2003/2004 pelo FONAPRACE contribuíram também para a construção do Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES as quais mostraram o perfil socioeconômico dos estudantes matriculados nas IFES. Participaram da pesquisa 52 IFES do Brasil (84,62%), onde foi verificado que 44,29% dos estudantes de graduação encontram-se nas categorias C, D e E, portanto, necessitam de algum tipo de assistência estudantil (FONAPRACE, 2012).

Em 2007 com a criação do REUNI a assistência estudantil passou a ter o “objetivo (de) criar condições para ampliação de acesso e permanência na Educação Superior...”(Art. 1º), tendo como diretrizes, dentre outras a” ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil” (REUNI, artigo 2º, item V, 2007). Contudo, o REUNI propôs que a ampliação do acesso e da permanência prevista está condicionada às medidas de caráter racionalizante e a formação em curto tempo, o que poderá resultar em uma redução da qualidade do ensino.

Em relação a esta contradição, Pinto e Belo (2012, p. 118) fazem a seguinte ponderação:

É importante pensar que a formação acelerada de novos profissionais beneficiaria imediatamente ao capital, por permitir uma diminuição do valor geral dos salários pagos, diante de um contingente grande de trabalhadores aptos a vagas de emprego, sempre menores que essa demanda. Isso refletiria na formação de um “exército de reserva”, o qual contribuiria para a desregulamentação do mercado de trabalho e para a ampliação aguda das formas de precarização do trabalho.

Em 2007, através da Portaria Normativa N.º 39/07 do MEC, foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o qual passou a ser implementado nas universidades públicas federais a partir de 2008. No Plano, a “centralidade da assistência estudantil (foi posta) como estratégia de combate as desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal” (PORTARIA N.º. 39 2007). Esta visão equivocada da assistência transfere a solução dos problemas na universidade para ser resolvida de forma mágica, escondendo a raiz dos problemas oriundos deste sistema desigual e excludente.

O FONAPRACE (SIPE-Brasil) realizou em 2010¹⁴ outra pesquisa nas universidades públicas brasileiras e ratificou o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação, verificado nas pesquisas realizadas anteriormente. A pesquisa teve fundamental importância na medida em que evidenciou a realidade dos estudantes das universidades públicas brasileiras.

Por fim, em 2010, foi criado o PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil), através do Decreto N.º. 7.234/10, sendo definida pela primeira vez uma verba específica para as universidades públicas federais. Contudo, com o PNAES, foram mantidos os critérios focalizados e seletivos para o acesso às ações de assistência estudantil das IFES do Brasil (CISLAGHI; SILVA, 2011, p. 11).

A análise abaixo pretende mostrar, a partir de um olhar crítico, a evolução conceitual dos elementos que incidem na assistência estudantil, nos dias atuais com o PNAES.

14 FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Pesquisa do Perfil Social, Cultural e Econômico dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior** – Relatório Final da Pesquisa. Brasília, DF: FONAPRACE, 2011.

A assistência estudantil no processo histórico: resgate de sua conceituação

Na quadra histórica que marca a presença da assistência estudantil no Brasil, sua concepção tem sido fundamentada numa perspectiva clara de benesse, sendo considerada como uma dádiva. Comumente, a categoria empregada para denominar os destinatários da assistência estudantil era a de “carentes”, invocando uma responsabilidade individual daquele que não era capaz de garantir seus meios de vida, neste caso, seus meios de estudo.

Essa visão reducionista dos direitos fez com que desde o início a proteção social do Brasil¹⁵, assim como também a assistência estudantil tivessem como principais características a “ingerência imperativa do poder executivo; seletividade dos gastos sociais e oferta de benefícios e serviços públicos; heterogeneidade e superposição de ações; desarticulação institucional; intermitência da provisão; restrição e incerteza financeira” (PEREIRA, 2006, p. 126).

Quando analisamos o histórico da assistência estudantil no Brasil verificamos que, desde o início, quando foram criadas as primeiras iniciativas desta política, existiram outras formas de denominação daqueles que são os destinatários da assistência: “carentes”,

15 Autoras como Pereira (2008), Yazbek (1993) e Sposati (1995, 2008) fazem uma rica abordagem da questão da assistência e das necessidades, podendo esta análise contribuir para o desenho da Política de Assistência Estudantil das IFES, consoantes às políticas educacionais e direcionadas ao atendimento das necessidades dos estudantes. Segundo Sposati (1995), a diferença entre a assistência social e as demais políticas reside no fato de que: “As demais políticas sociais têm um corte setorial (educação, saúde,...) enquanto a assistência tem um corte horizontal, isto é, atua no nível de todas as necessidades de reprodução social dos cidadãos excluídos” (SPOSATI, 1995, p. 27). Ela assume tanto a forma de um subprograma de uma política setorial, (no primeiro caso) como também de uma área específica da política social, ou seja, a Política de Assistência Social (SPOSATI et al, 2008). A autora, ao fazer uma análise histórica da assistência social, nos mostra que ela guarda ambiguidades quando está relacionada à cidadania, isto porque a demanda da assistência social é constituída dos “menos cidadãos” e suas ações caminham para uma direção de reprodução das desigualdades sociais ao invés de reduzi-las. Isto porque buscam preencher o vazio das demais políticas sociais e seus usuários tornam-se beneficiários justamente pela incapacidade de exercer a condição de cidadão, sendo por isso chamada de “cidadania invertida”.

“necessitados”, “pobre”. Na década de 1940 era conceituada como uma forma de ajuda aos mais “carentes”, baseando-se num enfoque integrador e assistencialista.

Pereira (1996) explica que, historicamente o conceito que norteou as ações assistenciais assume duas perspectivas teóricas: uma restrita ou *strictu sensu* e a outra ampliada, ou *lato sensu*. A primeira se sustenta numa concepção de pobreza absoluta que, “significa um padrão de privação extrema pela ausência de requerimentos mínimos necessários à sobrevivência biológica”. Enquanto que, a segunda baseia-se numa concepção de pobreza relativa que, “significa um padrão determinado pelo nível de vida dos membros de uma determinada sociedade” (PEREIRA, 1996 apud ROCHA, 2003, p. 37).

Mais tarde, após anos de luta em prol do reconhecimento deste direito, diante da conjuntura favorável posta com a redemocratização do país e acirramento das contradições entre o capital e o trabalho, ampliaram-se movimentos em prol da assistência estudantil, devendo a mesma ser operacionalizada na universidade com vistas a reduzir os efeitos das sequelas da “questão social”.

A Constituição Federal de 1988 foi considerada como a “Constituição Cidadã”, visto que, ela garantiu o direito à educação pública, gratuita e de qualidade. Também destaca como princípio a igualdade de condições para o acesso e a permanência de todos os discentes dentro das universidades, tendo as mesmas que se adequarem no sentido de oferecer, por meio de programas, projetos e políticas de assistência estudantis destinadas aos alunos que dela necessitem, formas que assegurem a permanência e a conclusão dos cursos aos alunos matriculados.

Nesta perspectiva, foi criado o PNAES, tendo como objetivo: “I- democratizar as condições de permanência nas IFES; II- minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III- reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV- contribuir para promoção da inclusão social pela educação” (DECRETO Nº. 7.234, DE 19/07/2010).

O PNAES¹⁶ trouxe uma inovação conceitual e se fundamenta numa perspectiva mais ampla de atendimento das necessidades dos indivíduos alvo das ações realizadas na assistência estudantil. Representa, portanto, um avanço em termos de proposta de política de assistência estudantil, na medida em que define conceitos, base legal, princípios, objetivos, diretrizes, áreas estratégicas e acompanhamento para a assistência estudantil.

O conceito de Política de Assistência Estudantil elaborado após o PNAES é considerado como:

[...] um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida [...], agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras (FONAPRACE, 2012, p. 63)

Como se observa, o PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil) foi criado a partir de uma concepção ampliada de direito. A assistência estudantil foi posta como um mecanismo de democratização do ensino superior público, portanto, se configurando em seu marco conceitual como um direito dos estudantes universitários que pode garantir a permanência na educação superior.

Desta forma, a assistência estudantil realizada nas universidades é uma das ramificações da Política de Educação Superior. Não pode ser vista como uma benesse porque ela é prevista na atual Constituição Federal, portanto, é um direito social e dever do Esta-

16 Em relação ao PNAES, as diferenças entre o plano inicial criado pela portaria e o decreto presidencial que o tornou um programa são os seguintes: na portaria original são mantidos os critérios de seleção dos beneficiados sob responsabilidade das IFES, já o decreto coloca de forma mais detalhada os estudantes que devem ser prioritariamente atendidos. Além disso, "Enquanto a portaria dizia apenas que os estudantes deviam ser 'prioritariamente selecionados por critérios socioeconômicos' (art.4º) o decreto aponta que devem ser atendidos 'prioritariamente estudantes da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio' (art. 5º)".

do, sendo integrada no rol das políticas públicas, mesmo que sua normatização se dê somente com o Decreto do PNAES.

Não obstante estas conquistas, atualmente, consistem em grande desafio assegurar a efetivação desse direito na prática. Para tanto, se faz necessário romper com a concepção reducionista que permeia a história dos direitos sociais em nosso país. As tentativas ocorrem, mas em tempos neoconservadores como os atuais, a reprodução simbólica de conceitos os mais diversos não pode ser desprezada.

Por exemplo, encontram-se designações que afirmam: enquanto política pública a assistência estudantil deve estar devidamente organizada para atender as demandas dos alunos em “situação de vulnerabilidade social”. No bojo do discurso atual de “democratização” do ensino superior – leia-se “massificação” - ganha centralidade a assistência estudantil nas universidades públicas, sendo voltada para garantir a permanência e conclusão de curso de graduação, particularmente por aqueles segmentos que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Na assistência estudantil o termo tem ganhado espaço, sendo considerada pessoa em situação de vulnerabilidade social aquela que é oriunda de família em situação de pobreza e se encontra em estado de falta, ausência ou privação de um ou mais fatores elementares para seu êxito acadêmico, numa situação caracterizada pela necessidade ou precisão de apoio institucional que tenha como efeito a conclusão, em tempo hábil, de sua graduação (ROCHA, 2003).

O conceito de pessoa em situação de vulnerabilidade social é algo ambíguo e na medida em que não deixa evidentes as causas da situação que provoca a vulnerabilidade de uma pessoa, sendo necessário um olhar crítico sobre o mesmo. Nos últimos anos, porém, vem sendo largamente utilizado nos documentos que normatizam políticas inseridas no sistema de proteção social do Brasil: saúde, educação assistência e etc., sendo utilizado como fundamento na elaboração e implementação, incluindo aí a assistência estudantil.

Também hoje é conceito corrente seja na legislação, nas instituições e ou programas e projetos que organizam a implementação das políticas públicas o binômio exclusão social – inclusão social. Conforme Borba e Lima (2011) a exclusão social é “um forte fator de preocupação da sociedade contemporânea e que, infelizmente, as políticas de inclusão não têm sido suficientes para fazer face aos imperativos sociais” (p.222).

Sposati (2001) define a exclusão social como sendo um processo de “desfiliação entre cidadão e sociedade”. Caracteriza uma situação de exclusão social como sendo a seguinte: “não trabalha, perda de autonomia, perda de recursos, perdas de laços de convívio e de poder com a persistência de formas de discriminação construída no campo da cultura, da política, da moral” (p. 59). Para ela a exclusão social no Brasil tem diferenças e sua superação se resume a criar condições coletivas de inclusão social, porém desde que não exija mudança na economia e na política.

No caso específico da educação, a chamada exclusão constituiu-se uma das marcas que atravessa o escopo da cidadania em nosso país. Seu contraponto, hoje, por meio da assistência estudantil, não sendo caracterizado como ajuda aos carentes, se pauta no discurso da “inclusão social”¹⁷, que seria o reverso da exclusão, ganhando este termo centralidade nas plataformas governamentais.

Como se percebe, estes termos constituem particularidades presentes na assistência estudantil. Esta enquanto direito do cidadão e dever do Estado não pode ser vista como dádiva, benesses. Contudo, tais designações dão uma conotação de não direito e atribuem um “status quo” aos destinatários desta política que são alvo da pobreza e exclusão social.

17 A inclusão social, para Kowarick (2003, p. 75) é um “Processo que visa promover a inclusão dos segmentos em vulnerabilidade social, destacando a cidade, a escola, o emprego e a proteção social”. Já Lopes (2006, p. 22) define a inclusão social da seguinte forma: “São políticas sociais contemporâneas que priorizam, equivocadamente, atingir os excluídos que estão no limite das privações através de programas focalizados que sustentam rótulos de ‘inclusão social’”. Note-se que há uma confusão entre conceito e mecanismos para a promoção da inclusão.

Para Lesbaupin (2000) e Mazza (2005) os efeitos da exclusão social, devem ser amenizados através de medidas, tais como: “(Re) inserção no mercado de trabalho, solidariedade social” (LESBAUPIN, 2000, p. 7 e 9). Já Mazza (2005) diz que, a inclusão de segmentos da população pode ser resolvida através da “melhoria de capital humano por meio da educação, do treinamento e de empregos de melhor qualidade [...]” (MAZZA, 2005, p. 183).

No rumo destas questões, Pereira (2006) faz uma análise crítica da noção de “mínimos sociais” presente na concepção que vem norteando os programas de assistência do Brasil na atualidade, o que entendemos que também se aplica à assistência estudantil. Para ela, há uma confusão conceitual entre mínimo e básico. Considera que a assistência relacionada aos mínimos de subsistência consiste em uma forma de resposta isolada e emergencial aos efeitos da pobreza extrema. Faz também uma distinção do conceito de mínimo e básico existente na LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social), considerando que aquele é controverso, pois está dissociado das necessidades humanas básicas, atualmente negligenciadas (p. 21) para a lógica do não direito, portanto, atendendo o que dispõe a primazia neoliberal.

A ambiguidade expressa no artigo 1.º da LOAS, refere-se ao fato de que “o mínimo pressupõe supressão ou cortes de atendimentos, tal como propõe a ideologia liberal, o básico requer investimentos sociais de qualidade para preparar o terreno a partir do qual maiores atendimentos podem ser prestados e otimizados” (PEREIRA, 2006, p. 26). Enfim, esta é na verdade uma lógica que parte da universalidade para a seletividade da política social, ou seja, uma política pontual desvinculada das reais necessidades dos estudantes que demandantes destas ações.

Tal lógica, ao desvincular a questão do direito ao não direito se faz por meio de uma política restritiva, seletiva, que visa somente o alívio da pobreza, buscando atender somente um mínimo das necessidades biológicas. Com base nas exposições, verifica-se que há uma tendência da vinculação do assistencial nas políticas

sociais¹⁸ e também na assistência estudantil, pois as mesmas são confundidas de forma equivocada. Segundo Vasconcelos (2012), o assistencial, no Brasil, constitui-se como “[...] campo concreto de acesso a bens e serviços, enquanto oferece uma face menos perversa ao capitalismo” (YASBEK, 1993, p. 53).

Conclusão

A análise permite mostrar as características da assistência estudantil realizada nas IFES, marcada pela visão reducionista e minimalista de direitos, sendo esta visão semelhante as das demais políticas de proteção social no Brasil, baseadas em ações focalizadas e restritivas. Nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) esta situação faz com que assistir ao estudante deixe de ser parte do direito à educação, uma política pública universal estendida a todos os estudantes, passando a reproduzir a lógica vigente da assistência social: focalização e “bolsificação”.

A assistência estudantil, mesmo diante dos avanços em termos de desenvolvimento e criação de novos dispositivos legais e conceituais, se mantém com enorme desafio de romper com a histórica marca de exclusão e seletividade na forma como é operacionalizada.

A assistência estudantil, apesar dos avanços mostrados se mantém como política para “pobres”, destinada a alunos carentes. Na forma com está estruturada, permanece uma visão equivocada dos direitos, baseado numa concepção minimalista, sendo suas ações restritas ao atendimento das demandas dos estudantes no âmbito das necessidades de sobrevivência; além de segmentar e focalizar os usuários da política atendimento se mantém restrito aos estudantes mais pobres entre os pobres. (CISLAGHI; SILVA, 2012, p.173-174).

18 Nos últimos governos o carro chefe da Assistência Social é o Programa “Bolsa-Família”, que faz uma transferência mínima de renda de forma focalizada. Essa concepção coloca na assistência estudantil num patamar apenas de repasse de uma bolsa de forma focalizada. Tal lógica quando vinculada à política de educação, transforma a assistência estudantil em uma política de “combate a pobreza” no interior da universidade.

Tais características fazem com que, na prática, a assistência estudantil atue numa perspectiva de ajustamento dos indivíduos, sendo estes ainda considerados incapazes de por si sós de ser incluídos na sociedade¹⁹. Persiste na atualidade a mesma tendência histórica de reduzir a assistência, para os estudantes universitários, ao fornecimento de bolsas, sendo esta uma das orientações fornecidas pelo Banco Mundial, nos dias atuais.

A partir do PNAES, houve uma evolução no conceito de assistência ao estudante. Passou a ser fundamentada numa nova concepção e no novo quadro da construção de um Estado democrático de direito. Mesmo havendo, no Brasil, desde a década de 1930, reivindicações dos estudantes por uma política de assistência, e seu reconhecimento precário, somente hoje está mais explícita a sua constituição como direito.

Apesar disso, o PNAES apesar de todos os problemas, representa a proposta mais avançada no tocante à regulamentação da assistência estudantil nas universidades públicas de nosso país. Isto porque em termos conceitual nota-se que houve uma evolução qualitativa, fundamentada numa concepção de direito, sendo reconhecido o direito dos alunos em situação de pobreza e péssimas condições de vida.

Contudo, na prática, persiste uma visão equivocada dos direitos, reduzindo a assistência a medidas pontuais e focalizadas que não superam a visão minimalista de outrora relacionada à assistência dentro das universidades.

Diante disso, consiste em um grande desafio para a sociedade nos dias atuais, em meio ao contexto de aprofundamento do desmonte das políticas públicas, cobrar do Estado a existência de outras ações que possam se estes programas e implementar outras modalidades de políticas que extrapolem a dimensão imediata da

19 Para Fonte esta forma de ver a questão dos direitos faz com que até pouco tempo não existisse “um programa específico de Assistência Universitária a nível nacional, apesar da crescente demanda por parte dos estudantes. Há mais de quatro décadas, as ações de apoio ao estudante não possuem uma regulamentação e por isso estão voltadas para a carência financeira dos usuários e não para o princípio do direito, que a universaliza para todos os estudantes universitários independente de renda” (FONTE, 2003, p. 11).

transferência de renda necessária apenas para a sobrevivência em seus níveis mais elementares.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BEHRING, Elaine Rossetti. BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: Fundamentos históricos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BORBA, A. A.; LIMA, H. M. Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. In: Educação, Trabalho e Sociabilidade. **Serviço Social & Sociedade**, n. 106, abr. - jun., 2011, São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases na Educação – LDB**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional.

_____. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>>. Acesso em: 03 nov. 12.

_____. **Projeto de Lei n. 3.582 de 2004**. Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos – PROUNI e regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório Final da Comissão Nacional. Relatório**, MEC: 1985. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/comissao_total.htm>. Acesso em: 09 mar. 2013.

BRASIL. **Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. 2007. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

CISLAGHI, Juliana Fiúza; SILVA, Matheus Thomaz da. **Plano Nacional de Assistência Estudantil e a expansão de vagas nas Universidades Federais: abrindo o debate.** V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5., 2011, Florianópolis, SC. Anais... Florianópolis, SC: UFSC, 2011.

CISLAGUI, F. J. Financiamento do ensino superior no Brasil: novos e antigos mecanismos de privatização do fundo público. In: SALVADOR, Evilasio, et. al. (Org.). **Financeirização, fundo público e política social.** São Paulo: Cortez, 2012.

COUTO, B. R. **O Direito Social e a Assistência Social na Sociedade Brasileira: uma equação possível?** 2. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaios de interpretações sociológicas.** 3. ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Primeira Pesquisa do perfil Social, Cultural e Econômico dos estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior – Relatório Final da Pesquisa.** Brasília, DF: FONAPRACE, 1997.

_____. **Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das IFES.** Brasília, DF: FONAPRACE, 2004.

_____. **Pesquisa do perfil Social, Cultural e Econômico dos estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior – Relatório Final da Pesquisa.** Brasília, DF: FONAPRACE, 2011.

_____. **Revista comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares.** ANDIFES. – UFU, MG, PROEX, 2012.

FONTES, E. M. M. da (Org.). Introdução. In: **Limites e Possibilidades da assistência estudantil no espaço universitário: análise de sua operacionalização.** Recife, PE: PROCAD, UFPE, 2003.

GRANEMANN, S. **Políticas Sociais e Financeirização dos direitos do trabalho.** Em pauta. Cortez, Rio de Janeiro, 2007, v. 3, n.20, p 57-68.

IANNI, O. **Introdução**. In: MARX, Karl. Sociologia. 7. ed., São Paulo: Ática, 1992.

KOVARICK, L. **Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil** – Estados Unidos, França e Brasil. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 75, 2003.

LESBAUPIN, I. **Poder local x exclusão social: a experiência das prefeituras democráticas no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7, 9 – 10.

MOTA, A, E. ET AL, O Novo desenvolvimentismo e as políticas sociais na América Latina. In: MOTA, Ana Elizabete. (Org.). **O novo desenvolvimentismo e as políticas sociais na América Latina**. São Paulo: Cortez; 2003.

MEC. REUNI **Pactuado e Repactuado (Complementado) e Assistência Estudantil: Síntese dos Critérios adotados pelo MEC para a alocação de recursos em 2010 e 2011**. Disponível em: <www.uff.br/forplad/apresentacoes/criterios_repactuacao_reuni.ppt>. Acesso em: 26 nov. 12.

_____. **PORTARIA NORMATIVA Nº 39**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: 12 DE DEZEMBRO DE 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf>. Acesso em: 05 abr.2013.

_____. Sistema de Informação do perfil do estudante - SIPE. FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Primeira Pesquisa do perfil Social, Cultural e Econômico dos estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior** – Relatório Final da Pesquisa. Brasília, DF. 2011.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, J. C. do N. G; BELO, Amanda Silva. A Nova Configuração da Assistência Estudantil. In: FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. ANDIFES – UFU, PROEX, 2012.

PEREIRA, P. A. P. **Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BEBRING, E.R e BOSCHETTI, I. (Org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, L. D. **Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. São Paulo: Xamã, 2008.

PROPOSTA DO FONAPRACE. **Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Federais**. Belém, PA, 2007. Disponível em: <http://www.ufpa.br/fonaprace/index.php?option=-com_content&view=article&id=56:planonacionaldeassistenciaestudantilaprovadopelandifes&catid=35:docs&Itemid=27>. Acesso em: 17 mar. 2013.

ROCHA, S. N. R. **As perspectivas de operacionalização da assistência estudantil no espaço universitário: limites/possibilidades para acesso e permanência no ensino superior público**. Recife: PROCADÉ, 2003.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**. São Paulo: Autores associados, 2007.

SOARES, L.T. **Os custos do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2002.

SPOSATI, A. de O. **Carta – tema: a assistência social no Brasil, 1983 – 1990**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Desafios para fazer avançar a Política de Assistência Social. In: **Serviço Social e Sociedade**, s/v.n. 68, s/p, São Paulo: Cortez, 2001.

SPOSATI, A de O. et. al. **A Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VASCONCELOS, N. B. Assistência Estudantil: uma breve análise histórica. In: FONAPRACE: **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares / Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES – UFU, PROEX: 2012**.

YASBEK, M. C. **Classes subalternas e assistência social**: São Paulo: Cortez, 1993.



▲ Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira
Maria da Conceição Almeida Vasconcelos

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROGRAMA MULHERES MIL: A EXPERIÊNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE¹

Introdução

Com as mudanças que se processam no mercado de trabalho, cada vez mais tem se exigido dos trabalhadores novas competências e qualificações para a sua inserção em atividades laborativas. Tais exigências foram se acentuando ao longo de processos históricos, a depender de cada conjuntura, mas sempre com o foco no mercado de trabalho. A globalização da economia, as ideias neoliberais, a pressão dos organismos internacionais, são elementos importantes, na atualidade e na configuração do capitalismo em âmbito mundial, pois influenciam, diretamente, as políticas sociais e, particularmente, a educação. A divisão internacional do trabalho, as novas requisições oriundas da competitividade mundial, a reestruturação e organização da produção, vão repercutir nas políticas de educação. Assim, se desde o início do processo de industrialização os procedimentos educativos tinham como foco atender às exigências da produção

¹ Texto, com adaptações, extraído da dissertação de mestrado em Serviço Social, defendida em outubro/2013, sob o título: Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Sergipe: Interfaces com a Educação e o Trabalho.

capitalista, na atualidade essas cobranças se ampliam diante do novo cenário mundial.

A solidificação do capitalismo e a estruturação dos sistemas educacionais trazem a premissa que reforça a divisão de classes, quando gesta e permite a distinção e segmentação do processo educacional. Interesses antagônicos e a necessidade de manter a reprodução da força de trabalho e de garantir a concentração da riqueza exigem a definição de uma educação profissional, pensada ao longo dos anos, que contribua com o processo de acumulação do capital e reforce o caráter de educar para o trabalho.

Este artigo tem como objetivo tecer algumas considerações sobre a educação profissional no Brasil, desenvolvida com o propósito de propiciar uma “Escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes” (FRIGOTTO, 2010, p. 34) e que vai desde as primeiras escolas de artífices, às escolas técnicas e, mais recentemente, aos Institutos Federais. Além disso, aborda também uma discussão de iniciativas governamentais materializadas em programas de qualificação, objetivando atender a lógica de capacitação para o Trabalho. Como recorte desses programas, faz-se uma análise do Programa Mulheres Mil, desenvolvido pelo Instituto Federal de Sergipe (IFS), como um dos eixos da política de qualificação profissional, no âmbito do Programa Brasil Sem Miséria, destacando-se elementos da sua operacionalização, dificuldades e desafios enfrentados.

A educação profissional no Brasil: das primeiras experiências aos Institutos Federais

A educação no Brasil e, dentro dela, a educação profissional, sempre foi permeada por medidas que traziam em seu cerne a distinção entre os que deveriam frequentar a escola e ter um grau superior e aqueles, geralmente de famílias mais pobres, que deveriam seguir uma carreira técnica. Durante o período colonial brasileiro, o modelo econômico agroexportador sustentava a economia e as ocupações

de caráter manual eram desenvolvidas pelos negros escravos. Era, portanto, necessário mantê-los na condição de escravos e sem acesso a qualquer tipo de educação que lhes permitisse o aprendizado e o exercício de atividades diferenciadas das que, costumemente, exerciam. Em contraponto, aos homens livres cabia o aprendizado das profissões, o ensino dos ofícios. Conforme Garcia (2000, p. 79),

a formação do trabalhador ficou marcada [no Brasil] já no início com o estigma da servidão, por terem sido os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofício. [...] outros fatores influenciaram para a cristalização da mentalidade: o primeiro fator foi a entrega do trabalho pesado e das profissões manuais aos escravos; isto não só agravou o pensamento generalizado de que os ofícios eram destinados aos deserdados da sorte, como também impediu, pelas questões econômicas, que a educação eminentemente intelectual que os jesuítas ministravam aos filhos dos colonos afastava os “elementos socialmente mais altos” de qualquer trabalho físico ou profissão manual.

Portanto, é no período colonial que se tem os primeiros momentos da constituição de uma educação profissional no Brasil, quando foi instituído o ensino dos ofícios – com caráter excludente, discriminatório. Também é nesse período que a base da economia do país, embora ainda com características agroexportadoras, passou a sofrer alterações ao ter sua produção industrial ampliada. A este respeito, Canali ([20??], p. 6) registra que

a intensificação do processo de urbanização, que tem como causa a industrialização crescente e a deterioração das formas de produção no campo, gerou a evolução de um modelo agrário exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial e fez surgir uma nova demanda social de educação. A estreita oferta de ensino de então não atendia mais à crescente procura; a escola começa a ser demandada pelas novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundários e terciários da economia.

Com isto, há um avanço em relação à educação profissional quando, em 1909, foi assinado o Decreto nº 7.566, pelo presidente Nilo Peçanha (1867-1924), que instituiu a rede de Escolas de Aprendizizes e Artífices². De acordo com Kuenzer (1999), antes de pretenderem atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, estas escolas obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, a primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho. Para Canali ([20??], p. 8),

historicamente, a organização da Rede de Ensino Técnico-Profissional se origina na última década da Primeira República, quando emergiu a preocupação em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis. Foi o período do entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico desenvolvido pelos movimentos político-sociais e correntes de ideias, que consistiu em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução nos seus diversos níveis e tipos.

Após a Revolução de 1930, quando o Brasil vivenciava uma fase de ascensão da indústria³, as políticas de educação tinham o objetivo de atender as demandas que eram fruto do processo de industrialização. Durante a era Vargas (1930-1945) as Escolas de Aprendizizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais.

2 Em Sergipe, a primeira escola da rede foi fundada em 1º de maio de 1911 e destinava-se a atender a classe proletária, visando garantir a esta os meios de sobrevivência. Sem o apoio político do governo federal, Sergipe foi o último a inaugurar uma Escola de Aprendizizes e Artífices, dentre as 19 unidades existentes na federação na época. A escola em Sergipe ofertava, no início de suas atividades, o ensino primário formado pelas matérias de Cultura Geral, e o ensino de ofícios através dos cursos de Marcenaria, Alfaiataria, Selaria, Ferraria, Mecânica e Sapataria.

3 “Neste período [...] o pensamento era a articulação econômica entre a agricultura e a indústria para fortalecer o projeto de industrialização no Brasil com o apoio das oligarquias rurais. Tal projeto de caráter político-econômico tem continuidade com Getúlio Vargas” (CANALI, [20??], p.8, suprimimos).

Convém destacar, neste período, as Reformas Capanema (1942 e 1943) que, por meio de Leis Orgânicas, estruturaram o ensino industrial e comercial, resultando na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI⁴), e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC⁵). Neste sentido, Canali ([20??], p.9, suprimimos) destaca que

no bojo da Reforma Capanema [...], foram incluídos uma série de cursos profissionalizantes para atender diversos ramos profissionais demandados pelo desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, por isso, escolas e cursos começam a se multiplicar com essa finalidade sem que a conclusão desses cursos habilitassem para o ingresso no ensino superior.

Durante o período da Segunda Guerra Mundial⁶, com o desenvolvimento da indústria nacional, vai se exigir a adoção de medidas no tocante à profissionalização da mão de obra nacional. De acordo com Garcia (2000), é possível compreender que isso significou a exigência do ensino profissional e o aumento do número de escolas profissionalizantes. Porém, este nível de ensino continuava voltado para a classe mais pobre e necessitava de instrumentos legais e operacionais que o respaldasse.

4 "O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado pelo Decreto-lei 4.048 de 22 de janeiro de 1942, foi a instituição destinada a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país. Essas escolas ministravam um ensino aligeirado, de formação mínima, de caráter pragmático com o objetivo de preparar os aprendizes menores dos estabelecimentos industriais". (CANALI, [20??], p 10).

5 O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) é, desde sua criação, em 1946, o agente da educação profissional voltada para o Setor do Comércio de Bens, Serviços e Turismo. (Disponível em www.senac.br, acesso: 20 set. 2013).

6 Em Sergipe, de acordo com Santos Neto (2009), houve um sensível aumento nos investimentos na área da educação profissional exigido tanto pela crescente industrialização durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quanto pelas transformações urbanas que passavam o país. Neste momento, promulgou-se a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, os Liceus passaram a ser chamados de Escolas Industriais e Técnicas e, em Sergipe, passou a se chamar Escola Industrial de Aracaju (EIA).

Outro momento histórico que merece destaque é o posterior à Segunda Grande Guerra, pois, com o crescimento das economias capitalistas em âmbito mundial, os países periféricos viram-se obrigados a qualificar seus recursos humanos para atender às demandas do mercado. Assim, segundo Stark (1999, p. 66), foi “justamente neste período que o ensino profissionalizante passou a ser objeto da preocupação dos políticos brasileiros, pressionados pelo desenvolvimento econômico”.

Por sua vez, a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, concedeu aos Liceus Industriais, o status de Autarquia Federal, e, com isto, adquiriram autonomia didática, financeira, administrativa e técnica, e iniciaram a oferta do ensino médio e da formação profissional, concomitantemente⁷. Tal situação foi referendada com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 4.024/61 -, aprovada pelo Congresso Nacional após treze anos de discussões. Pela primeira vez, a legislação reconhece a “articulação completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos, procurando minimizar esta diferenciação”. (KUENZER, 1999, p.124).

Já a Ditadura Militar⁸ imprimiu marcas na política de educação profissional brasileira. Tendo como referência a teoria do Capital Humano,

[...] a educação brasileira adere à tendência tecnicista e esta passa a promover a qualificação da força de trabalho, em

7 No caso de Sergipe, os primeiros cursos, na modalidade acima mencionada, datam de 1962. Eram eles: Técnico em Edificações, Técnico em Estradas, Eletromecânica, Eletrotécnica e de Máquinas e Motores. Tais cursos acompanhavam as necessidades do setor industrial sergipiano, que se expandia e, com isso, exigia profissionais com formação especializada.

8 “A reforma do governo militar propôs um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro. A euforia do “tempo do milagre” apontava para o ingresso do Brasil no bloco do Primeiro Mundo, através do crescimento acentuado da economia; expectativa do desenvolvimento industrial com suas cadeias produtivas levava a antever significativa demanda da força de trabalho qualificada, notadamente no nível técnico”. (KUENZER, 1999,p.125).

busca do aumento da produtividade para superar o atraso econômico em que o país se encontrava. O golpe militar de 64, o desenvolvimento econômico através da formação de mão-de-obra qualificada e a expansão do ensino consolidam o clima para o surgimento da Lei 5692/71 (STARK, 1999, p. 66).

A segunda LDB (Lei n.º 5.692/71) trouxe mudanças para o ensino técnico-profissional e estabeleceu a formação técnica num tempo mais curto, ou seja, “A nova Lei procura corrigir o dualismo crônico existente entre a Educação da classe elitista e a trabalhadora, buscando estruturar no sistema a escola única onde se integrariam o ensino comum e o ensino profissionalizante”. (STARK, 1999, p.66).

Esta nova realidade implicou no aumento expressivo do número de matrículas e ocasionou a ampliação da oferta de novos cursos, com enfoque em teorias, entre elas a do Capital Humano, que visava, como afirma Leher (1998, p. 69, suprimimos),

a superação do subdesenvolvimento e da marginalidade econômica, tendo-se nas duas últimas décadas [70 e 80], a educação orientada para o mercado [...] identificada pelo Banco Mundial como o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social, para a redução da pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo.

Na década de 1980 convém destacar o acordo firmado entre o MEC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no ano de 1983, quando se iniciou a política de interiorização da educação profissional, da qual resultou o surgimento de unidades das Escolas Técnicas Federais em vários municípios, além da modernização das suas instalações e laboratórios. De acordo com Canali ([20??], p.12),

o país chega a 1985 e consolida o processo de redemocratização com o primeiro governo civil, após o longo período de ditadura militar. Intensificam-se os debates entre os diferentes grupos, em torno das mudanças de rumos para a educação

brasileira. As atenções das diversas correntes de pensamento educacional e concepções de políticas educacionais voltam-se, em especial, para uma nova estrutura ao ensino de 2º Grau e à Educação Profissional, aspectos que se podem depreender no corpo do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1988.

Nos anos de 1990 vivenciou-se uma intensa movimentação na rede da educação profissional, no que diz respeito à proposta pedagógica que estava respaldada no tripé educação/trabalho/tecnologia. De acordo com Jesus (2009), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394) instituiu os marcos regulatórios gerais para o funcionamento dos Sistemas de Ensino no Brasil e, em particular, o Sistema Nacional de Educação Tecnológico (SNET), formado por escolas da Rede Federal de Educação Profissional.

Em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é aprovada. No ano seguinte, através do Decreto n.º 2.208, dá-se a regulamentação dos artigos da nova LDB, que tratam, especificamente, da educação profissional. As mudanças alteram todo o processo para a qualificação de mão-de-obra, em meio às transformações da educação profissional (JESUS, 2009, p. 39).

A reforma do ensino profissional contida no Decreto nº 2.208 (abril de 1997) regulamentou os artigos 36 e do 39 ao 41 da atual LDB. As Escolas Técnicas Federais passam a ofertar cursos de nível básico, técnico e o ensino médio. No ano de 1998, outro convênio foi firmado entre o governo brasileiro e o BID e, fruto disto, surge o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Jesus (2009, p.42) afirma que “a finalidade de tais convênios era subsidiar ações de naturezas política e econômica para elaborar e adequar nossas políticas de educação profissional às exigências dos países centrais do capitalismo por meio do fomento de programas de educação”.

Este mesmo autor segue destacando algumas peculiaridades da educação na década de 1990. Para ele, o processo de transformação econômica ocorrido nesta década, muito contribuiu para a consolidação das medidas no campo da educação profissional. Havia uma necessidade de profissionais qualificados para atender às demandas do mercado, com uma formação profissional voltada para os interesses empresariais, restringindo o trabalho à dimensão econômica e à empregabilidade. Tanto é que, a educação “[...] nos anos 1990, passou a enfatizar conceitos senão de origem mercantil, como rentabilidade, competitividade, produto, cliente, etc., pelo menos desprovidos de sentidos políticos emancipatórios nas discussões sobre a problemática educacional brasileira”. (JESUS, 2009, p.41).

De acordo com Santos (2013), foi no início de 2003 que se intensificou o debate do Decreto 2.208/97, no que se refere à obrigatoriedade da separação entre as modalidades de Ensino Médio e a Educação Profissional⁹. Em 23 (vinte e três) de Julho de 2004, o Decreto de nº 5.154/04 revogou o de nº 2.208/97 e as modalidades de educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio passam a ser articuladas e são ofertadas de forma integrada. Para Canali ([20??], p.14),

Chega-se, em 2003, ao primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, com expectativas de mudanças significativas nos rumos dados à Educação de nível Médio, ao Ensino Médio Técnico, à Educação Profissional, e de modo geral, à Educação Básica; mudanças almejadas pelas forças progressivas da sociedade brasileira, principalmente dos sindicatos

9 O projeto do Governo Federal nº 230/98-66, de novembro de 2002, transforma a Escola Técnica Federal de Sergipe em Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe, e a instituição, mais uma vez, amplia suas ofertas de cursos em nível de educação profissional, procurando acompanhar a economia e a industrialização nacional, com a formação de mão de obra especializada. O processo de mudança acadêmico-jurídica da Escola Técnica Federal de Sergipe para Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe teve início em 1997, baseado na Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994; porém a sua consolidação se deu em 2002. Neste período foram implantados os cursos de Educação Tecnológica de Nível Superior, e assim a educação profissional tem efetivado seu processo de expansão, alcançando novos patamares em matéria de educação no Brasil.

e dos pesquisadores da área de Trabalho e Educação, que lutaram pela revogação do Decreto nº 2.208/97, na tentativa de corrigir distorções de conceitos e de práticas oriundas das regulações do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso, e partir para a construção de novas regulamentações mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira.

Com a aprovação, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação¹⁰ (PDE), os Institutos Federais de Educação Tecnológica se reorganizam, visando atender a diferentes modalidades de ensino. A Lei nº 11.892/2008, (dezembro de 2008), instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir daí, fica definido que os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino e com capacidade de ofertar cursos de qualificação profissional em nível básico e técnico, cursos superiores de graduação e pós-graduação e atividades de pesquisa e extensão.

De acordo com o PDE, a concepção da educação profissional e tecnológica é orientada por processos de formação embasados na articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, e tem como dimensões essenciais, a manutenção da autonomia, as ações de ensino, pesquisa e extensão.

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, observam-se, dentre as suas atividades, propostas voltadas à inclusão social de segmentos sociais excluídos do processo de qualificação profissional. Além da educação profissional desenvolvida pelos IFS, principalmente a partir dos anos de 1990, outros

10 O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) contém um conjunto de importantes decisões relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica, uma parcela delas dirigida à Rede Federal. A expansão das unidades de ensino é um destaque neste plano e, somado a isto, entra em discussão a organização e a redefinição de sua função.

programas de qualificação foram sendo desenvolvidos por meio dos quais o governo procurou justificar a necessidade de qualificação, diante das exigências do mercado de trabalho, independente da forma como ocorriam e de seus resultados, conforme veremos a seguir.

A qualificação profissional e os programas sociais governamentais

Como visto no item anterior, a qualificação profissional no Brasil se desenvolveu por meio das Escolas/Institutos Federais vinculados ao Ministério da Educação e contou-se também com o Sistema “S”¹¹ que, além de ações de caráter assistencial, de lazer e de saúde, oferecia cursos profissionalizantes para os trabalhadores da indústria e do comércio. Com as transformações que foram se processando no mercado de trabalho, na forma de organizar a produção, com a incorporação de novas tecnologias, a rapidez da informação diante de um mundo globalizado, e dos novos requisitos exigidos aos trabalhadores, se requereu a redefinição dos critérios de qualificação, tanto daqueles relacionados ao conhecimento escolar, quanto aos que dizem respeito ao treinamento da mão de obra. Como diz Cruz (1999), a formação profissional tornou-se elemento central das políticas de qualificação, necessitando, com isso, a busca constante pelo conhecimento diante da competitividade social e profissional.

Assim, diante de um mundo globalizado, da divisão internacional do Trabalho, das novas exigências do processo produtivo, é forte a pressão por produtividade e por qualificação profissional. O Estado brasileiro, inserido nesse contexto, visando acompanhar as exigências mundiais, intensifica a qualificação da mão de obra nacional, desta feita, utilizando a estrutura do Ministério do Trabalho e Emprego por meio da adoção de planos, programas e projetos,

11 SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial); SESC (Serviço Social do Comércio); SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural); SEST (Serviço Social de Transportes) e SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo).

com vistas à qualificação profissional.

No Brasil, tais exigências passaram a ser mais intensas e visíveis a partir da abertura da economia, no governo Collor de Melo, quando, de acordo com Stark (1999), a economia era liderada por grandes empresas de caráter multinacional, presença do capital volátil e as grandes decisões eram tomadas de acordo com os ditames dos organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Assim, Stark (1999, p.73-74) afirma que no governo Collor, no campo da educação profissional, “o MTE, através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), promoveu inicialmente uma série de ações e debates visando a uma análise da educação e da formação profissional brasileira, envolvendo os diversos segmentos da sociedade civil, governo e empresários”.

Dentre as medidas adotadas pelo governo, o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) desenvolvido com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), agregou ações de qualificação e requalificação profissional em parceria com o Sistema “S”, além dos sindicatos, escolas, Organizações Não Governamentais (ONG`s), da rede de ensino profissional e das Universidades. A meta do PLANFOR era qualificar ou requalificar pelo menos 20% da População Economicamente Ativa (PEA) e buscou “operar a ruptura entre qualificação para o trabalho e elevação dos níveis de escolaridade”. (CÊA, 2000, p. 93-94). O intuito era qualificar para a inserção no mercado de trabalho, entretanto, mesmo com a intervenção do Estado, criando iniciativas de qualificação frente ao acirrado grau de desemprego, o empreendimento delas não implicou, necessariamente, a inserção dos trabalhadores desempregados, principalmente na década de 1990, quando segundo Matoso (1999), foram destruídos mais de três milhões de empregos no Brasil.

Além disso, imprimir ao trabalhador a responsabilidade por qualificação como condição para inserção no mercado de trabalho, sem modificação das bases estruturais e excludentes da economia capitalista, é transferir para o indivíduo a responsabilidade por sua

situação de desemprego. Convém destacar, também, a deficiente integração entre a política de qualificação profissional e as demais políticas sociais, dentre elas a de trabalho e renda e a política de educação, dificultando ainda mais as possibilidades de mudança diante da vulnerabilidade em que se encontrava boa parte das pessoas que não tinham escolaridade e estavam inseridas em trabalhos precários e informais.

As lacunas deixadas pelo PLANFOR¹² suscitaram a necessidade de se implantar outro plano para o atendimento às demandas de qualificação, cujo foco passou a ser os trabalhadores sem emprego, com prioridade de acesso para populações mais vulneráveis, econômica e socialmente, devido a fatores como baixa renda, baixa escolaridade e/ou discriminação de gênero, raça/etnia, idade e deficiência (PIBIC/UFS, 2008). Assim, em 2003 foi lançado o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), com o objetivo de promover a qualificação social e profissional, a certificação e a orientação dos trabalhadores, priorizando as pessoas discriminadas no mercado de trabalho por questões de gênero, etnia, idade e/ou escolaridade.

Além disso, o PNQ nasceu com o propósito de articular as políticas de educação, desenvolvimento e inclusão social, com a finalidade de fortalecer os meios de acesso e permanência do trabalhador no mercado de trabalho. Entretanto, isto não ocorreu uma vez que, conforme Ciavatta e Sthein (2003), a formação profissional envolve múltiplos interesses. A preocupação com a formação da mão de obra acaba sendo direcionada muito mais para o mero atendimento ao mercado do que ao cumprimento de princípios educacionais, que têm como referência uma formação integral, o reconhecimento de saberes, a participação da sociedade. Apesar de o PNQ ter proposto “mudanças nos planos políticos institucional, conceitual, pedagógico, ético e operacional” e ter realçado em seus objetivos a

12 De acordo com o PNQ (2003), quanto à avaliação da política pública de qualificação, foi registrado, por meio de documentos oficiais, uma considerável baixa de qualidade dos cursos do PLANFOR, acompanhados, também, por uma baixa na efetividade social dos mesmos, o que reforçou o desgaste e levou o MTE a instituir o PNQ, em substituição do PLANFOR, buscando reorientar a política de qualificação profissional no Brasil (PIBIC/UFS, 2008).

compreensão da “política pública de qualificação profissional na perspectiva dos direitos sociais, devendo, nesses termos, ser objeto de uma política nacionalmente articulada, controlada socialmente, sustentada publicamente e orientada para o desenvolvimento sustentável, a inclusão social e a consolidação da cidadania.” (PRESTES; VÉRAS, 2009, p.15), enfrentou os mesmos problemas do PLANFOR: falta de articulação real entre as políticas sociais; o controle social foi muito pequeno, se restringindo, muitas vezes, à aprovação dos Planos Estaduais e Municipais de Qualificação; a distância entre os cursos ofertados, as potencialidades locais, as demandas regionais; tendência ao estímulo do empreendedorismo quando não se oferece condições concretas para a sua execução, o que por vezes, acaba desvirtuando o discurso do desemprego estrutural pela capacidade individual de empregabilidade, entre outros.

Assim, as ações protagonizadas pelo MTE e MEC e que procuraram investir em iniciativas visando à qualificação profissional como uma estratégia para a inserção e/ou permanência no mercado de trabalho, tanto no que se refere à oferta de cursos de menor duração, tendo em vista à capacitação de mão de obra, quanto por meio da educação e de cursos profissionalizantes por via da expansão da Rede Federal de Educação profissional no sentido de criar uma nova estrutura para atender essa demanda no Brasil, não logrou o êxito almejado. Observou-se que as ações de qualificação profissional sob diferentes aspectos e, em atendimento às necessidades de um público diferenciado (empregadores, empregados, desempregados, negros, mulheres, pessoas com deficiência etc.), e, sobretudo, a “qualificação profissional, reportada [...] ao MTE, e a educação profissional (neste caso, particularmente a de nível médio e de graduação superior), reportada ao MEC, continuam, entretanto, em trajetórias paralelas e com resultados dispersos”. (PRESTES; VÉRAS, 2009, p. 16). Além disso, convém pontuar que tais ações acabam por minimizar os efeitos perversos da acumulação do capital que cria novas exigências diante de um mundo globalizado e de concorrência entre os países, contando, nesse processo, com

algumas iniciativas, dentre elas os programas governamentais, no âmbito da qualificação profissional.

Dentre essas ações, tem-se vários programas, a exemplo do PROEJA¹³, do PRONATEC¹⁴ e do Programa Mulheres Mil (PROMIL). O PROMIL foi mais uma das estratégias de qualificação profissional que procurou agregar mulheres em todo território nacional, enquanto um desdobramento da política de qualificação profissional proposta pelo governo federal, em atendimento ao seu planejamento e metas. O item a seguir traz alguns elementos desse programa em âmbito nacional, com recorte para a experiência desenvolvida no Instituto Federal de Sergipe.

O Programa Mulheres Mil (PROMIL): a experiência do IFS – Campus Aracaju

O Programa Nacional Mulheres Mil, Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável (PROMIL)¹⁵ nasceu fruto de uma cooperação internacional estabelecida entre Brasil e Canadá, por meio de um convênio chamado Promoção de Intercâmbio de Conhecimento para Promoção da Equidade (PIPE). Após a experiência inicial de 2005, desenvolvida no Rio Grande do Norte, foi o ano de 2007 o marco inicial das atividades do PROMIL, tendo-se a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), como os órgãos financiadores no Brasil. Pelo Canadá, contou-se com a *Canadian International Development Agency*¹⁶ (CIDA) e o *College*

13 PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos tem por objetivo oferecer oportunidade de estudos àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular.

14 PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, criado pelo Governo Federal, em 2011 com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

15 Algumas informações contidas nesse subitem foram retiradas do documento: BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA – SETEC. Ministério da Educação. **Mulheres Mil na Rede Federal: Caminhos da Inclusão**. Brasília, 2011.

16 Agência de Desenvolvimento Internacional Canadense.

*Canadenses*¹⁷ como financiadores. No Brasil, o Programa ficou sob a responsabilidade do Conselho das Instituições Federais de Educação Tecnológica (CONIF) e os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. A iniciativa foi assim implantada, primeiramente, em caráter experimental, em 13 estados das regiões Norte e Nordeste do Brasil (BRASIL, 2011, p.03).

Para participar do Programa era necessário ser mulher, ter entre dezoito e sessenta anos e apresentar quadro de exclusão social, educacional e econômica, configurado como baixo nível de escolarização, pobreza acentuada e baixa autoestima. As atividades do programa estavam voltadas para a construção de metodologias, ferramentas, técnicas e currículos que promovessem o acesso e a permanência na instituição, além de buscar eixos tecnológicos específicos em cada comunidade a qual pertenciam as mulheres, com vista à formação cidadã e à inserção destas no mercado do trabalho.

O PROMIL foi iniciado utilizando como metodologia a Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagens Prévias (ARAP), sendo esta desenvolvida no Canadá através do *Community Colleges*¹⁸ canadense, pela Associação das Faculdades Comunitárias Canadenses (ACCC). Esta metodologia foi adaptada à realidade brasileira e frente a isto teve acrescentado em sua proposta a elevação da escolaridade e a organização de curso de formação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – integrado ao Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2011, p.03).

De acordo com o documento denominado Mulheres Mil na Rede Federal Caminhos da Inclusão, de autoria do Ministério da Educação, publicado em 2011, a primeira turma do PROMIL no Brasil foi desenvolvida no Estado do Rio Grande do Norte, em caráter experimental. Suas atividades estavam voltadas para a área do turismo e foram desenvolvidas no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Esta primeira turma foi encerrada no ano de

17 Faculdade Canadense.

18 Colégio Comunitário.

2005. Após análise desta iniciativa, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em convênio com o Canadá, ampliou suas ações, tendo alcançado, nesta segunda etapa, 13 Estados da Região Norte e Nordeste do Brasil, a saber: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Rondônia, Sergipe e Tocantins (BRASIL, 2011, p.03).

Tais Estados tinham autonomia para escolher a área em que o programa capacitaria as mulheres participantes do mesmo e foram realizados diagnósticos e análises dos arranjos produtivos locais, além de ser elencado o potencial de mão de obra que dispunham as instituições proponentes.

Como era previsto, em março de 2011, o convênio com o Canadá cessou, mas o programa continuou a ser executado pelos Institutos Federais, tendo como responsável o Ministério da Educação por meio da SETEC. Fazia parte do Plano Nacional Brasil sem Miséria e integrava “um conjunto de ações que consolidam as políticas públicas e diretrizes governamentais de inclusão educacional, social e produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade”. (BRASIL, 2011, p.1).

Em Sergipe, o Instituto Federal capacitou em 2007 sua primeira turma com o curso intitulado “Do lixo à cidadania”, composta por 30 (trinta) mulheres oriundas do bairro Santa Maria (localizado na zona sul da capital sergipana e com alto índice de violência e exclusão social), e teve como parceria a Cooperativa de Agentes Autônomos de Reciclagem de Aracaju (CARE) e o Ministério Público Estadual (MPE). Na oportunidade, foi estimulado o desenvolvimento da atividade artesanal, tendo-se como matéria-prima materiais recicláveis. As mulheres participantes desta turma do programa eram catadoras deste tipo de material e foram organizadas em cooperativa, após terem sido retiradas do lixão existente na comunidade. A segunda turma do programa, em Sergipe, participou do curso intitulado “Pescando Conhecimento” que capacitou trinta mulheres marisqueiras do povoado denominado Taiçoca de Fora, comunidade ribeirinha

localizada no município de Nossa Senhora do Socorro (região conhecida como grande Aracaju). Nesse caso, a qualificação esteve voltada para o artesanato com cascos de mariscos e para a culinária. Cada uma das turmas acima citadas era composta por trinta mulheres, totalizando sessenta mulheres qualificadas (BRASIL, 2011).

O programa em seu início só contava com recursos para o pagamento da bolsa formação das estudantes oriundos da Lei Orçamentária Anual (LOA). A estrutura para o seu funcionamento (material, espaço físico, equipe técnica e docentes) era concedida pelo IFS. Não havia *pró-labore* para os professores que ministravam os cursos, bem como a carga horária que disponibilizavam não era computada entre as atividades desenvolvidas no IFS. Ou seja, contava-se com o trabalho voluntário de docentes que aceitavam participar do programa, ainda que sem qualquer retorno financeiro e com o acréscimo em suas atividades acadêmicas. Tal fato foi um dos dificultadores na execução do programa, uma vez que a formação das equipes se constituía em grandes desafios.

Em 2011 ao se tornar uma política do governo, o PROMIL foi ampliado para além do Campus Aracaju. No período de 2007 a 2014 formou 05 turmas que contemplaram mulheres residentes nos bairros Santa Maria, Taiçoca de Fora, Coqueiral e Lamarão e nas seguintes áreas de formação: camareira, auxiliar de cozinha, artesanato com marisco, artesanato com recicláveis.

Diante de algumas dificuldades na execução do programa em âmbito nacional, o governo federal resolveu transformar o PROMIL em uma modalidade do PRONATEC. Assim, os recursos já estariam garantidos no mote destinado ao PRONATEC e com isso a garantia do pagamento de equipes e insumos para as aulas práticas. Tanto que a primeira turma já ocorreu em 2014 de forma concomitante a que estava em execução e que ainda contava com a estrutura anterior, ou seja, somente com o pagamento de bolsas às estudantes. Com essa mudança não mais seriam ofertados cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). O PRONATEC MULHERES MIL-IFS teve seu início em Aracaju e contou com a parceria da Secretaria Municipal

de Assistência Social, com o intuito de qualificar mulheres do Bolsa Família, tendo sido ofertadas duas turmas nos anos de 2014/2015 e 2015/2016, com cursos de auxiliar de cozinha e cabeleireiro respectivamente.

Após o encerramento destas turmas, em 2017, deu-se o período de certificações e diante das medidas de contingenciamento previstas para o Ministério da Educação (MEC), na gestão do presidente Michel Temer, novas vagas para o PRONATEC foram suspensas e o IFS designou uma equipe, via portaria, para tratar do encerramento total das atividades acadêmicas/turmas/certificações na instituição.

Em pesquisa realizada com as egressas que frequentaram os cursos, bem como junto aos gestores do programa no Instituto Federal de Sergipe¹⁹ foram identificadas algumas dificuldades enfrentadas na operacionalização deste e que evidenciam como a definição de programas dessa natureza, muitas vezes sem condições adequadas para o seu funcionamento pode repercutir nos resultados almejados.

Uma primeira questão a ser analisada é o fato de, em seu início e diferente do que ocorreu com o PRONATEC, o programa não contou com recursos específicos para a sua operacionalização o que dificultou, sobremaneira, o desenvolvimento das atividades previstas. Os gestores apontaram, por exemplo, questões de cunho financeiro e de pessoal, isto porque os profissionais que executavam o programa não recebiam qualquer tipo de *pró-labore*. Deste modo, ao se comparar todo incentivo financeiro que os demais programas geridos no IFS, a exemplo do PRONATEC - uma vez que na primeira fase o PROMIL não estava inserido entre as suas modalidades -, ficou perceptível que existia diferenciação entre as iniciativas.

O quantitativo de recursos humanos envolvido na execução do programa também foi apontado pelos gestores como sendo um problema enfrentado. A equipe técnica que atuava no PROMIL o

19 Pesquisa realizada, em 2012, por ocasião da realização do mestrado em Serviço Social do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe, com 12 egressas da primeira e terceira turmas do PROMIL, Campus Aracaju, e com 03 (três) gestores do Programa que estiveram diretamente envolvidos na sua execução do programa.

fez sem nenhuma função gratificada, o que ocasionou dificuldades em se construir a equipe responsável por sua execução. Os professores destinados para ministrar aulas no curso eram os mesmos que compunham o quadro do Instituto, bem como a equipe de coordenação. Embora no guia metodológico do programa constasse que era necessário para o desenvolvimento do PROMIL a composição de uma equipe técnica capaz de atender às mulheres nas perspectivas educacional e psicossocial, este mesmo documento não prevê as reais condições para a formação desta. (BRASIL, 2006).

Outra questão importante diz respeito à infraestrutura necessária para a operacionalização do programa. As aulas eram desenvolvidas utilizando-se a mesma estrutura dos demais cursos do IFS, que não necessitou fazer modificações para atender ao PROMIL. Entretanto, quando da necessidade de se obter insumos para as atividades práticas as dificuldades se revelavam. Assim, ficou notório que a falta de recursos financeiros, que implica na falta de recursos humanos e materiais, foram as maiores dificuldades enfrentadas pelo programa em sua primeira fase.

Somadas às dificuldades de ordem financeira, os gestores também apontaram questões de logística, ligadas diretamente à operacionalização do programa, a exemplo da falta de estrutura para receber os filhos das estudantes. Tal situação foi também elencada pelas participantes dos cursos como um dos problemas enfrentados, ou seja, a ausência de um local adequado para deixarem os filhos pequenos enquanto estudavam. Algumas delas possuíam crianças pequenas e a condição para participar do curso era levar os seus filhos ao IFS, uma vez que se ficassem na creche não daria tempo de pegá-las após o término do curso.

Os gestores apresentaram outras dificuldades enfrentadas na operacionalização do PROMIL. As respostas obtidas remetem à observação acerca da necessidade de continuidade do vínculo do IFS para com as egressas. Apesar de o PROMIL nascer em um contexto no qual o governo federal estava redimensionando os programas de qualificação profissional, dando-se um caráter transversal aos conteúdos,

ampliação de carga horária, análise dos cursos em vinculação com as potencialidades locais e regionais, o PROMIL não avançou nesses aspectos. Segundo relato das participantes da pesquisa, não houve um diagnóstico prévio das potencialidades locais e do público envolvido, bem como a escolha das participantes. Teve-se a preocupação voltada para a definição da comunidade, porém, ficou notório que apenas o aspecto da carência foi levado em consideração, tendo sido desconsideradas as potencialidades em se tratando da economia local e do curso que melhor se adequaria para cada uma das comunidades atendidas.

Os cursos oferecidos por meio do IFS, Campus Aracaju, para as duas turmas aqui analisadas, seguiram o caráter de cursos aligeirados (duração de 10 meses), segmentação modular e pouca ou nenhuma relação com o tipo de curso oferecido e a realidade das comunidades nas quais as egressas residiam. Tal constatação também foi identificada pelas egressas entrevistadas que afirmaram ser o curso muito rápido, tendo desejado que o mesmo continuasse e que elas fossem acompanhadas após o seu término. A qualificação se deu em módulos (básico e específico), tal como era o modelo do PLANFOR.

Para os gestores, a divisão dos conteúdos por módulo²⁰, apesar de aparecer nos documentos do programa como sendo algo “forte”, ao se compor o currículo do curso com a parte básica e a parte técnica da formação, de forma distinta, ocorre a fragmentação dos conteúdos, algo que poderia contribuir, inclusive, para a própria dificuldade das egressas na relação entre os ensinamentos adquiridos e a sua realidade laborativa.

Portanto, mesmo que se tenha a preocupação, a partir do governo Lula, em se construir uma política de educação profissional diferenciada, o PROMIL reflete, com a fragmentação dos conteúdos em módulos,

20 O plano de curso do PROMIL era composto por 02 módulos – o básico e o específico. O módulo básico consistia em disciplinas teóricas e que proporcionavam às mulheres o reconhecimento do seu nível de escolaridade – noções de português, matemática, informática; bem como desperta as questões de gênero - sociologia da mulher, psicologia de gênero, noções de direito, empreendedorismo, saúde da mulher, mapa da vida, conteúdos transversais e lúdicos. Já o módulo específico dizia respeito à qualificação/profissionalização propriamente dita e, era composto pelas disciplinas específicas de cada curso e da fase de imersão (estágio).

que os avanços estiveram ainda no nível do discurso. Não se pode deixar de considerar que as disciplinas que compõem os módulos básicos dos cursos são relevantes e têm a intencionalidade de contribuir para a visão de mundo das educandas, quando é ofertado às mesmas disciplinas voltadas para a formação cidadã. O que chama a atenção é essa fragmentação entre conteúdos, quando o conhecimento pode ocorrer de forma transversal. Além disso, deve haver um compromisso efetivo com a formação básica das estudantes, de modo que não haja uma centralidade, mesmo que aligeirada, na formação puramente técnica. Esta conjugação de cursos básicos e técnicos não era fruto de decisões locais, mas fazia parte de uma diretriz nacional. A este respeito, pode-se enfatizar que apesar das declarações favoráveis à integração entre formação básica e formação específica, a política de educação profissional processa-se mediante programas focais, ou seja,

a oferta desses cursos, como parte da política de educação profissional, objetivava atender a demandas por qualificação e requalificação profissional da população adulta de baixa escolaridade por intermédio de uma rede específica de cursos de curta duração, completamente dissociados da educação básica e de um plano de formação continuada (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 05).

Nesse sentido, perde-se a oportunidade, como diz Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.6), de se pensar uma educação profissional na qual se tenha um currículo integrado, o trabalho enquanto um princípio educativo e que considere “[...] a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidade e potencialidades. [...]. E dessa forma, e [...] nessa perspectiva, não procede delimitar o quanto se destina à formação geral e à específica, posto que, na formação em que o trabalho é princípio educativo, estas são indissociáveis e, portanto, não podem ser predeterminadas e recortadas quantitativamente”.

Considerações finais

Como pode se perceber a educação profissional no Brasil foi se constituindo ao longo dos anos com a preocupação de educar para o trabalho, visando atender aos interesses do capital que necessita de trabalhadores qualificados para o seu processo de produção e reprodução. Além das unidades educacionais que foram sendo criadas com o intuito de contribuir para este processo de qualificação profissional, outros programas governamentais foram instituídos como forma de agregar novas possibilidades de capacitação. Entre estes, tem-se o Programa Mulheres Mil uma ação de caráter educacional que teve como meta contribuir com a formação profissional e tecnológica de mulheres pobres, com vista a “aliar a educação ao trabalho, visando à diminuição de problemas em comunidades de baixo índice de desenvolvimento humano”. (BRASIL, 2011, p.03). Fruto inicialmente de cooperação entre os governos brasileiro e canadense, posteriormente passou a compor um programa dentro da política educacional brasileira, tendo-se os Institutos Federais (IF) como seus executores.

Na sua operacionalização o PROMIL passou por duas fases: a primeira, cujos recursos cobriam apenas o pagamento das bolsas das estudantes, oriundos da LOA, e uma segunda quando foi considerado uma modalidade do PRONATEC, o que possibilitou um maior fôlego às ações do programa. Tal distinção acabou trazendo diversas dificuldades em sua execução, principalmente na primeira fase do programa que não contava com recursos para pagamento dos docentes, equipe técnica e compra de materiais.

Entretanto, questões de cunho pedagógico, principalmente relativas ao fato de se tratarem de cursos aligeirados, acabaram dificultando um melhor aprendizado das participantes do programa, refletindo, assim, a lógica de uma educação profissional limitada à formação mecanicista e na qual não se tem como preocupação uma educação integral.

Como afirma Mészáros (2008, p. 55), é preciso haver um reordenamento da política da educação. Para tal autor, temos que

“reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical”. Este reordenamento, por sua vez, só se dará se as formas consolidadas do capital forem desafiadas; superando o conformismo e questionando quando resultados de uma política pública prevalecem fatores de ordem subjetiva, como a elevação da autoestima e não proporciona mudanças na condição de vulnerabilidade social e econômica a qual seu público está destinado.

Pode-se concluir, portanto, que o programa Mulheres Mil está inserido em uma realidade capitalista, cujo governo [brasileiro] é fortemente marcado pelo imperativo mercadológico, com a preocupação de atender às exigências neoliberais impostas pela conjuntura mundial, e que procurar alcançar, por meio de ações pontuais, uma parcela da população excluída da política da educação e do trabalho.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) **Mulheres Mil**: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Mulheres Mil na Rede Federal**: caminhos da inclusão. Brasília, 2011.

CANALI, Heloísa Helena. **A Trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação Profissional**. [20??]. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/simplosionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf>. Acesso em: 07 set. 2013.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **A qualificação profissional como instrumento de regulação social**: do PLANFOR ao PNQ. São Paulo: UNIOESTE, 2000.

CIAVATTA, Maria; STHEIN, Eunice. **O percurso teórico e empírico do GT trabalho e educação**: uma análise para debate. 2003. Disponível

em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a11.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2012.

CRUZ, Roberto Moraes. Educação para o (des) emprego formação profissional e formação humana: os (des) caminhos da relação homem - trabalho na modernidade. In: AUED, Bernardete Wrublevski; FRIGOTO, Gaudêncio, et al. (Orgs.). **Educação para o (des)emprego: (ou quando estar liberto da necessidade do emprego e um tormento)**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade**. v. 26, n.92. Campinas - SP, 2005.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. **Revista Trabalho e Crítica**. n. 2. São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

JESUS, Carlos Alberto de. **Intencionalidades e práticas na construção de metodologia de ensino para o CEFET-SE**. Natal, RN: UFRN, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Orgs). **Revista Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

MATTOSO, Jorge. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Página Aberta, 1999.

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

PRESTES, Emília; VÉRAS, Roberto. **Educação, qualificação, trabalho e políticas públicas: campos em disputas**. Paraíba: UFPB, 2009.

SANTOS, Elza Ferreira. **Gênero, educação profissional e subjetivação: discursos e sentidos no cotidiano do Instituto Federal de Sergipe**. Sergipe: UFS: 2013.

SANTOS NETO, Amâncio Cardoso dos. Da escola de aprendizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 - 2009. **Revista Brasileira de Edu-**

cação Profissional e Tecnológica. v. 2, n. 2, nov. 2009. – Brasília: MEC, SETEC, 2009.

STARK, Renata Elsa. Reflexões sobre a educação profissional a partir da nova LDB. **Revista do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação – NETE** – jan/jun. n.º 5. Minas Gerais: FAE, 1999.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. (2008) (PIBIC) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. (CNPQ) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (UFS) Universidade Federal de Sergipe. **Trabalho e Qualificação Profissional: uma análise a partir de programas públicos de emprego desenvolvidos no município de Aracaju/SE (2003 a 2006).** Orientadora: ARANHA, Maria Lúcia Machado.

2

SERVIÇO SOCIAL E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS:

dos fundamentos em interface com
o debate da formação profissional às
resistências à barbárie do capital



NATUREZA E GÊNESE DO SERVIÇO SOCIAL: CAMINHOS ANTAGÔNICOS NA EXPLICAÇÃO DE SUA ORIGEM¹

Introdução

O presente artigo se propõe a aproximar-se da reflexão sobre a natureza e a gênese do Serviço Social, identificando os seus determinantes e as distintas teses e/ou perspectivas que procuram explicar o fenômeno.

Utilizamos textos trabalhados na disciplina Fundamentos de Serviço Social – do curso de mestrado em Política Social e Serviço Social, da Universidade Federal de Sergipe – UFS – espaço rico em descobertas e aprofundamentos teóricos sobre a gênese e desenvolvimento do Serviço Social. Dentre eles, a discussão sobre o imperialismo, trazida no texto de Lênin (1985); o de Netto (2001) que traz elucidacões sobre as teses explicativas da origem da profissão, enfatizando a perspectiva que considera as condições histórico-sociais da emergência do Serviço Social. Também o estudo realizado por Carlos Montaña (2011), no qual encontramos as duas teses opostas e excludentes de explicação sobre o Serviço Social.

1 Artigo científico elaborado pela mestra Sonale Santana Freitas Alcântara Ramos, produto da disciplina de Fundamentos do Serviço Social, sob a orientação da professora doutora Nailsa Araújo, do Programa de Mestrado em Política Social e Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe-UFS, pós-graduação concluída em maio de 2014.

Consideraremos alguns constituintes genéticos essenciais para o Serviço Social: ultrapassagem do capitalismo concorrencial para o monopolista; a formação de sujeitos políticos, o enfrentamento da “questão social” pelo Estado. E perceberemos que estes são considerados determinantes por apenas uma das teses explicativas da natureza da profissão.

Entender os elementos que foram analisados por estudiosos no empenho voltado à compreensão da origem e natureza desta profissão nos faz amadurecer posicionamentos teóricos e técnicos dentro da prática profissional.

Estudar o surgimento de uma profissão implica perceber porque ela surgiu, que momento histórico e quais condicionantes a trouxeram ao mercado de trabalho; que sujeitos a solicitaram, quais elementos técnicos fariam parte das ferramentas dos profissionais que executariam profissionalmente as ações até então inexistentes. Ou, inversamente, acreditamos que sua existência é desconectada da história e das solicitações da realidade social.

“Os assistentes sociais, em diversas oportunidades, se “debatem” em torno de duas concepções, *duas teses sobre a natureza e o processo da gênese do Serviço Social*” (MONTAÑO, 2011, p. 17, grifos do autor). E é a partir desta afirmativa que construiremos este artigo. Faremos aproximações analíticas que não se limitem a um exercício de cunho avaliativo, mas nos envolva no gosto pela descoberta, pelo aprofundamento e reconhecimento mais apropriado da profissão. Enquanto partícipe do cotidiano profissional, vimos que a prática e os vínculos institucionais nos solicitam pesquisas, aprofundamentos teóricos para o aprimoramento técnico operacional do Serviço Social.

A perspectiva endogenista

[...] efetivamente, se a primeira maneira de pensar a emersão da profissão se vincula ao período que vai até a reconceitualização (inclusive) e, neste caso, fundamentalmente ligada ao debate

hispano-americano, a segunda surge no debate contemporâneo (segundo lustro dos 1980), particularmente no Brasil. (MONTAÑO, 2011, p. 18).

A postura profissional de recorte crítico, se importando com os determinantes da realidade e com o movimento histórico é recente, como também é a aproximação com o método de Marx, em textos marxianos. Nosso caminho investigativo, a partir da década de 1980, despertou os sujeitos profissionais para a consideração da realidade social como elucidadora dos fatos que conformam a dinâmica societária. Na sociedade capitalista, porque o acúmulo de capital é a finalidade principal, deixando em segundo plano a própria manutenção da vida humana – a compreensão da gênese e natureza do Serviço Social se faz imperativa para o corpo de profissionais que vitalizam os espaços sócio-ocupacionais.

Tanto Netto (2001) quanto Montaña (2011) trazem a maturação teórica desta realidade profissional que conforma, por vezes, posturas técnicas dos assistentes sociais ou discursos por vezes não entendidos pelos seus pares, porque não capturamos bem qual perspectiva está defendida.

[...] A perspectiva *endogenista*: a primeira das teses sustenta a origem do Serviço Social na *evolução, organização e profissionalização das formas “anteriores” de ajuda, da caridade e da filantropia, vinculada agora à intervenção na “questão social”*. [...] Assim, as bases da profissão datam das primeiras formas de ajuda, encontrando-se geralmente nas obras de Tomas de Aquino e Vicente de Paula, alguns dos primeiros precursores da Assistência Social [...]. (MONTAÑO, 2011, p. 19-20, grifo do autor).

Por esta perspectiva endogenista, o Serviço Social é uma profissão que tem como origem ações provenientes de sujeitos de boa vontade e/ou com condições financeiras favoráveis à partilha com outros que estavam expostos à sorte. Houve a organização e profis-

sionalização destas formas de ajuda, da caridade e da filantropia, sua tecnificação, dando origem ao Serviço Social.

[...] intentos de racionalização da assistência (a partir da segunda metade do século XIX) à criação dos primeiros cursos de Serviço Social (na passagem do século XIX ao XX), está predominantemente assentada numa tese simples: a constituição da profissão seria a resultante de um processo cumulativo, cujo ponto de arranque estaria na “organização” da filantropia e cuja culminação se localizaria na gradual incorporação, pelas atividades filantrópicas já “organizadas”, de parâmetros teórico-científicos e no afinamento de um instrumental operativo de natureza técnica; em suma, das protoformas do Serviço Social a este enquanto profissão, o evolver como que desenharia um *continuum*. A tese, inscrita ora em análises ingênuas, ora em investigações mais pretensiosas, comparece em autores que se situam nas posições teóricas e ideológicas mais diferentes – o que lhe confere uma aura de prestigioso consenso. (NETTO, 2001, p. 68, grifo do autor).

Não é distante do discurso e da prática do Serviço Social a defesa desta tese. Por vezes, em face da ausência de conhecimento aprofundado da história da profissão que os profissionais escolheram para operacionalizá-la no mercado de trabalho. Pertinente é que os assistentes sociais, na contemporaneidade, tomando contato com esta perspectiva, se questionem acerca do significado social da profissão e aí percebam o que está ideologicamente implicado na defesa desta perspectiva de origem e natureza da profissão. Dando seguimento ao reconhecimento e aprofundamento da explicação endogenista do Serviço Social,

[...] não podemos deixar de destacar duas significativas distinções internas nos autores que aqui se condensam; primeiramente, aqui coparticipam autores provenientes de um Serviço Social *tradicional* junto com membros do movimento que marcou a “intenção de ruptura” com aquele, a

reconceituação; em segundo lugar, há autores nesta tese que entendem os “antecedentes” do Serviço Social como sendo *qualquer forma anterior de ajuda*, retroagindo sua análise à Idade Média ou até à origem da história, enquanto outro conjunto de autores pensa os antecedentes apenas ligados às formas de ajuda, organizadas e vinculadas à “questão social” (pós-Revolução Industrial). (MONTAÑO, 2011, p. 20, grifo do autor).

Duas considerações são pertinentes: a primeira é que mesmo a partir do questionamento da natureza ahistórica da profissão, diante das reflexões críticas feitas da realidade social, que requer a defesa de outra postura teórico-metodológica, profissionais contemporâneos da intenção de ruptura se somaram a outros que formaram o coletivo dos primeiros assistentes sociais para defenderem a origem endogenista do Serviço Social. Isto nos leva a refletirmos se também defendem a convivência das teorias e das metodologias utilizadas no início da profissão (resguardando a importância delas para o início da profissão), como atuais na operacionalização da profissão. A segunda consideração é que, ligando os antecedentes do Serviço Social a quaisquer formas de ajuda, sem limite histórico inclusive, não reconhecemos critérios de validade para a natureza da profissão. Respeitando essas duas distinções aqui expostas,

[...]. Aparecem como autores desta tese: Herman Kruse, Ezequiel Ander-Egg, Natálio Kisnerman, Boris Alexis Lima, Ana Augusta de Almeida, Balbina Ottoni Vieira, José Lucena Dantas, entre outros. É uma tese que tem, portanto, plena repercussão na atualidade, aparecendo como a única, a oficial ou a natural interpretação sobre a gênese do Serviço Social na maioria das instituições de ensino e dos profissionais. (MONTAÑO, 2011, p. 19-20).

Tornar pública esta afirmativa é conclamar os assistentes sociais, estejam na docência ou em outro espaço sócio-ocupacional,

para se situarem na dinâmica histórica do Serviço Social, de modo crítico, no verdadeiro cenário de disputa de ideologias, para obterem da realidade social histórica a direção de sua prática profissional. Assim, realizarem escolhas teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas coerentes com a matriz metodológica e ideológica defendida pelo conjunto representativo do Serviço Social.

[...] Natálio Kisnerman (1980) pretende compreender a história do Serviço Social, avaliando “seu próprio destino” (idem, 11). Desta forma remonta a origem da profissão ao positivismo de Comte, quer dizer, ao século XIX. A gênese do Serviço Social aparece identificada aqui “claramente como uma forma de ajuda sistemática de orientação protestante, por um lado, ou como forma prática da sociologia, por outro lado” (idem, 19) [...] Assim, Kisnerman, esquematizando uma suposta perspectiva dialética, resume dizendo: “o processo do Serviço Social é dialético. A superação de cada etapa cria uma nova, que a contém e a nega. A etapa *Assistência Social* constitui a tese. Durou a partir de 1869 (fundação da C.O.S. de Londres) até 1917 (aparecimento do Social Diagnoses, de Mary E. Richmond). Durante muitos anos, não se pode confrontar com outra forma de auxílio, e ao fazê-lo surge o Serviço Social como antítese, negando a Assistência Social como momento, mas fica alienado ao não fundar uma nova teoria. A partir de 1965 os movimentos de Reconceituação negam o Serviço Social – que agora é qualificado de tradicional – e procuram superá-lo numa síntese [...] (1980, p. 23).” (MONTAÑO, 2011, p. 21, grifo do autor).

A explicação da origem do Serviço Social, por Kisnerman, considera a ausência de determinantes históricos quando parte da análise do destino da profissão, desconsiderando a participação de indivíduos racionais que podem interferir em sua existência. Apresenta a ligação desta profissão com a igreja e com a ciência, à ajuda organizada e como finalidade prática da sociologia. Em seu olhar para dentro do movimento da profissão considera a continuidade

linear. Isto porque no momento que é negada a *Assistência Social* não apresenta os condicionantes econômicos e políticos históricos que levam ao surgimento do Serviço Social. Dentre esses condicionantes, pela perspectiva endogenista de explicação da origem e natureza do Serviço Social não se leva em conta o amadurecimento da “questão social” para a origem da profissão.

[...] O desdobramento da questão social é também a questão da formação da classe operária e de sua entrada no cenário político, da necessidade de seu reconhecimento pelo Estado e, portanto, da implementação de políticas que de alguma forma levem em consideração seus interesses. [...] a “questão social” deixa de ser apenas contradição entre abençoados e desabencoados pela fortuna, pobres e ricos, ou entre dominantes e dominados, para constituir-se, essencialmente na contradição antagônica entre burguesia e proletariado, independentemente do pleno amadurecimento das condições necessárias à sua superação. A nova qualidade que assume a questão social nos grandes centros urbano-industriais deriva, assim, do crescimento numérico do proletariado, da solidificação dos laços de solidariedade política e ideológica que perpassam seu conjunto, base para a construção e para a *possibilidade* objetiva e subjetiva de um projeto alternativo à dominação burguesa. (CARVALHO; IAMAMOTO, 2005, p. 126-127, grifo dos autores).

O despertar ideológico e político da classe operária, que transpõe o status de *classe em si* (existência da classe) para sua consciência política, *classe para si*, ao ir de encontro à organização societária capitalista, questionando-a, não é levado em conta pela perspectiva endogenista do Serviço Social. Por esta perspectiva, a profissão terá sua explicação capturando elementos que a conformam internamente, desvinculada dos determinantes que a constroem como uma técnica profissional. Recorre à linearidade que expõe as mudanças ocorridas no interior da profissão, naturalizando-a.

Segundo Montaño (2011), outro autor que defende esta perspectiva endogenista da origem do Serviço Social, situada na evolução

e profissionalização da ajuda, da caridade e da filantropia, a fim de atender à “questão social” é Ander-Egg (1975). Este,

argumenta que “a atenção aos pobres e desvalidos, durante a época da expansão capitalista, surge principalmente no ambiente cristão (protestantes e católicos), implicando que a assistência social que se organiza então se assemelhe àquela desenvolvida na Idade Média (p. 175).” (MONTAÑO, 2011, p. 22).

Aqui ele pontua o capitalismo como cenário da assistência, mas não o considera como elemento determinante, pois logo situa a assistência como advinda de outro tempo histórico, a Idade Média, o apresentando apenas como ponto de uma linearidade cronológica. Frise-se que, como vimos em Netto e Braz (2006), na época da Idade Média, a explicação do mundo era antropocêntrica; a sociedade, a organização social européia, onde uns eram senhores e outros servos, era percebida de modo naturalizado. A assistência aos pobres existia numa conformação econômica e social distinta do capitalismo, logo com impacto distinto na vida dos homens. Vivíamos o feudalismo² como modo de produção e reprodução dominante na maior parte do mundo, onde a administração da vida acontecia a partir dos senhores de terra. Assemelharmos a assistência social, na sociedade capitalista, à que existia do século XI ao XVIII (tempo do amadurecimento do feudalismo até seu fim) é desconsiderar o movimento histórico que fez da terra objeto de transação mercantil; que pôs o dinheiro como importante mediador do comércio; que trouxe o surgimento do Estado nacional moderno, no lugar da descentralização do poder na mão de diversos senhores de terra; que

.....
2 “O feudalismo encontrou-se plenamente estruturado na Europa por volta do século XI, com suas características principais inteiramente definidas: uma classe de produtores diretos, os servos, que já então gerava um excedente agrícola significativo, expropriado pelos senhores feudais, classe parasitária dedicada especialmente à caça e à guerra. Mas, paralelamente, mantinha-se a produção para a troca (isto é, a produção de mercadorias), centrada no trabalho artesanal. [...] assim, a estrutura social do feudalismo começa a se tornar mais complexa: os artesãos a pouco e pouco se organizam (*em corporações*) e os comerciantes/mercadores também buscam mecanismos associativos (*as ligas*) [...]” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 69, grifo do autor).

trouxe o descompasso entre sociedade burguesa e poder político feudal, implicando na Revolução burguesa. Com esta

[...] abre-se o século XIX com o Estado criado pela burguesia triunfante, o *Estado burguês*. Colocando a seu serviço aqueles órgãos onipotentes de que falava Marx (o exército, a polícia, a burocracia), a nova classe dominante articulou a superestrutura necessária para o desenvolvimento das novas forças produtivas de que o seu ascenso era o inequívoco indicador: criam-se as melhores condições para a concretização histórica do modo de produção que tem como uma de suas classes fundamentais a burguesia – trata-se do *modo de produção capitalista*, gestado no ventre do feudalismo e no interior do qual a produção generalizada de mercadorias ocupa o centro da vida econômica [...]. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 75, grifo do autor).

Mas há de fato que se ressaltar que na perspectiva endogenista de explicação da natureza e gênese do Serviço Social não estamos considerando a história, mas sim a sequência de fatos e acontecimentos descolados da mesma.

A ideia de etapas insinuada por Kisnerman, Barreix e Ander-Egg é retomada e desenvolvida por um autor marcadamente vinculado aos segmentos mais críticos e progressistas à reconceituação, Boris Alexis Lima (1986). Nesta ótica, o autor [...] identifica quatro grandes etapas históricas: *a etapa pré-técnica, a etapa técnica, a pré-científica e a científica*. [...] Assim, o Serviço Social, na sua primeira etapa, quer dizer, na sua gênese, se caracteriza “fundamentalmente pela caridade, a beneficência e a filantropia como atitudes dominantes na *Idade Média*” (LIMA, 1986, p. 56). [...] Desta forma, mesmo tendo uma visão mais estrutural³, identifica a origem do Serviço

3 Situa cada etapa na passagem de um tipo de sociedade a outra. Assim a “pré-técnica” se relaciona com a transição da sociedade feudal à pré-industrial; a “técnica” vincula-se à passagem desta última para a sociedade industrial; a “pré-científica” surge a partir da Segunda Guerra Mundial (1946). Já a “científica” surge *per se*, apenas vinculada a um movimento interior da profissão (a reconceituação). (MONTAÑO, 2011, p. 23).

Social mais remotamente que os autores anteriores: na Idade Média! [...]. É que Boris Lima aceita como válida e evidenciada a afirmação de que a origem da profissão está associada às múltiplas manifestações assumidas pela caridade e pela filantropia. No entanto, para o autor, “a história do Serviço Social, na verdade, encontra-se ligada aos chamados ‘precursores do Trabalho Social’, os quais elaboraram as primitivas formas de caridade e filantropia no nascente capitalismo” (idem, p. 56). (MONTAÑO, 2011, p. 23, grifo do autor).

O referido autor já faz parte de um grupo desperto à discussão contemporânea do Serviço Social, no século XX, no movimento de reconceituação; contudo, situa a filantropia e a caridade – práticas já antigas porque reconhecidas no cenário social da Idade Média – como elementos genéticos do Serviço Social, se efetuadas no cenário do modo de produção capitalista.

Muito mais “ousada” que os teóricos já considerados, Balbina Ottoni Vieira (1997) inicia suas indagações sobre a gênese da profissão esclarecendo que: “como fato social e intervenção do homem no mundo, o Serviço Social só foi conhecido com este nome no século XX. Mas o fato ou o ato de ajudar o próximo, corrigir ou prevenir os males sociais, levar os homens a construir seu próprio bem-estar, *existe desde o aparecimento dos seres humanos sobre a Terra*. Com um ou outro nome, podemos seguir-lhe a evolução no decorrer dos séculos. (idem, p. 27, grifos do autor). [...]. Para ela falar de caridade, filantropia e Serviço Social, em quaisquer dos casos, significa considerar as formas de ajuda, apenas diferenciadas por seu *modus operandi* e sua organização. Assim, a “ajuda aos outros [pode ser vista] em qualquer de suas dimensões, seja caracterizada como caridade, filantropia ou Serviço social” (idem, p. 14). (MONTAÑO, 2011, p. 25, grifo do autor).

Vieira (1997 apud MONTAÑO, 2011) apresenta a continuidade linear da ajuda, caridade e filantropia com o passar dos séculos. Faz

uso, como os outros autores que se ligam à perspectiva endógena, do decorrer histórico para elucidar os momentos cronológicos, mas apenas sinaliza a existência do Serviço Social num momento dessa história, o século XX, onde seu modo de operacionalizar a caridade seria distinto dos outros momentos, resguardada a mesma origem: a ajuda ao próximo.

Apesar de haver assistentes sociais que defendem referenciais teóricos distintos, como também metodologias, nesta perspectiva em análise, pensamos que seja difícil encontrarmos adeptos do método defendido por Marx. Pois, este parte da análise histórica da realidade social burguesa, capturando desta os elementos econômicos, sociais e culturais que se expressam, resguardando a singularidade e particularidade com a gama de conexões contraditórias substanciais à sociedade capitalista.

O surgimento do Serviço Social advém das vontades individuais dos sujeitos que realizam ações de caridade. Como estes são desconsiderados como provocadores da história, se autorepresentam no cenário profissional – paralelo ao da história da sociedade – como responsáveis pelo advento do Serviço Social, numa dinâmica onde fazem surgir, mas sua criação humana não é vista como elemento histórico. Essa é naturalizada, porque descolada de conexões sociais, econômicas e culturais. Pela perspectiva endogenista, o Serviço Social não surge de necessidades sociais, mas de vontades individuais, responsáveis pela existência e organização dos elementos que conformam a vida social.

É óbvio que a generalização e a persistência da angulação tradicional a que nos referimos sinalizam mais que um equívoco analítico dos muitos autores que com ela se solidarizam. Acreditamos que na sua base está um componente que, factual, recebe um tratamento que o enviesa. Trata-se da *relação de continuidade* que efetivamente existe entre Serviço Social profissional e as formas filantrópicas e assistenciais desenvolvidas desde a emergência da sociedade burguesa. [...]. Sobretudo, a relação de continuidade adquire

uma visibilidade muito grande porque há uma instituição que desempenha papel crucial nos dois âmbitos – a Igreja católica. (NETTO, 2001, p. 70).

Quando já no cenário do capitalismo monopolista, que solicita mudanças funcionais no interior do Estado e, como repercussão dessas, o advento no mercado de trabalho de espaços ocupacionais como o do Serviço Social, a Igreja católica será uma das instituições importantes nas primeiras formações acadêmicas do assistente social, mesmo agora, com o cariz profissional e não filantropo.

Aqui não se considera o papel que o Serviço Social representa na ordem social. Ele não cumpre, nesta perspectiva, uma função socioeconômica e política dentro desta ordem; sua tarefa só é considerada autonomamente, na prestação de serviços a pessoas, grupos, comunidades particulares. Quer dizer, vê-se o assistente social e as funções que desempenha em relação aos “usuários”, aos destinatários da sua intervenção; não se consegue visualizar, nesta perspectiva, o papel do Serviço Social em relação à instituição empregadora deste profissional e vinculado a uma ordem socioeconômica e política. (MONTAÑO, 2011, p. 29).

Assim, o assistente social, pensado enquanto sujeito coletivo, porque representante de uma profissão, é visto como alguém que sabe realizar ações sociais que levam respostas aos que delas precisam. A atuação profissional tem por finalidade a ação junto aos sujeitos, a grupos ou a comunidades. Se o assistente social alcança esse sujeito com a ação profissional é percebido como competente. A ação profissional acaba no sujeito que a recebe, não se conecta com fins sociais, econômicos, culturais. A relação entre profissional e usuário acontece num instante; nele morre qualquer possibilidade de conexão histórica.

A perspectiva histórico-crítica

Por esta perspectiva, o Serviço Social tem sua gênese e natureza explicadas pelas necessidades históricas, advindas dos confrontos entre sujeitos coletivos, com projetos societários distintos, a fim de responderem à manutenção da classe política e economicamente hegemônica, a burguesia. Isto ocorre por meio da ação do Estado, no cenário do capitalismo monopolista⁴, no qual a “questão social” será reconhecida por esse ente público. E é esta perspectiva que defendemos.

Nesta perspectiva, sustentada diferentemente por Marilda Villela Iamamoto, Raul de Carvalho, Manuel Manrique Castro, Vicente de Paula Faleiros, Maria Lúcia Martinelli, José Paulo Netto, entre outros, entende-se o assistente social como um profissional que desempenha um papel claramente político, tendo uma função que não se explica por si mesma, mas pela posição que o profissional ocupa na divisão sociotécnica do trabalho. (MONTAÑO, 2011, p. 30).

No mercado de trabalho, os assistentes sociais são requisitados a atuarem no confronto entre interesses do capital e interesses do trabalho; na disputa de espaço econômico e político entre as classes burguesa e trabalhadora. E é a classe burguesa quem solicita respostas do Estado para se manter no poder. Netto (2001) afirma que

4 “Assim, as principais fases da história dos monopólios podem se resumir do seguinte modo: 1) Anos 1860-1880: ponto culminante do desenvolvimento da livre concorrência. Os monopólios não são mais do que embriões dificilmente perceptíveis; 2) Após a crise de 1873: período de grande desenvolvimento dos cartéis; no entanto, eles ainda aparecem apenas a título excepcional. Carecem ainda de estabilidade. Têm ainda um caráter transitório; 3) Expansão do fim do séc. XIX e crise de 1900-1903: os cartéis tornam-se uma das bases de toda a vida econômica. O capitalismo se transformou em imperialismo. [...] Os cartéis estabelecem entre si acordos sobre as condições de venda, as trocas, etc. Repartem os mercados entre si. Determinam a quantidade dos produtos a fabricar. Fixam os preços. Repartem os lucros entre as diversas empresas, etc.” (LÊNIN, 1985, p. 22).

[...] O caminho da profissionalização do Serviço Social é, na verdade, o processo pelo qual seus agentes – *ainda que desenvolvendo uma autorepresentação e um discurso centrados na autonomia dos seus valores e da sua vontade* – se inserem em atividades interventivas cuja dinâmica, organização, recursos e objetivos são determinados para além do seu controle. Esta inserção – em poucas palavras, a localização dos agentes num *topus* particular da estrutura sócio-ocupacional –, quase sempre escamoteada pela auto-representação dos assistentes sociais, marca a profissionalização: precisamente quando passam a desempenhar papéis que lhes são alocados por organismos e instâncias alheios às matrizes originais das protoformas do Serviço Social é que os agentes se profissionalizam. (NETTO, 2001, p. 71-72, grifo do autor).

As atividades que os profissionais de Serviço Social executarão, em sua maioria, serão solicitadas pelo Estado, pela via da implementação e execução de políticas sociais públicas. Haverá também a presença do assistente social em espaços privados, mas seu assalariamento dar-se-á predominantemente, nas primeiras décadas do século XX, no âmbito estatal.

[...] a intervenção estatal sobre a “questão social” se realiza, [...] fragmentando-a e parcializando-a. [...] Enquanto intervenção do Estado burguês no capitalismo monopolista, a política social deve constituir-se necessariamente em *políticas sociais*: as seqüelas da “questão social” são recortadas como problemáticas particulares (*o desemprego, a fome, a carência habitacional, o acidente de trabalho, a falta de escolas, a incapacidade física etc.*) e assim enfrentadas. (NETTO, 2001, p. 32, grifo do autor).

O sujeito que é atendido pelo Estado não se percebe como um todo de potencialidades para construir mudanças sociais e, como reflexo das agruras do capital, é visto como conjunto de partes, umas descoladas das outras no trato do espaço estatal. Assim, o

indivíduo é marginalizado em sua integridade social. O Estado será distante do atendimento totalizante das necessidades dos trabalhadores, mas favorável à manutenção da ordem do capital monopolista.

O espaço sócio-ocupacional do Serviço Social surgiu historicamente com a ultrapassagem do capitalismo concorrencial para o monopolista. Este movimento trouxe uma dinâmica diferente do Estado que terá agora como uma de suas novas funções atender às necessidades da força de trabalho, ocupada e excedente, a fim de estar apta a potencializar a acumulação dos lucros monopolistas.

[...] o capitalismo monopolista, pelas suas dinâmicas e contradições, cria condições tais que o Estado por ele capturado, ao buscar legitimação política através do jogo democrático, é permeável a demandas das classes subalternas, que podem fazer incidir nele seus interesses e suas reivindicações imediatos. E que este processo é todo ele tensionado, não só pelas exigências da ordem monopólica, mas pelos conflitos que esta faz dimanar em toda a escala societária. [...] É somente nestas condições que as seqüelas da “questão social” tornam-se – mais exatamente: podem tornar-se – objeto de uma intervenção contínua e sistemática por parte do Estado. É só a partir da concretização das possibilidades econômico-sociais e políticas segregadas na ordem monopólica (concretização variável do jogo das forças políticas) que a “questão social” se põe como alvo de *políticas sociais*. (NETTO, 2001, p. 29, grifo do autor).

O surgimento da profissão tem especificidades históricas. Referendar a história como produto da dinâmica social dos indivíduos enquanto seres sociais é dar importância e significado ao real que se apresenta no cotidiano societário e profissional. É afirmar que a dinâmica societária é mutável e isto advém do movimento dos sujeitos implicados com a economia, com a política, com a cultura. Essa história escapa do controle dos homens, pois a ação do sujeito social é teleológica, a história não. E é assim que é pertinente elucidarmos

um dos elementos do cenário que determina o surgimento do Serviço Social, qual seja o capitalismo monopolista ou o imperialismo:

[...] O capitalismo, chegado à sua fase imperialista, conduz à beira da socialização integral da produção; ele arrasta os capitalistas, seja como for, independentemente da sua vontade e sem que eles tenham consciência disso, para uma nova ordem social, intermédia entre a livre concorrência e a socialização integral. [...] A produção torna-se social, mas a apropriação continua privada. Os meios de produção sociais permanecem propriedade privada de um pequeno número de indivíduos. O quadro geral da livre concorrência, que se reconhece nominalmente, subsiste e o jugo exercido por um punhado de monopolistas sobre o restante da população torna-se cem vezes mais pesado, mais sensível, mais intolerável. (LÊNIN, 1985, p. 25).

Mantêm-se os capitalistas que conseguiram responder à nova fase de acumulação, a imperialista. Os bancos e as grandes indústrias somam-se e fazem uso do aparato estatal para manterem o capital financeiro crescente. O poder capitalista, para se manter frente à miséria e desigualdade crescentes da população, terá que fazer do Estado seu espaço político, além das funções econômicas realizadas pelo mesmo. Nessa realidade histórica é de importância significativa os sujeitos políticos, tomados como classes sociais que disputam seus interesses na cena social, uns para manterem-se no poder econômico e político e a outra, a operária, para conquistar direitos que inicialmente os mantenham vivos para daí combaterem o que imprime jugo na vida social. A grandeza de poderio da classe burguesa é acompanhada do fortalecimento da classe operária, que se vê com as energias sugadas numa sociedade onde quanto mais se trabalha mais se tem que lutar para a construção de uma sociabilidade humanitária.

E, por isso, o Estado abrirá espaços para distintas profissões trabalharem, diante do confronto de interesses entre a burguesia e

os proletários, a fim da manutenção da ordem capitalista burguesa. Assim surge o Serviço Social.

[...] é com este giro que o Serviço Social se constitui como profissão, inserindo-se no mercado de trabalho, com todas as conseqüências daí decorrentes (principalmente com o seu agente tornando-se *vendedor* da sua força de trabalho) [...] na emergência profissional do Serviço Social, não é este que se constitui para *criar* um dado espaço na rede sócio-ocupacional, mas é a existência deste espaço que leva à constituição profissional. Donde a relevância da argumentação acima afirmada: não é a continuidade evolutiva das protoformas ao Serviço Social que esclarece a sua profissionalização, e sim a *ruptura* com elas, concretizada com o deslocamento aludido, deslocamento possível (não necessário) pela instauração, *independentemente das protoformas*, de um espaço determinado na divisão social (e técnica) do trabalho. (NETTO, 2001, p. 72-73, grifo do autor).

As ações de filantropia e da caridade não mais respondem às necessidades do capitalismo, em sua fase monopolista, com um cenário social excludente, que contém a psicologização das expressões da “questão social”, responsabilizando os indivíduos por sua realidade social, como instrumento de contensão social. Há que se considerar a necessidade de uma nova ação, com raízes distintas da ajuda religiosa ou de particulares. Senão seus resultados não impactarão na permanência da alienação dos sujeitos, diante da crueza da exploração capitalista.

Dando continuidade à defesa da perspectiva histórico-crítica da gênese do Serviço Social, Montaño (2011) traz o pensamento de Faleiros (1993) que

[...] estudando a profissão na América Latina, nega a existência de um Serviço Social profissional anterior ao século XX. Para ele “o Serviço Social se ‘fundamenta’ na negação dos

antagonismos do modo de produção capitalista. Ele atua, na prática, na ‘camuflagem’ ou na diminuição desses antagonismos. Deriva daí sua própria contradição” (FALEIROS, 1993, p. 14 apud MONTAÑO, 2011, p. 37).

O assistente social se apresenta como assalariado, vendedor de sua força de trabalho, mas seu exercício lhe solicita cobrir as raízes da madura organização capitalista que reaviva a exploração da vida humana para manter o crescimento do capital. Nesta situação, também encontraremos o próprio assistente social:

[...] um profissional que surge dentro de um projeto político, no marco das lutas de classes desenvolvidas no contexto do capitalismo monopolista clássico, cujo meio fundamental de emprego se encontra na órbita do Estado, este último contratando-o para desempenhar a função de participar na fase final da operacionalização das políticas sociais. Ali radica sua funcionalidade e sua legitimidade. (MONTAÑO, 2011, p. 43).

Diante desta breve análise sobre a natureza e origem do Serviço Social pela perspectiva histórico-crítica, vimos que seu surgimento advém do movimento histórico do capitalismo que, ao se situar, na fase monopolista, captura o Estado para nele ter o liame da economia e da política, necessário para a manutenção da exploração da força de trabalho humana, combustível dos lucros da sociedade capitalista madura. A profissão surge rompendo com ações de filantropia e caridade. A história do capitalismo monopolista lhe solicita a fim de trabalhar na política social, lócus de conflito de interesses entre a burguesia e o trabalhador.

[...] A profissionalização do Serviço Social não se relaciona decisivamente à “evolução da ajuda”, à “racionalização da filantropia” nem à “organização da caridade”; vincula-se à *dinâmica da ordem monopólica*. [...] só então o conjunto dos agentes (a categoria profissionalizada) se laiciza, se in-

dependentiza de confessionalismos e/ou particularismos⁵. A emergência profissional do Serviço Social é, em termos histórico-universais, uma variável da idade do monopólio; enquanto profissão, o Serviço Social é indivorciável da ordem monopólica – ela cria e funda a profissionalidade do Serviço Social. (NETTO, 2001, p. 74, grifo do autor).

Considerações finais

O percurso que aqui brevemente percorremos objetivou compreendermos as distintas explicações acerca da gênese e natureza do Serviço Social. Vimos que a ação filantrópica e a caridade são diferentes da profissão de Serviço Social e, por isso, percebemos motivações distintas destas ações. Enquanto a ajuda mantém-se ligada ao impulso individual de quem a pratica, os profissionais assistentes sociais surgem porque se abriu no cenário econômico a necessidade de profissões, dentre elas o Serviço Social, para atender a fins econômicos, políticos e ideológicos do capitalismo em sua fase monopolista.

A constituição do mercado de trabalho para o assistente social pela via das políticas sociais – e recorde-se que aqui fazemos referência às políticas sociais do Estado burguês no capitalismo monopolista – é que abre a via para compreender simultaneamente a continuidade e a ruptura, antes aludidas, que assinalam a profissionalização do Serviço Social. De uma parte, recuperam-se formas já cristalizadas de manipulação dos vulnerabilizados pelas seqüelas da “questão social” [...] De outra, com a sua reposição no patamar das políticas sociais, introduz-se-lhes um sentido diferente: a sua funcionalidade estratégica passa a dimanar dos mecanismos específicos da

5 “A laicização, tanto mais afirmada quanto mais nítido é o estatuto profissional, não exclui uma auto-representação com traços confessionais nem, menos ainda, a pretensão de organizações confessionais em direcionar as referências e as práticas dos profissionais. Os indicadores efetivos da laicização são, por um lado, a regulamentação compulsória e pública (estatal) da formação e do desempenho profissionais e, por outro, a diferenciação ideal (teórico, cultural, ideo-política) interna da categoria profissional.” (NETTO, 2001, p. 74).

ordem monopólica para a preservação e o controle da força de trabalho. [...] (NETTO, 2001, p. 75).

O que importa para os que são assistentes sociais e para quaisquer sujeitos interessados no reconhecimento do papel social da profissão de Serviço Social é saber que é a perspectiva crítica que apresenta as razões históricas do surgimento do Serviço Social. Estas estão desconectadas de vontades individuais e/ou religiosas. A profissão surge em meio a interesses do capital monopolista que cria “tentáculos” para prender em seu poder a sociabilidade humana em favor da manutenção dos lucros burgueses e sua diminuição de custos. Estes ficam para o Estado, ficam para os trabalhadores.

[...] a distância entre as duas teses apontadas não é apenas uma questão de ênfases díspares, não é simplesmente uma opinião diferente sobre as ‘causas’ da gênese profissional. Expressa, pelo contrário, análises cujos pontos de partida (perspectivas teórico-metodológicas) distintos conduzem a conclusões radicalmente diferentes sobre a natureza, a funcionalidade e a legitimidade do Serviço Social. [...] Assim, *na primeira tese, a natureza e a funcionalidade profissional* aparece como sendo o fato de o Serviço Social consistir numa *forma de ajuda* (mais organizada, evoluída e tecnicada do que as anteriores – e simultâneas – caridade, filantropia, etc.) *vinculada ao tratamento da “questão social”*. Sendo a *natureza dos “antecedentes”* profissionais a mesma (formas de ajuda), esta tese estaria entendendo como *semelhante a natureza e a funcionalidade da profissão e das formas de ajuda “anteriores”* [...] Já numa perspectiva de análise relativa à *segunda tese*, [...] a função do Serviço Social é de legitimação da ordem e aumento da acumulação capitalista, tendo, portanto, natureza e funcionalidade político-econômicas e não altruístas (como nas formas de ajuda) [...] (MONTAÑO, 2011, p. 43-44, grifo do autor).

Referências

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 18ª edição. São Paulo, Cortez, 2005.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. 3ª edição. São Paulo, Global, 1985.

MONTAÑO, C. **A Natureza do Serviço Social**. São Paulo, Cortez, 2011.

NETTO, J. P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo, Cortez, 2001.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo, Cortez, 2006.



▲ Andréa Carla Pereira dos Santos Almeida
Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves

PANORAMA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO NORDESTE BRASILEIRO: ANÁLISE DE 2017¹

Introdução

O curso de Serviço Social é uma graduação do ensino superior brasileiro cuja nomenclatura foi utilizada pela primeira vez nos Estados Unidos da América, em 1904, para conceituar pessoas que se especializaram em trabalhar com assistência social (ADID, 2011). A primeira escola de Serviço Social no Brasil foi fundada no ano de 1936 na cidade de São Paulo, sendo incorporada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), primeira universidade brasileira a oferecer o curso de Serviço Social através do Decreto-Lei de nº 9.632 de 1946 que regulamenta o funcionamento.

Em 1954, tem-se a aprovação de um currículo mínimo (Lei nº 1.889, de 13/06/1953, e Decreto nº 35.311, de 08/04/1954) que permaneceu em uso durante 16 anos, sendo revisado em 1970 e posteriormente revisto, em 1982, que passou a incorporar a teoria

1 Trabalho elaborado a partir do terceiro capítulo da dissertação intitulada "A expansão dos cursos de graduação em Serviço Social no nordeste brasileiro em tempo de capitalismo neoliberal" defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves.

social de Marx para fundamentar a formação profissional.

Diante do dinamismo da realidade, em 1993, durante a Convenção da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS), a atual Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), encaminhou nova reformulação do currículo da graduação em Serviço Social elaborado após um amplo processo participativo e descentralizado nas regionais do Brasil, e aprovada em 1996. Entre os envolvidos no processo de reformulação estavam o Conselho Federal de Serviço Social e os Conselhos Regionais de Serviço Social (CFESS/CRESS) e a representação dos estudantes por meio da Executiva Nacional de estudantes de Serviço Social (ENESSO). Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB) no ano de 1996 o termo currículo mínimo foi substituído por diretrizes curriculares.

Assim, 81 anos após a criação do primeiro curso de Serviço Social no Brasil pretende-se com este trabalho apresentar um panorama dos cursos de graduação em serviço social no nordeste brasileiro até outubro de 2017.

Para atingir tal finalidade traçou-se como universo os cursos de Serviço Social cadastrados no Ministério da Educação e em funcionamento no corrente ano, extraindo-se como amostra os 09 (nove) estados nordestinos do Brasil com o intuito de verificar quantos cursos que existem e se há um processo de interiorização do ensino superior em Serviço Social. Os dados apresentados foram extraídos no site do e-MEC, rede de dados pública do governo federal.

Esta pesquisa visa atualizar os dados da dissertação que serve de subsídio para o artigo e contribuir com a avaliação da dinâmica da realidade da formação profissional em Serviço Social, em especial no nordeste do Brasil, região com grandes extensões territoriais, com entraves climáticos como a seca e uma concepção política enviesada que nos faz permanecer constantemente no rol das políticas estruturantes.

Cursos de Serviço Social em funcionamento em 2017

A década de 1990 revela um Estado com medidas de regressão nas responsabilidades sociais, referendadas pela crise no Estado de Bem-Estar Social nos países centrais e pela derrocada do “socialismo real”. Ocorre uma globalização dos sistemas de produção e dos mercados, uma financeirização da economia e uma explosão da tecnologia e informática.

Os aspectos acima mencionados refletem na área da Educação Superior, pois, segundo descrição de Santos, Abreu e Melim, (2011, p. 786), com base nas análises de Behring (2003) e Fontes (2010), o que ocorre é que:

Em países de economia dependente, com inserção capitalista desigual e combinada como o Brasil, os efeitos da opção político-econômica neoliberal se dão pela via de acordos internacionais de ajustes, manutenção e controle da política monetária, com foco no controle inflacionário e dinamização das exportações de commodities, bem como abertura avassaladora para o capital estrangeiro, agora adentrando no país, não só pela industrialização e setor agrícola (mecanismo já presente desde o século passado com o desenvolvimentismo), mas se espria por setores abertos à economia de mercado, como os serviços. (SANTOS; ABREU; MELIM, 2010, p. 786).

Constata-se que, cerca de 20 anos após as medidas de regressão, na atual conjuntura com um quadro similar, cuja fase cíclica do capitalismo permanece impondo medidas de cortes nos financiamentos das políticas públicas por parte do governo brasileiro.

O ensino brasileiro apresenta alterações com a promulgação da Medida Provisória 746/2016 que traz mudanças no ensino médio a partir de 2018, com a proposta de implantação do ensino integral, indução a profissionalização por meio de cursos técnicos e escolha da profissão com base nas áreas de maior habilidade.

Em relação à educação superior, as faculdades representam 83,8% das 2364 instituições de ensino superior do país - o restante corresponde às universidades, centros universitários e institutos federais -, de acordo com censo de 2015 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), elaborado anualmente pelo setor.

Na tabela 01 encontra-se o panorama atual da distribuição de cursos de Serviço Social no Brasil no corrente ano. Assim, observa-se que está em funcionamento um total de 969 cursos regularmente cadastrados junto ao Ministério da Educação. Dos cursos em andamento há 577 na modalidade presencial e 392 cursos na modalidade à distância. Destaca-se também que o referido curso é ofertado nos 26 estados e no Distrito Federal.

Observa-se em 20 (vinte) estados brasileiros (Alagoas/10; Amazonas/12; Bahia/40; Ceará/23; Distrito Federal/12; Espírito Santo/13; Goiás/10; Maranhão/16; Minas Gerais/72; Pará/16; Paraíba/12; Paraná/35; Pernambuco/22; Piauí/20; São Paulo/113; Santa Catarina/16; Sergipe/10; Rio de Janeiro/54; Rio Grande do Norte/13; Rio Grande do Sul/26) existem dez ou mais cursos na modalidade presencial.

Extraí-se também da tabela 01 a informação de que ocorre uma grande concentração de cursos presenciais nos estados da região Sudeste sendo o Rio de Janeiro com o menor número de cursos, totalizando 54 (cinquenta e quatro), e São Paulo com mais cursos, totalizando 113 (cento e treze). Assim, se levarmos em consideração a densidade demográfica dos estados percebe-se um equilíbrio entre quantidade de cursos por habitantes, visto que a região possui um total de 239 (trezentos e trinta e nove) cursos presenciais em Serviço Social.

A região centro-oeste do país concentra a menor quantidade de cursos presenciais totalizando 21 em seus 03 (três) estados (Mato Grosso/07; Mato Grosso do Sul 07; e, Goiás/10).

Tabela 01 – Cursos de Serviço Social credenciados no e-MEC 2017.

CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL CREDENCIADOS NO e-MEC 2017			
ESTADO	MODALIDADE		
	PRESENCIAL	EaD	TOTAL
ACRE	4	8	12
ALAGOAS	10	14	24
AMAPÁ	1	8	9
AMAZONAS	12	12	24
BAHIA	40	23	63
CEARÁ	23	14	37
DISTRITO FEDERAL	12	16	28
ESPIRITO SANTO	13	14	27
GOIÁS	10	17	27
MARANHÃO	16	14	30
MINAS GERAIS	72	22	94
MATO GROSSO	7	16	23
MATO GROSSO DO SUL	7	16	23
PARÁ	16	13	29
PARAIBA	12	11	23
PARANÁ	35	17	52
PERNAMBUCO	22	16	38
PIAUI	20	11	31
SÃO PAULO	113	26	139
SANTA CATARINA	16	17	33
SERGIPE	10	11	21
RIO DE JANEIRO	54	17	71
RIO GRANDE DO NORTE	13	13	26
RIO GRANDE DO SUL	26	15	41
RONDÔNIA	6	11	17
RORAIMA	2	9	11
TOCANTINS	5	11	16
Total de Estados: 26 + 1 Distrito Federal	Total Presencial: 577	Total EAD: 392	Total Geral: 969

Fonte: Pesquisadoras com base nos dados do e-MEC.

Ao buscar os dados sobre o quantitativo de cursos de Serviço Social na região do nordeste do Brasil, encontrou-se que está em funcionamento 166 cursos na modalidade presencial e 127 na modalidade EaD, totalizando 293 cursos regulamentados para a formação profissional na área.

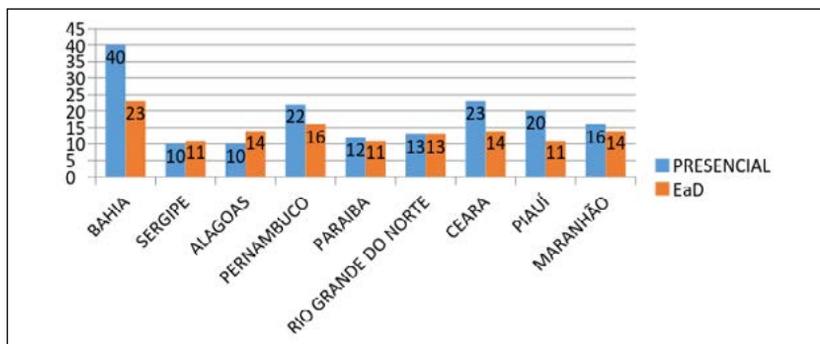
A expansão de cursos em Serviço Social ocorreu principalmente a partir de 2006, e em especial com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI²), assim:

Sobre o aumento do quantitativo de cursos a partir de 2006, pode-se supor que tem relação com a consolidação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da assistência social no Brasil. Mesmo essa lei datando do ano de 1993, sua implementação somente foi possível a partir da criação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, no ano de 2005. A suposição tem por base a exigência do SUAS em determinar, que exista ao menos um assistente social, em cada Centro de Referência da Assistência Social – (CRAS); este aspecto pode ter implicação no aumento de oferta de cursos de Serviço Social. Outro fator que nos leva a refletir sobre o porquê do aumento do número de cursos de graduação em Serviço Social é o baixo custo que o curso exige, pois não requer gastos com a construção de laboratórios ou compras de equipamentos de alta tecnologia para sua manutenção em funcionamento. (ALMEIDA E GONÇALVES, 2015, p.08)

A partir da amostragem sobre os cursos de Serviço Social nos estados nordestinos explicitado na Tabela 01 foram quantificados os cursos em modalidades de ensino presencial e EaD, além de pesquisado quantos desses cursos estão sendo ofertados em universidades públicas. Parte-se da ideia de que o REUNI contribuiu para o aumento significativo da formação profissional em Serviço Social. O gráfico 01 expõe que há 166 cursos presenciais e 127 à distância, totalizando os 293 cursos distribuídos nos nove estados do Nordeste.

2 Programa do Governo Federal para Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras, instituído por meio do Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior.

Gráfico 01 – Cursos por estado nordestino e modalidade



Fonte: Pesquisadoras com base nos dados do e-MEC.

Quanto à natureza jurídica observa-se que tanto os cursos públicos quanto os cursos privados na área de Serviço Social no nordeste são de grau bacharelado, ressalta-se que não há cursos de licenciatura nesta área na referida região, ainda que haja cursos neste grau em outras regiões do Brasil, a exemplo da região Sudeste, mais precisamente no estado de São Paulo. Em relação à organização acadêmica os cursos estão concentrados em Centros Universitários, Faculdades, Universidades, e em Institutos Federais, não existindo cursos em Centros Federais de Ensino.

Tabela 02 – Cursos Públicos de Serviço Social em 2017.

CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PÚBLICOS NO NORDESTE 2017	
Estado	QUANTIDADES
Bahia	02
Sergipe	01
Alagoas	02
Pernambuco	03
Paraíba	03
Ceará	02
Rio Grande Do Norte	02
Maranhão	01
Piauí	01
Total de Estados: 09	Total de cursos: 17

Fonte: Pesquisadoras com base nos dados e-MEC/INEP.

A tabela 02 mostra que em três estados nordestinos (Sergipe, Maranhão e Piauí) há apenas um curso presencial público em Serviço Social, e em dois estados (Pernambuco e Paraíba) há três cursos, sendo que dois funcionam nas capitais e um nos interiores. Em Pernambuco a interiorização do curso ocorre no município de Serra Talhada, e na Paraíba ocorre no município de Campina Grande.

Em Alagoas os dois cursos credenciados e em funcionamento em Serviço Social estão vinculados a Universidade Federal de Alagoas, sendo que um funciona na sede administrativa da IES, na cidade de Maceió, e o outro funciona na cidade de Palmeiras dos Índios, integrando o campus Arapiraca.

Na Bahia, estado com dois cursos públicos de Serviço Social há um curso na Federal de Salvador, sediado em Salvador, e mais um na Federal do Recôncavo Baiano, sediado na cidade de Cachoeira, que em virtude da extensão territorial do referido estado destaca-se a importância da interiorização da formação na área.

Quadro 01 – IES com Cursos Públicos de Serviço Social/Nordeste

CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PÚBLICO/INSTITUIÇÕES	
Bahia	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
	Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)
Sergipe	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Alagoas	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
	Universidade de Pernambuco (UPE)
Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Serra Talhada (FACHUSST)
	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Paraíba	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Ceará	Universidade Estadual do Ceará (UECE)
	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Maranhão	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Piauí	Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Fonte: Pesquisadoras com base nos dados do e-MEC.

De acordo com o quadro 01 o Ceará apresenta algumas particularidades. São elas: o único estado nordestino com curso de graduação em Serviço Social funcionando em um Instituto Federal e não existir o curso de Serviço Social em Universidade Federal, mas sim na Universidade Estadual do Ceará.

Ainda analisando o quadro 01 Sergipe, Maranhão e Piauí possuem apenas um curso público de bacharelado em Serviço Social, todos nas Universidades Federais de seus respectivos estados.

A partir da tabela 03 pode-se analisar que em 2017 há um total de 149 cursos privados e presenciais de graduação em Serviço Social funcionando em 134 instituições. Percebe-se que essa diferença entre a quantidade de instituições e o número de cursos em funcionamento é referente à existência de mais de um curso vinculado a uma mesma instituição, funcionando em horários diferentes, exemplo manhã e noite, ou tarde e noite.

Dentre as instituições de ensino superior privado encontram-se Universidades, Centros Universitários e Faculdades. Importante ressaltar que de acordo com as normativas do Ministério da Educação (MEC), apenas as Universidades devem oferecer ao estudante o acesso ao tripé ensino, pesquisa e extensão, levando a reflexão de que a formação nas demais instituições pode ser fragilizada pela carência da participação nas modalidades de pesquisa e extensão.

Tabela 03 - Cursos de Serviço Social/Privado/Presencial

CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PRESENCIAL EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS NO NORDESTE		
ESTADO	INSTITUIÇÕES	CURSOS EM FUNCIONAMENTO
Bahia	29	38
Sergipe	06	09
Alagoas	08	08
Pernambuco	19	19
Paraíba	09	09
Ceará	20	21
Rio Grande do Norte	09	11
Maranhão	15	15
Piauí	19	19
TOTAL	134	149

Fonte: Pesquisadoras com base no e-MEC.

De acordo com Iamamoto (2007, p. 443):

[...] a intensa e recente expansão dos cursos de graduação no circuito do ensino privado tem sérias implicações para a política de formação acadêmica e para o exercício profissional, visto que esses novos cursos não acompanham historicamente o processo coletivo de elaboração e implementação das diretrizes curriculares, sob a direção da ABESS, hoje ABEPSS. A ênfase nas IES privadas empresariais tem recaído sobre o ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão. A lógica empresarial condiciona as relações contratuais docentes, que são penalizados pelo regime hora-aula, com elevada carga disciplinar, comprometendo um dos princípios das diretrizes curriculares: a integração do ensino, pesquisa e extensão.

Assim, para identificar quais as instituições privadas na região Nordeste que possuem cursos de graduação presencial privado em Serviço Social funcionando no corrente ano segue as tabelas de 04 a 12. Estas serão elencadas a partir do estado da Bahia, promovendo uma melhor visualização de onde os cursos estão concentrados, se nas capitais ou nos municípios. Outro fato que pode ser constatado por meio das tabelas é a natureza jurídica das instituições que estão cadastradas (se Universidades, Centros Universitários, Faculdades, etc.).

De acordo com a tabela 04 a cidade de Salvador concentra o maior número de cursos privados presenciais em Serviço Social do estado da Bahia, sendo 17 (dezessete) cursos em 14 (quatorze) instituições, seguidos da cidade de Feira de Santana que possui 04 (quatro) cursos em 04 (quatro) instituições. Há um processo de interiorização do curso de Serviço Social visto a dimensão territorial do estado da Bahia, que possui 417 municípios segundo dados do IBGE, com a seguinte distribuição: 03 (três) na região metropolitana de Salvador, 04 (quatro) na região do extremo sul da Bahia, 04 (quatro) no recôncavo baiano e 06 na região centro-leste.

Tabela 04 – Cursos de Serviço Social Presencial em Instituições Privadas/Bahia

Bahia		
Municípios	Nome da IES	Nº de cursos
Salvador	Universidade Católica de Salvador – UCSAL	01
	Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO	01
	Universidade Salvador – UNIFACS	01
	Centro Universitário Estácio da Bahia – FIB	01
	Centro Universitário Jorge Amado – UNIJORGE	03
	Faculdade Batista Brasileira – FBB	01
	Faculdade de Salvador – FCS	02
	Faculdade Dom Pedro II – FDP II	01
	Faculdade Hélio Rocha – FHR	01
	Faculdade Regional da Bahia – FARB	01
	Faculdade São Salvador – FSS	01
	Faculdade Delta/Unime- FACDELTA	01
	Faculdade Uninassau Salvador	01
	Instituto Baiano de Ensino Superior - IBES	01
Total	17	
Feira de Santana	Faculdade Anísio Teixeira de Feira de Santana – FAT	01
	Faculdade Nobre – FAN	01
	Faculdade Regional da Bahia – FARB/UNIRB	01
	Faculdade UNINASSAU Feira de Santana	01
Total	04	
Lauro de Freitas	Faculdade UNIME de Ciências Sociais - FCS	01
	Faculdade UNINASSAU de Lauro de Freitas	01
	Total	02
Capim Grosso	Faculdade de Ciências Educacionais de Capim Grosso - FCG	01
Itaberaba	Faculdade de Santa Cruz da Bahia - FSC	01
Ilhéus	Faculdade Madre Thais - FMT	01
Cruz das Almas	Faculdade Batista Brasileira do Recôncavo - FBRR	01
	Faculdade Maria Milza - FAMAM	01
Valença	Faculdade Zacarias de Goés	01
Euclides da Cunha	Faculdade Euclides da Cunha	01
Santo Antônio do Monte/Itamaraju	Faculdade de Ciências Aplicadas – FACISA	01
Ribeira do Pombal	Faculdade Dom Luís De Orleans e Bragança - FARRP	01
Itabuna	Faculdade do Sul/União Metropolitana de Educação e Cultura – Facsul/Unime	01
Vitória da Conquista	Faculdade UNINASSAU Vitoria da Conquista	01
Cairú	Faculdade Visconde de Cairú	01
Paripiranga	Centro Universitário AGES	01
Santo Antonio de Jesus	Faculdade de Ciências e Empreendedorismo - FACEMP	01
Alagoinhas	Faculdade Regional de Alagoinhas – FARAL	01
Total Geral		38

Fonte: Pesquisadoras com base nos dados do e-MEC.

A partir do mapeamento institucional dos cursos de graduação privados presenciais em Serviço Social na região nordeste tem-se o panorama do menor estado do Brasil, Sergipe, que possui 75 municípios, na tabela 05.

Tabela 05 – Cursos de Serviço Social Presenciais em Instituições Privadas/Sergipe

Sergipe		
Municípios	Nome da IES	Nº de Cursos
Aracaju	Universidade Tiradentes – UNIT	01
	Faculdade Sergipana - FASER	01
	Faculdade UNINASSAU Aracaju	01
	Faculdade Regional Brasileira - FARB	01
	Faculdade Jardins - FAJAR	01
	Total	05
Itabaiana	Universidade Tiradentes – UNIT	01
Estância	Universidade Tiradentes – UNIT	01
Propriá	Universidade Tiradentes – UNIT	01
Lagarto	Faculdade Dom Pedro II de Sergipe – DPII Sergipe	01
Total		09

Fonte: Pesquisadoras com base nos dados do e-MEC.

Em Sergipe, encontram-se funcionando 09 (nove) cursos presenciais privados em Serviço Social sendo que 05 (cinco) destes têm suas instituições sediadas na capital sergipana, Aracaju. No quesito interiorização, 03 (três) cursos estão localizados na região centro sul e 01 (um) na região leste. Observa-se que é a mesma instituição que oferta os cursos dos municípios de Itabaiana, Estância e Propriá

A tabela 06 apresenta o perfil do estado de Alagoas que possui 102 municípios sendo que há concentração de instituições na capital Maceió, apenas o município de Arapiraca possui curso privado presencial em Serviço Social. Este dado revela que a interiorização do curso presencial não é relevante neste estado.

Tabela 06 – Cursos de Serviço Social Presenciais em Instituições Privadas/Alagoas

ALAGOAS		
Municípios	Nome da IES	Nº de Cursos
Maceió	Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC	01
	Centro Universitário Tiradentes – FITS	01
	Faculdade Pitágoras de Maceió	01
	Faculdade Alagoana de Administração - FAA	01
	Faculdade Mauricio de Nassau de Maceió - UNINASSAU	01
	Faculdade Raimundo Marinho – FRM	01
	Total	06
Arapiraca	Instituto de Ensino Superior Santa Cecilia – IESC	01
Total		07

Fonte: Pesquisadoras com base nos dados do e-Mec.

Constata-se a presença de 07 (sete) instituições privadas distintas ofertando o curso presencial de Serviço Social. Chama atenção a presença da UNINASSAU nos três estados já citados. Ademais, o Centro Universitário Tiradentes pertence ao mesmo grupo citado no estado de Sergipe.

O estado de Pernambuco possui 185 municípios e conta com 19 cursos de graduação privados presenciais em Serviço Social distribuídos nas instituições conforme a tabela 07. Percebe-se que apenas duas universidades privadas formam assistentes sociais no referido estado, isso implica que a formação baseia-se essencialmente no ensino dissociado das práticas de pesquisa e extensão, visto que as faculdades e os centros universitários não estão obrigados a desenvolverem as ações articuladas no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Nos interiores pernambucanos não há universidades privadas formando graduados em Serviço Social, para os municípios percebe-se a formação restrita às faculdades. O levantamento de dados sobre Pernambuco evidenciou uma concentração de cursos na capital Recife, totalizando 10 instituições formando na área de Serviço Social. Importa destacar que uma das Instituições que mais tem se espalhado pelo nordeste do Brasil, abrangendo os nove estados, é a Faculdade/Centro Universitário Mauricio de Nassau (UNINASSAU)

que tem sua sede administrativa na cidade de Recife e que possui o referido curso nos nove estados.

Tabela 07 – Cursos de Serviço Social Presencial em Instituições Privadas/Pernambuco

PERNAMBUCO		
Município	Nome da IES	Nº de Cursos
Recife	Universidade Católica de Pernambuco-UNICAP	01
	Faculdade de Ciências Humanas ESUDA - FCHE	01
	Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO	01
	Centro Universitário Estácio do Recife	01
	Faculdade São Miguel - FSM	01
	Faculdade Integrada de Pernambuco - FACIPE	01
	Faculdade do Recife - FAREC	01
	Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU	01
	Centro Universitário Joaquim Nabuco - UNINABUCO	01
	Centro Universitário Brasileiro - UNIBRA	01
	TOTAL	10
Caruaru	Centro Universitário Tabosa de Almeida – ASCES/UNITA	01
	Faculdade Maurício de Nassau Caruaru – FMN/Caruaru	01
	TOTAL	02
Olinda	Faculdade Maurício de Nassau – UNINASSAU	01
	Faculdade de Ciências Contábeis de Recife - FACCOR	01
	Faculdade Nabuco de Oliveira – FJN/Olinda	01
	Total	03
Vitória do Santo Antão	Faculdade Escritor Osman da Costa Lins - FACOL	01
	Faculdade Integradas da Vitoria de Santo Antão - FAINTVISA	01
	Total	02
Petrolina	Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina - FACAPE	01
	Faculdade Metropolitana de Petrolina - FAM	01
	Total	02
	Total no Estado	19

Fonte: Pesquisadoras com base nos dados do e-Mec.

No quesito interiorização, apenas 03 municípios contam com o funcionamento de cursos presenciais privados em Serviço Social e estes se localizam respectivamente nas regiões Agreste (Caruaru), Semiárido (Petrolina) e Zona da Mata (Vitoria do Santo Antão) do estado.

O estado da Paraíba possui 09 (nove) cursos registrados no Ministério da Educação formando pessoas na área de Serviço Social na rede privada de ensino conforme demonstra a tabela 08.

Tabela 08 – Cursos de Serviço Social Presenciais em Instituições Privadas/Paraíba

PARAÍBA		
Municípios	Nome da IES	Nº de Cursos
João Pessoa	Faculdade Internacional da Paraíba – FPB	01
	Faculdade Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão – FABEX	01
	Faculdade de Ensino Superior do Nordeste - UNIFUTURO	01
	Faculdade Estácio de João Pessoa	01
	Faculdade UNINASSAU de João Pessoa	01
	Total	05
Cajazeiras	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras – FAFIC	01
	Faculdade Santa Maria – FSM	01
	Total	02
Patos	Faculdade Integrada de Patos - FIP	01
	Total	01
Campina Grande	Faculdade UNINASSAU Campina Grande	01
	Total	01
	TOTAL	09

Fonte: Pesquisadoras com base nos dados do e-Mec.

Com base na tabela 08 percebe-se uma concentração de cursos na capital do estado João Pessoa, e uma distribuição territorial nas seguintes regiões: 03 (três) instituições no sertão paraibano e 01 (uma) na região agreste da Paraíba. Ao tomarmos como base a quantidade de municípios no estado, um total de 223, observa-se que a quantidade de cursos é proporcionalmente a menor dentre os estados nordestinos. Também chama a atenção o fato do estado da Paraíba ser menor que o estado do Ceará e possuir um maior número de municípios.

Na tabela 09 a análise centra-se no estado do Ceará, que possui 184 municípios sendo ofertados 21 cursos de graduação Serviço Social presencial privado. Mantendo o perfil da região o estado do Ceará concentra os cursos privados presenciais em Serviço Social na região metropolitana de Fortaleza, com 10 instituições. As demais

instituições encontram-se bem distribuída em todo o estado, ou seja, abrangendo quase que a totalidade das regiões.

Tabela 09 – Cursos de Serviço Social Presenciais em Instituições Privadas/CEARÁ

CEARÁ		
Municípios	Nome da IES	Nº de Cursos
Fortaleza	Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza - FAMETRO	01
	RATIO Faculdade Teológica e Filosófica – FRATIO	01
	Faculdade de Fortaleza – FAFOR	01
	Faculdade Cearense – FAC	01
	Faculdade Mauricio De Nassau – FMN/Fortaleza	01
	Faculdade Ateneu - FATE	02
	Faculdade de Tecnologia do Nordeste - FATENE	01
	Faculdade Padre Dourado de Fortaleza - FACPED	01
	Faculdade UNINASSAU Fortaleza	01
	TOTAL	10
Acarati	Faculdade Vale do Jaguaribe – VJ	01
	TOTAL	01
Juazeiro do Norte	Centro Universitário Doutor Leão Sampaio – FLS	01
	TOTAL	01
Icó	Faculdade Vale do Salgado – FVS	01
	TOTAL	01
Sobral	Instituto Superior de Tecnologia Aplicada – INTA	01
	TOTAL	01
Caucaia	Faculdade Terra Nordeste – FATENE	01
	TOTAL	01
Cratús	Faculdade Princesa Do Oeste – FPO	01
	Total	01
Sobral	Centro Universitário INTA - UNINTA	01
	Faculdade Alencarina de Sobral	01
	Faculdade Evolução do Vale do Aracaú	01
	Total	03
Baturité	Faculdade Maciço do Baturité - FMB	01
	Total	01
Quixadá	CISNE – Faculdade de Quixadá - CFQ	01
	Total	01
	TOTAL DO ESTADO	21

Fonte: Pesquisadoras com base nos dados do e-Mec.

O estado do Rio Grande do Norte, apesar de possuir 167 municípios somente oferta o curso privado presencial de Serviço Social em 04 (quatro), sendo que a predominância é na capital Natal, conforme retrata a tabela.

Tabela 10 – Cursos de Serviço Social Presenciais em Instituições Privadas/Rio Grande do Norte

RIO GRANDE DO NORTE		
Municípios	Nome da IES	Nº de Cursos
Natal	Centro Universitário Facex – UNIFACEX	01
	Centro Universitário Rio Grande do Norte – UNIRN	01
	Instituto de Ensino Superior do Rio Grande do Norte – IESRN	01
	Faculdade Estácio do Rio Grande do Norte – Estácio FATERN	01
	Universidade Potiguar UNIP	02
	Faculdade Uninassau Natal	01
	TOTAL	07
Mossoró	Universidade Potiguar – UNIP	01
	TOTAL	01
Assur	Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias – FCNSV	01
	Total	01
Caicó	Faculdade Católica Santa Terezinha – FCST	01
	Total	01
Parnamirim	Faculdade UNINASSAU Parnamirim	01
	Total	01
TOTAL NO ESTADO		11

Fonte: Pesquisadoras com base nos dados do e-Mec.

No Rio Grande do Norte entre as instituições privadas que ofertam o curso de Serviço Social chama à atenção a presença da Universidade Potiguar nas cidades de Natal e Mossoró. A tendência da presença de faculdades também se faz presente.

Em relação aos dados encontrados para o estado do Piauí tem-se que há em funcionamento 19 (dezenove) cursos no corrente ano (2017). O referido estado possui 224 municípios, destes apenas 06 (seis) tem o curso presencial privado em Serviço Social funcionando, concentrado na capital Teresina, onde há 13 cursos conforme a tabela 11.

Não há universidades privadas formando graduados em Serviço Social no estado do Piauí, reforçando a prática do nordeste em profissionalizar pessoas com base restrita na teoria, sem os recursos da extensão e da pesquisa.

Tabela 11 – Cursos de Serviço Social Presenciais em Instituições Privadas/Piauí

PIAÚÍ		
Municípios	Nome da IES	Nº de Cursos
Teresina	Faculdade Santo Agostinho – FSA	01
	Faculdade Ademar Rosado – FAR	01
	Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais Professor Camilo Filho – ICF	01
	Faculdade Piauí – FAPI	01
	Faculdade Evangélica do Piauí – FAEPI	01
	Faculdade de Ciências e Tecnologia de Teresina – FACET	01
	Faculdade São Gabriel - FSG	01
	Centro Universitário UNINOVAFAPI	01
	Faculdade UNINASSAU Teresina	01
	Faculdade de Tecnologia de Teresina – Faculdade CET	01
	Faculdade UNINASSAU Aliança	01
	Faculdade Millenium - FAMIL	01
	Faculdade de Tecnologia, educação Superior e Profissional - FATESP	01
	TOTAL	13
Piripiri	Christus Faculdade do Piauí – CHRISFAPI	01
	Total	01
Picos	Instituto de Educação Superior Raimundo de Sá	01
	Total	01
Parnaíba	Faculdade UNINASSAU Parnaíba	01
	Faculdade Internacional Delta - INTA	01
	Total	02
Água Branca	Faculdade Superior de NesinoProgramus - ISEPRO	01
	Total	01
Floriano	Faculdade de Ensino Superior de Floriano - FAESF	01
	Total	01
	TOTAL NO ESTADO	19

Fonte: Pesquisadoras com base nos dados do e-Mec.

A tendência dos cursos serem ofertados através de faculdades continua. Este aspecto é um indicativo de que a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão podem não se fazer presente na formação ofertada por essas instituições. Através da denominação

deduz-se que há faculdades vinculadas à igreja católica tais como, as Faculdades Santo Agostinho e a de São Gabriel, bem como a outro credo religioso, por exemplo, a Faculdade Evangélica do Piauí.

Tabela 12 – Cursos de Serviço Social Presenciais em Instituições Privadas/Maranhão

MARANHÃO		
Municípios	Nome da IES	Nº de Cursos
São Luis	Universidade do CEUMA - UNICEUMA	01
	Faculdade Pitágoras do Maranhão	01
	Faculdade Santa Fé - CESSF	01
	Faculdade do Maranhão - FACAM	01
	Faculdade UNINASSAU São Luis	01
	Faculdade de Ciências e Saúde EDUFOR - EDUFOR	01
	TOTAL	06
Imperatriz	Faculdade Pitágoras De Imperatriz	01
	Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão - IESMA	01
	TOTAL	02
Timon	Instituto de Ensino Superior Múltiplo - IESM	01
	Faculdade Maranhense São José Dos Cocais - FSJ	01
	TOTAL	02
Paço Do Lumiar	Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF	01
	TOTAL	01
Caxias	Faculdade De Ciência E Tecnologia Do Maranhão - FACEMA	01
Pedreiras	Faculdade De Educação Memorial Adelaide Franco - FEMAF	01
	TOTAL	01
Barra Da Corda	Faculdade Do Centro Maranhense - FCMA	01
	TOTAL	01
Chapadinha	Faculdade Do Baixo Parnaíba - FAP	01
	TOTAL	01
	TOTAL NO ESTADO	15

Fonte: Pesquisadoras com base nos dados do e-Mec.

Finalizando a análise dos cursos presenciais privados em Serviço Social na região nordeste do Brasil tem-se na tabela 12 a descrição das instituições existentes no estado do Maranhão com 15 cursos ativos, distribuídos em, 08 municípios, sendo que há a concentração de 06 cursos na capital São Luís.

Para além dos dados sobre a graduação em Serviço Social nas redes públicas e privadas de ensino superior do Brasil e em especial na região nordeste, tem-se também o incentivo do ensino a distância (EaD) por parte do governo federal em especial desde a criação da Universidade Aberta do Brasil no ano de 2005. Cursos com baixo custo de materiais, que não precisam de práticas laboratoriais, tais como Pedagogia, Administração e Serviço Social, são os mais impulsionados por sua mensalidade de relativo preço acessível.

Iamamoto (2007, p. 439) faz referência ao EaD em Serviço Social afirmando que:

O crescimento exponencial de vagas na área de Serviço Social tem forte estímulo dos cursos de graduação à distância, autorizados pelo MEC, que começam a funcionar a partir de 2006. Enquanto os cursos presenciais oferecem 70% das vagas, o EaD, em apenas dois anos de funcionamento, já é responsável por 30% do total das vagas ofertadas, concentradas em apenas 6 cursos no país, dos quais um não dispõe de informações.

Em 2017, o Brasil está com 389 (trezentos e oitenta e nove) cursos de graduação EaD em Serviço Social cadastrados no Ministério da Educação, sendo que deste total 127 (cento e dezessete) estão nos estados nordestinos na proporção descrita na tabela 13.

Tabela 13 – Cursos EaD em Serviço Social em 2017

CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EaD NO NORDESTE 2017	
ESTADO	QUANTIDADES
BAHIA	23
SERGIPE	11
ALAGOAS	14
PERNAMBUCO	16
PARAIBA	11
CEARÁ	14
RIO GRANDE DO NORTE	13
MARANHÃO	14
PIAUÍ	11
Total de Estados: 09	Total de cursos: 127

Fonte: pesquisadoras com base nos dados e-MEC/INEP.

Diante do exposto, percebe-se que mesmo com incentivo governamental para que cursos mais teóricos ocorram à distância, através de aulas gravadas e provas virtuais, sem o contato presencial do professor aluno diariamente, apenas nas aulas agendadas para retirar dúvidas, a graduação em Serviço Social ainda permanece sendo prioritariamente presencial. Os dados revelam que do total de 969 cursos de Serviço Social existentes no Brasil, 577 são cursos presenciais e que 166 estão no nordeste.

Considerações finais

Apropriar-se de dados em Serviço Social é sempre um momento desafiador, visto que a profissão requer uma valorização qualitativa do que se produz cientificamente para a área. Desde 2011, observa-se o credenciamento e funcionamento junto ao Ministério de Educação de cursos de formação nesta área profissional. A atualização dos dados revela o crescimento dos cursos de graduação em Serviço Social tanto na modalidade presencial quanto na modalidade à distância.

Para o ano de 2017 encontram-se nos registros do Ministério da Educação através do site e-MEC 969 cursos de graduação em Serviço Social em funcionamento, sendo que deste total 577 cursos funcionam na modalidade presencial e 392 na modalidade a distância.

Os dados sobre o quantitativo de cursos de Serviço Social na região do nordeste do Brasil revelam que estão em funcionamento 166 cursos na modalidade presencial e 127 na modalidade EaD, totalizando 293 cursos autorizados para formar na área.

Ainda que não esteja na área de análise deste artigo, vale ressaltar que é muito provável que aspectos básicos das diretrizes curriculares de 1996 não estejam presentes em boa parte dos projetos pedagógicos das Unidades de Formação Acadêmica. Isto porque a maioria das instituições formadoras não são universidades, portanto não têm a obrigatoriedade de articular o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Espera-se que novas pesquisas sobre a formação profissional em Serviço Social sejam realizadas e que os dados apresentados se tornem base para novas discussões e para estudos profícuos.

Referências

ADID. **História do Serviço Social**. Disponível em: <http://www.adid.org.br/atua/social.pdf>. Acessado em: 09/12/2012.

ALMEIDA, Andréa Carla Pereira dos Santos. **A expansão dos cursos de graduação em Serviço Social no Nordeste brasileiro em tempo de capitalismo neoliberal** / Andréa Carla Pereira dos Santos Almeida; orientadora Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves – São Cristóvão, 2013.

ALMEIDA, Andréa Carla Pereira dos Santos; GONÇALVES, Maria da Conceição Vasconcelos. **Expansão dos cursos de Serviço Social no Nordeste do Brasil: análise de uma década**. São Cristóvão: UFS, 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL. Proposta básica para o projeto de formação profissional. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n° 50, p. 143-190, abr. 1996.

BEHRING, Elaine R. **Política Social no Capitalismo Tardio**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Brasil em Contra-reforma: desestruturação do estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Renovação e conservadorismo no serviço social: ensaios críticos**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2007.

INEP. **Evolução da Educação Superior – Graduação**. Evolução 1980-1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>. Acessado em: 28 de julho de 2012.

MEC. Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Consulta Avançada. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso: 10/10/2017.



SANTOS, Claudia Monica do; ABREU, Maria Helena Elpidio; MELIM, Juliana Iglesias. As entidades do Serviço Social brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político. **Revista Serviço Social e Sociedade**. n^o 108. Ed. Cortez, São Paulo: 2011.

▲ Járilita Valéria de Andrade

REFORMA DO ENSINO SUPERIOR E SERVIÇO SOCIAL: APONTAMENTOS PARA O DEBATE¹

Introdução

As transformações societárias, dada a sua historicidade, refletem na contemporaneidade a dominação do capital no modo de produção e reprodução da vida social. Desde a crise estrutural do capitalismo, na década de 1970, assiste-se a um processo de reafirmação da ofensiva capitalista, em conformidade com uma nova ordem mundial. Como marcas preponderantes desse estágio “novo” do capitalismo, destacam-se a reestruturação produtiva e o neoliberalismo, engendradas em modificações significativas tanto no mundo do trabalho quanto no papel do Estado, que “é, de si, instância delegada, criatura da sociedade a seu serviço” (DEMO, 2010, p. 43).

Nesse contexto, as ofensivas do capitalismo neoliberal para a formação profissional e o mercado de trabalho do Serviço Social, bastante atingidos pela reforma do ensino superior e pela expansão do ensino superior privado, merece especial atenção, já que o assis-

¹ Texto com adaptações extraído da dissertação de mestrado em Serviço Social, defendida em julho/2014 no Programa de Pós Graduação em Serviço Social-PROSS da Universidade Federal de Sergipe-UFS, intitulada: Formação profissional e mercado de trabalho do Serviço Social: uma análise dos egressos da EaD em Paulo Afonso-BA.

tente social é “partícipe de processos de trabalho que se organizam conforme as exigências econômicas e sociopolíticas do processo de acumulação”, e atuando no enfrentamento das expressões da questão social, precisa refletir as demandas emergentes com a exploração das classes subalternas. (IAMAMOTO, 2005, p. 95).

A educação superior torna-se mais um espaço de especulação do capital, tendo aporte no avanço das tecnologias da comunicação e informação (TICs), vem ampliando a oferta principalmente em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e na modalidade de educação a distância (EaD). A “parafernália infraconstitucional” empurra a universidade pública, o corpo docente e administrativo, o ensino de graduação, a pesquisa, a extensão e a pós-graduação para o âmbito mercantil. Logo, o ensino a distância, no nível da graduação, apresenta um discurso da democratização do acesso, favorecendo a expansão desordenada da educação superior de baixo custo. (KOIKE, 2009, p. 206).

Essa expansão da educação superior privada, em especial da EaD, tem demonstrado uma fragilização massiva na formação profissional em Serviço Social e o alargamento da oferta de vagas ocasiona a formação de um exército de reserva, com consequente disputa por espaços socio ocupacionais precarizados.

Impactos da reforma do ensino superior para formação profissional em Serviço Social

A reforma do ensino superior da década de 1990 representa a continuidade de um contexto sociopolítico e econômico com marcante dominação do capital. Em dada conjuntura, é importante resgatar a cena política do final da década de 1980, quando houve eleição presidencial direta para o primeiro governo civil após vinte anos Ditadura Militar, saindo vitorioso Fernando Collor de Melo.

Collor esteve no poder por dois anos (1990-1992) e, após o *impeachment*, o país foi governado pelo vice, Itamar Franco (1992-1994). Ambos desenvolveram um plano de governo na perspectiva de

continuidade à expansão capitalista em curso, através da adoção de medidas de caráter neoliberal, que foram introduzidas na dinâmica social brasileira e levaram a necessidade de uma reorganização político-administrativa do Estado. Essas medidas se materializaram pela minimização de investimentos do Estado em gastos sociais, ampliação de investimentos do capital estrangeiro, abertura da economia, aumento das importações com fomento à produção nacional voltada para o mercado externo e concorrência na produção das indústrias.

O alargamento de possibilidades de exploração do capital nos marcos do neoliberalismo em níveis nacional e internacional, contaram com o apoio de organismos internacionais na difusão da sociabilidade burguesa, havendo, portanto, uma intensa inserção do país no contexto de globalização econômica. A educação superior foi um dos setores incluídos, cujo “ciclo de reformas [da educação superior] se caracterizou pela ampliação quantitativa de instituições de ensino superior privadas e a privatização interna das instituições de ensino superior públicas”, por meio da adoção de mecanismos e estratégias de gestão gerencial, no âmbito da administração pública. (MANCEBO, 2009, p. 16).

É também nas décadas de 1980 e 1990, que o Serviço Social vivenciou um processo de maturação, sendo necessário repensar a formação profissional e a importância de sua atuação no bojo das relações sociais contemporâneas. Com isso, a formação profissional passou por um processo de análise curricular, considerando a necessidade de contextualização do significado social da profissão com sua intervenção nas refrações da questão social, conectada com as mudanças nas relações sociais do período, atrelado à expansão da formação profissional, tal como ocorreu com outras áreas do conhecimento.

Diante do processo de contrarreforma² da educação superior, tornam-se mais presentes organizações internacionais, como o

2 Contrarreforma por entender que seu objetivo é atender os interesses do capital e não da classe trabalhadora. O conceito de reforma ainda que nos limites da ordem do capital, expressa a modificação das condições de vida dos trabalhadores, porém as contrarreformas expressam a perda dos direitos historicamente conquistados pelas lutas da classe trabalhadora. (QUEIROZ; CONCEIÇÃO, 2013, p.1).

Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio (OMC), destacados por Yamamoto (2010, p. 110) como a “santíssima trindade do capital em geral”, como porta-vozes das classes dominantes em âmbito mundial. A educação superior, nesse contexto, compõe a perspectiva dos acordos internacionais, especialmente do Banco Mundial, visto que este século se traduz como a “era do conhecimento”, o que reafirma a valorização do potencial intelectual, alvo de exploração do capital. (CASTELLS, 1999).

Parafraseando a análise de Queiroz e Conceição (2013) em relação às orientações do Banco Mundial, a reforma do ensino superior é reflexo da crise fiscal enfrentada nos países emergentes (como é o caso do Brasil), estrategicamente orientada pelos seguintes princípios: 1) incentivar uma maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; 2) oferecer incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento; 3) redefinir o papel do governo no ensino superior; 4) adaptar políticas que se destinam a dar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade.

A contento, Santos (2005, p. 27) explica que “desde o início da década de 1990 os analistas financeiros têm chamado a atenção para o potencial da educação se transformar num dos mais vibrantes mercados no século XXI”. Isso ocorre devido ao processo mundialização do capital, no qual são exploradas todas as possibilidades de produção e da sociabilidade humana. Assim,

A posição do Banco Mundial na área da educação é talvez das mais ideológicas que este tem assumido na última década (e não tem sido poucas) porque, tratando de uma área onde ainda dominam interações não mercantis, a investida não pode basear-se em mera linguagem técnica, como a que impõe o ajuste estrutural. A inculcação ideológica serve-se de análises sistematicamente enviesadas contra a educação pública para demonstrar que a educação é potencialmente uma mercadoria como qualquer outra e que a sua conversão em mercadoria

educacional decorre da dupla constatação da superioridade do capitalismo, enquanto organizador de relações sociais, e da superioridade dos princípios da economia neoliberal para potenciar as potencialidades do capitalismo através da privatização, desregulação, mercadorização e globalização. (SANTOS, 2005, p. 12).

A lógica neoliberal se repete com mais intensidade no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que, além de dar continuidade às medidas do governo anterior, realizou reformas nas áreas da Previdência Social, Administrativa e Econômica, com adensamento do processo de privatização das empresas estatais³.

Em relação à educação superior, o processo de reforma neoliberal intensificado na década de 1990, teve no governo de FHC (principalmente entre 1995 e 1998) a consolidação da participação do empresariado, materializada com a Lei nº 9.493/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Além da definição de princípios da educação nos níveis básico e superior, a LDB estabelece regras para o funcionamento de entidades privadas com fins lucrativos, diferenciando-as de outrem. Isso permite legalmente a especulação do capital na educação brasileira, e lucro das empresas, visto que estas investirão fortemente, verificadas as deficiências da educação pública. Nesse período, existiam 922 instituições de ensino superior no Brasil, sendo 711 instituições privadas e 2011 públicas (INEP, 2002). Assim, os ajustes da LDB ocorrem de maneira acidentada, pois é adotada a lógica capitalista da relação custo-benefício, daí a regulamentação da educação a distância, pelo artigo 80 da mesma lei.

3 Com a criação do Conselho Nacional de Desestatização, pela Lei nº 9.491/1997, FHC adotou recomendações em vigor do Consenso de Washington e do FMI deixou claro seu propósito de implementar um amplo programa de privatizações. Ao mesmo tempo, fez bem sucedidas gestões na área política e financeira para enquadrar os estados no programa, condicionando as transferências de recursos financeiros da União para os estados à submissão dos governadores às políticas recomendadas pelo FMI. Durante seu governo, FHC privatizou empresas dos setores energético, mineração, telecomunicações, informática, ferrovias, rodovias e portos, diversos bancos estaduais, redução da participação estatal na Petrobrás. Dentre as empresas privatizadas estavam: a *Ligth*, Vele do Rio Doce, Telebrás, Eletropaulo, Banespa, Porto de Salvador-BA. (CARTA MAIOR, 2010).

Para Ferreira (2012, p. 56-57),

Somam-se às “novidades” da LDB os cursos de graduação a distância – EaD, que são reflexos de uma política que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade. Apesar de o aprofundamento dessa modalidade ter se dado no governo Lula e de os cursos de Serviço Social EaD terem surgido apenas a partir de 2006, as primeiras regulamentações *pós-LDB* datam do período FHC, a saber: Decreto N° 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e a Portaria do MEC N° 301, de 07 de abril de 1998. (grifos originais)

É nesse sentido que toda política nacional interfere diretamente na educação e uma nova reforma é realizada. Dessa vez, a diferença reside no fato de o capital investir fortemente na pós-graduação, ocasionando o crescimento de instituições privadas as quais oferecem serviços nesta área. (SANTOS, 2005).

Não obstante, a categoria do Serviço Social vem discutindo a reforma curricular. Assim, em paralelo a LDB, ocorre a aprovação das Diretrizes Curriculares do Serviço Social (DC), em 1996, inferindo uma nova lógica curricular, com a concepção de formação profissional pautada na dinâmica da vida social, que dentre outros pressupostos, tem a centralidade de sua atuação nas refrações da questão social agravadas “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” (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 60).

Frente a tal conjuntura, as diretrizes delineiam os pressupostos para a formação profissional, pautados em elementos socio-históricos nos quais a profissão se efetiva como especialização do trabalho coletivo. Os pressupostos contidos na revisão curricular, contemplam:

1- O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão

interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista.

2- A relação do Serviço Social com a questão social - fundamento básico de sua existência - é mediatizada por um conjunto de processos socio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho.

3- 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.

4- 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. (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 60).

Além dos pressupostos para a formação profissional, as DC estabelecem princípios e diretrizes, que através de uma nova lógica curricular, remetem em um conjunto de conhecimentos indispensáveis para a formação profissional, que se traduzem em três núcleos de fundamentação, a saber:

1) Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social: é responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social que serão particularizados nos núcleos de fundamentação da realidade brasileira e do trabalho profissional. Objetiva-se uma 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. O 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 a liberdade. A configuração da sociedade burguesa, nesta perspectiva, é tratada em suas especificidades quanto à divisão social do trabalho, à propriedade privada, à divisão de classes e do saber, em suas relações de exploração e dominação, em suas formas de alienação e resistência. Implica em reconhecer as dimensões culturais, ético-políticas e ideológicas dos processos sociais, em seu movimento contraditório e elementos de superação.

2) Núcleo de fundamentos da particularidade da formação socio-histórica da sociedade brasileira: remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano-industrial, nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional. Esta análise se direciona para a apreensão dos movimentos que permitiram a consolidação de determinados padrões de desenvolvimento capitalista no país, bem como os impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à sociedade brasileira, tais como suas desigualdades sociais, diferenciação de classe, de gênero e étnico raciais, exclusão social, etc.

3) Núcleo de fundamentos do trabalho profissional: O conteúdo deste núcleo considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social. Tal perspectiva, permite recolocar as dimensões constitutivas do fazer profissional articuladas aos elementos fundamentais de todo e qualquer processo de trabalho: o objeto ou matéria

prima sobre a qual incide a ação transformadora; os meios de trabalho - instrumentos, técnicas e recursos materiais e intelectuais que propiciam uma potenciação da ação humana sobre o objeto; e a atividade do sujeito direcionada por uma finalidade, ou seja, o próprio trabalho. Significa, ainda, reconhecer o produto do trabalho profissional em suas implicações materiais, ídeo-políticas e econômicas. (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 64-68).

A reforma curricular do Serviço Social permitiu prospectar uma formação profissional generalista, que coaduna com o entendimento dos processos de reformas de cunho neoliberais e mudanças conjunturais ocorridas na década de 1990. Não obstante, a categoria profissional vivenciava os efeitos da crise do capital nos processos de produção, reprodução e gestão da força de trabalho, decorrente do corte de gastos sociais, acompanhado de uma legislação antissindical e em um amplo programa de privatização dos órgãos do Estado. Verificava-se também a queda nos salários e a precarização das condições de trabalho. Concordando com Yamamoto (2005, p. 32-33),

As tendências do mercado de trabalho [...] indicam uma classe trabalhadora polarizada, com uma pequena parcela com emprego estável, dotada de força de trabalho altamente qualificada e com acesso a direitos trabalhistas e sociais e uma larga parcela da população com trabalhos precários, temporários, subcontratados, etc. [...] A insegurança no mercado de trabalho, a insegurança no emprego, a insegurança na renda, a insegurança na contratação, a insegurança na representação do trabalho, na organização sindical e na defesa do trabalho [...] assume particularidades mais graves, visto que ao desemprego, resultante das novas tecnologias, somasse o persistente desemprego estrutural, as relações de trabalho presididas pela violência, a luta pela terra, o trabalho noturno, as relações de trabalho clandestinas, o trabalho escravo, que passam a adquirir certa “máscara de modernidade” nesse país.

Assim, o Estado busca estratégias para potencializar a superação da crise, organizando a administração pública de forma a atender os interesses da classe dominante. A educação, como um espaço de especulação, será alvo de várias medidas com um discurso democratizante, que tem intrínseco a este discurso o objetivo de lançar trabalhadores especializados no mercado de trabalho com todas as precariedades do modo de acumulação capitalista.

Em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 10.172, com três metas centrais: a educação como direito de todos; a educação como fator de desenvolvimento social e econômico do país; e a educação como instrumento de combate à pobreza e inclusão social.

Netto (1999, p. 25) destaca que nos mandatos de FHC, o Ministério da Educação (MEC) transformou-se em uma “[...] máquina produtora de portarias que mexeram profundamente com a estrutura do ensino no país”. Essa característica – convém destacar – se mantém, durante o governo Lula, dificultando a capacidade de entender a estrutura da educação no país devido ao número exorbitante de portarias e decretos que se sobrepõem uns aos outros. Em âmbito geral, o governo FHC se consubstanciou pela adoção de políticas afirmativas políticas afirmativas⁴ na educação superior, continuadas no governo Lula.

Os anos 2000 desvelam outra conjuntura política no país. A vitória de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) demarca um momento histórico da democracia brasileira ao governo sensível às reivindicações da classe trabalhadora. Esse novo governo teve como principais metas o enfrentamento da problemática da concentração de renda, combate à inflação, a ampliação das exportações e a contenção de despesas, medidas possíveis devido à continuidade das políticas econômicas traçadas no governo FHC. Há também uma

4 Conforme Santos (2005, p. 402) as políticas afirmativas são “vistas como medidas para criar igualdade de oportunidades para grupos e populações socialmente excluídas, essas ações prevêm um tratamento diferenciado na sua execução, objetivando uma maior inserção na educação, no sistema de saúde e no mercado de trabalho.”

ampliação do emprego formal (mesmo em condições precarizadas, dada a lógica neoliberal), melhoria do salário mínimo e investimento em políticas sociais de combate à pobreza.

A criação e manutenção de políticas sociais voltadas para o desenvolvimento humano e superação da pobreza significaram o alargamento do mercado de trabalho para o assistente social e, por conseguinte, a necessidade de formar profissionais para o atendimento a essa demanda. Com o exposto, verifica-se a ampliação do acesso ao ensino superior público, através da abertura das universidades públicas e ampliação da oferta do ensino superior privado e EaD, fortalecendo o processo de contrarreforma já em curso. Lula propunha a ampliação de políticas que permitissem o acesso ao ensino superior das classes historicamente subalternizadas, além do aprimoramento e criação de outras políticas de fomento à inserção e permanência na educação profissionalizante, técnica e superior, já iniciados no governo FHC.

E, conforme Dourado e Oliveira (1999, p. 5-22), há um processo de diversificação e diferenciação do ensino superior no país, tanto do ponto de vista institucional quanto da oferta de cursos e modalidades de organização. Com enfoque na EaD, verifica-se que tal modalidade apresenta grande expansão em diversas áreas do conhecimento, principalmente na área de ciências humanas, principalmente no Serviço Social.

Além disso, o governo Lula continuou o incentivo à diversificação da organização das instituições de ensino superior. Visando a facilidades para a ampliação da oferta de vagas, a diversidade e a flexibilidade passaram a fazer parte do ensino superior como maneira de efetivar essa ampliação sem que as IES tenham que se submeter a todas as regras de ser uma universidade, podendo se organizar de maneira mais favorável, inclusive, à obtenção de lucro. (FERREIRA, 2011, p. 67).

Para a educação superior, o governo Lula foi um período marcante, caracterizado pela definição de novos parâmetros, matrizes

curriculares e expansão acelerada dos níveis de ensino. Nesse momento, buscava-se ampliar o acesso da classe trabalhadora. Nos primeiros anos de governo, Lula instituiu através do Decreto nº 11.096/2005 o Programa Universidade para Todos (PROUNI), com o objetivo de que conceder bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. (MEC, 2014).

Dois anos depois, o Decreto nº 6.096/2007 institui o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁵, com o objetivo de ampliar o acesso e permanência na educação superior. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão entre outras metas que tem o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. Com o REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

Este programa [o REUNI] pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década. Assim, o

5 O REUNI é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. (MEC, 2010).

REUNI tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. (MEC, 2007, p. 4)

Em 2010, Lula institui pelo Decreto nº 7.234/2010 governo, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. (MEC, 2010).

A educação superior no governo Lula teve, em relação ao governo de FHC, uma expansão considerável, com grandes investimentos. Esse cenário mantém-se em continuidade, sob o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), onde é possível verificar a expansão de universidades públicas, manutenção dos incentivos à educação superior privada, ampliação da EaD (pública e privada), além da criação de programas de incentivo à ciência e tecnologia, como o Programa Ciência sem Fronteiras⁶. No governo Dilma, ganha espaço o discurso da sustentabilidade da economia em detrimento da redistribuição de renda.

É válido citar que o segundo mandato da Presidenta Dilma (2014-2016) foi marcado por uma grave crise econômica, sucedido de denúncias de corrupção que levaram ao *impeachment*. Sob o

6 Ciência Sem Fronteiras, que visa estimular a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores mediante a concessão de bolsas para as áreas consideradas prioritárias/estratégicas em universidades estrangeiras, São consideradas áreas prioritárias: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra: Física, Química, Geociências; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e tecnologias da informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Tecnologia Nuclear; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Tecnologias de transição para a economia verde; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria criativa; Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos. (FERREIRA, 2011, p. 446).

comando do vice Michel Temer (2016-atualmente), o país enfrenta incertezas e uma intensa crise política, sem falar nos escândalos de corrupção que rondam o presidente e diversos aliados. O caráter reformista deste governo tem apresentado propostas polêmicas de reformas na previdência social e trabalhista, que geram comoção popular pela perspectiva de supressão de direitos historicamente conquistados. No campo social, há nítidos retrocessos. Na educação, houve a reforma do ensino médio e cortes significativos para a educação superior, situação que intensifica a mercantilização do ensino superior, com exacerbada ampliação da EaD.

Esse cenário expressa o desafio que o Serviço Social enfrenta para efetivação do seu projeto profissional, em tempos de enfraquecimento das lutas de classe, de reestruturação produtiva⁷ com vistas a construir alternativas para uma formação crítica e que atenda às demandas postas na contemporaneidade. “Pensar a formação profissional no presente é, ao mesmo tempo, fazer um balanço do debate acerca do Serviço Social, indicando temas a serem desenvolvidas, pesquisas a serem estimuladas para decifrar as novas demandas que se apresentam ao Serviço Social” (IAMAMOTO, 2005, p.169).

Tal contexto engendra modificações significativas tanto na formação profissional, no mundo do trabalho. Há uma exigência de mercado por profissionais qualificados, polivalentes e dinâmicos, que respondam às demandas atuais, daí a importância de uma formação profissional com qualidade, uma vez que o assistente social é “partícipe de processos de trabalho que se organizam conforme as exigências econômicas e sociopolíticas do processo de acumulação” (IAMAMOTO, 2005, p. 95).

7 A reestruturação produtiva pode ser entendida como o processo de inovações tecnológicas que entra em culminância nos anos 70, a ponto de ser considerado por alguns autores como a Terceira Revolução Industrial. (LESBAUPIN apud FIGUEIRÊDO, 2008, p. 45).

A educação a distância no Serviço Social

Conforme abordado no item anterior, a educação superior, em seu contexto de contrarreformas desde a década de 1990, vivencia atualmente um patamar de expansão, que imprime impactos para a formação profissional em diversas áreas do conhecimento, com ênfase aqui para o Serviço Social.

A discussão em tela versa sobre incidência da EaD no Serviço Social, modalidade de ensino inserida no contexto de reforma educacional do brasileiro com a promulgação da LDB, a qual expressa o papel do Poder Público no incentivo à modalidade, bem como sua caracterização, posteriormente regulamentada através de portarias e decretos.

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.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

- II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (Lei nº 9.493/1996)

Conforme já tratado, a expansão da EaD está inserida em acordos com organismos internacionais (como também o ensino presencial) de expansão do ensino superior, com a finalidade de atrair investimentos estrangeiros e potencializar a política econômica do país, que inserido num contexto de economia global, vê a educação como um mecanismo importante de desenvolvimento.

No cenário de globalização da economia e da sociabilidade humana na lógica do capital, será tratada aqui a EaD em sua terceira geração, caracterizada pela “expansão da internet no ambiente universitário, e formalização da primeira legislação específica na área de EaD no ensino superior”, qual seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996. (VIANNEY *et. al.* apud BORBA, MALHEIROS; AMARAL, 2011, p. 22). Essa terceira geração da EaD, conforme Torres (2004, p.31; 60)

[...] vem se estruturando às custas de uma tecnologia avançada [...] forma sistematizada de educação que se utiliza de meios técnicos e tecnológicos de comunicação bidirecional/multidirecional no propósito de promover a aprendizagem autônoma por meio da relação dialógica e colaborativa entre discentes e docentes equidistantes.

Partindo da premissa de que a educação a distância é fruto do avanço tecnológico ocasionado pela mundialização do capital, em concordância com MOORE (2008), esta pode ser definida como a família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial (contígua) seriam desempenhados na presença do aprendente de

modo que a comunicação entre o professor e o aprendiz deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros. Devendo ainda, ser compreendida como a atividade pedagógica que é caracterizada por um processo de ensino-aprendizagem realizado com mediação docente e a utilização de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes tecnológicos de informação e comunicação, os quais podem ser utilizados de forma isolada ou combinadamente, sem a frequência obrigatória de alunos e professores, nos termos do art. 47, § 3º, da LDB. (MEC, p. 25).

Conforme aborda Demo (2010, p. 21),

Na era do conhecimento, na qual pessoas educadas e suas ideias se tornaram a riqueza das nações, a universidade nunca foi mais importante e o valor de uma educação universitária mais elevada. As oportunidades educacionais oferecidas pela universidade, o conhecimento que ela cria e os serviços que provê são chave para quase toda propriedade da sociedade contemporânea, desde a prosperidade pessoal e o sentir-se bem na competitividade econômica, até à segurança nacional, à proteção do meio ambiente e ao enriquecimento de nossa cultura.

O modo de produção capitalista, e no contexto de neoliberalismo, a educação torna-se mais um espaço de especulação do capital, no qual os avanços das tecnologias da comunicação e da informação (TICs), vêm trazendo para o dia a dia do processo ensino-aprendizagem outras formas de interação, com o discurso de igualdade de acesso. A EaD, por sua vez, se configura como uma tendência, tendo em vista a ampla oferta de vagas, e um “custo-benefício” que atrai principalmente os interiores do país. Nesse contexto,

As mudanças na educação superior pautada na “ideia de flexibilização” dispõem de atividades e diversidades no oferecimento de cursos, tanto que até 20% da carga horária dos

cursos de graduação podem ser oferecidos em modalidades *on line* ou semipresencial ou ainda 100% à distância, dando concretude a lógica da “Universidade Aberta do Brasil (UAB)” e legitimando a chamada “Educação a Distância” (EaD), dentre os quais, descobre-se o nicho de valorização do mercado, e nega-se a perspectiva ontológica da educação, num discurso de educação para todos. (CFESS, 2014, p. 6-7).

Nessa lógica, a formação profissional extrapola as concepções político-ideológicas e passa a fazer parte de uma imposição de “sobrevivência” na sociedade controlada pelo capital, na qual, a competitividade exige que o profissional tenha uma formação para se inserir no mundo do trabalho. A compreensão aprofundada das complexas e avassaladoras ofensivas que se descortinam no horizonte da contrarreforma do ensino e das políticas públicas no Brasil constitui estratégia fundamental para orientar uma ação segura no enfrentamento crítico por parte das entidades representativas do Serviço Social.

Assim, as diretrizes curriculares da ABEPSS (1996) exigem na formação profissional um rigor com o processo teórico e metodológico no trato da realidade social, com o objetivo possibilitar uma melhor compreensão dos desafios postos para o profissional frente ao universo de produção e reprodução da vida social onde é necessário que o (a) profissional seja capaz de fazer uma leitura crítica da realidade que lhe é posta. Assim, a formação profissional deve viabilizar a capacitação teórico metodológica e ético política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico operativas com vistas a: apreensão crítica dos processos sociais na sua totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país.

Políticas afirmativas de acesso à educação superior, que fomentaram a expansão das universidades privadas ampliaram o acesso ao ensino superior, contemplando parcelas da população mais pauperizadas e excluídas. Para Soares (2004, p. 21), a importância

das chamadas políticas afirmativas no quadro atual do ensino superior brasileiro é imensa. São políticas compensatórias e, como tais, podem ser abandonadas quando não se fizerem mais necessárias. “Hoje, elas são parte da solução”. A questão é que a forma como as instituições operacionalizam a modalidade e a flexibilização curricular verificada na EaD traz implicações à formação profissional nada animadoras, uma vez que os problemas conjunturais existentes na formação profissional, são intensificados na EaD. “Se por um lado esta expansão tem permitido a ampliação do acesso [...] às universidades, por outro a qualidade da formação tem sido afetada em detrimento da supervalorização dos dados quantitativos desse acesso.” (CRESS, 2014, p. 10).

Para o Serviço Social, os impactos da formação profissional na EaD estão presentes na ampliação em larga escala da oferta de cursos, que vem tornando o mercado de trabalho cada vez mais competitivo, além do adensamento do desemprego estrutural e precarização do trabalho, próprios do capitalismo.

Concordando com Pereira (2009, p. 194),

No âmbito do Serviço Social, infere-se que, em pouco menos de uma década, o perfil dos assistentes sociais brasileiros estará completamente transformado. A tendência deste perfil não é nada animadora, pois estará baseada em uma formação profissional a distância, aligeirada, mercantilizada e, portanto, com poucas chances de concretizar o perfil de um profissional crítico e competente teórica, técnica, ética e politicamente, delineado pela ABEPSS em 1996.

Segundo o CFESS (*et. al.*, 2011, p. 4), “em 2007, 4% do total de instituições de ensino superior ofertavam cursos de EaD sendo 45 públicas e 24 privadas.” O mesmo documento traz dados sobre o aumento considerável do número de vagas em 2007, de 89,4% com relação a 2006 e da concentração dessa oferta em instituições privadas. E, conforme Iamamoto (*in* CFESS *et. al.*, 2011, p. 6), “nesse ritmo de crescimento, há estimativas, ainda que devam ser

matizadas, considerando a dinâmica do mercado de trabalho, de que o número de profissionais poderá dobrar em 10 anos.” Tal informação vem se confirmando, se considerarmos os pontos facilitadores de acesso a EaD.

Em 2011, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), em conjunto com os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), realizou o Seminário Política de ensino superior no Brasil: a regulamentação da LDB e as implicações para o Serviço Social, ocasião em que as entidades da categoria profissional, pesquisadores e profissionais do Serviço Social manifestaram-se sobre essa “abertura” das universidades. Esse espaço de debates significou a afirmação do posicionamento da categoria, oposta à lógica de expansão do ensino superior de forma mercantilizada, privatista e excludente, uma vez que esse modelo de expansão vai de encontro aos preceitos historicamente constituídos pela classe trabalhadora, impactando na defesa do projeto societário e ético-político da profissão.

Outra ressalva importante é a ascendente oferta de empregos para assistentes sociais, com enfoque na Política de Assistência Social, que com a implementação do Sistema Único de Assistência Social - SUAS, tem contemplado dos municípios mais longínquos até as metrópoles, oferecendo serviços que vislumbram a proteção social a indivíduos. Conforme a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social (NO-B-RH/SUAS), os municípios de com população mínima de 20.000 habitantes estão aptos a implantarem uma unidade do Centro de Referência da Assistência Social - CRAS, e/ou o Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS, respectivamente, cujos programas necessitam obrigatoriamente de pelo menos um profissional de Serviço Social.

Essa exigência de mercado por profissionais de Serviço Social como parte integrante da equipe mínima de serviços, programas e projetos que compõem a assistência social, tem despertado interes-

se pela formação profissional na área supracitada, sendo uma dos fatores que explicam a grande oferta de vagas, e o *boom* de egressos, formados na EaD. Para as classes mais pauperizadas, é uma oportunidade de ascensão profissional. Há uma inserção facilitada desses profissionais no mercado, por meio de vínculos frágeis de trabalho como cargos comissionados, contratos temporários, dentre outros. A precarização das condições de trabalho rebate no perfil dos profissionais que ocupam espaços socio-ocupacionais indicando assim uma formação profissional aquém do que se necessita para intervenção nas expressões da questão social, tão afloradas no país.

Mas o que deve nos chamar atenção não são apenas os números. A primeira campanha que dá origem à política de comunicação do Conjunto CFESS/CRESS tinha o mote: “O Brasil Precisa de Serviço Social”. Um país com a magnitude da desigualdade, da exploração, da discriminação que temos precisa de muitos assistentes sociais [...] A questão a ser problematizada é a “produção” de profissionais em massa e com conteúdos banalizados; é a qualidade do ensino que está sendo oferecido, que não assegura o perfil das Diretrizes Curriculares; é a educação bancária e mercantilizada que não garante o Serviço Social de qualidade que o Brasil precisa. (CFESS *et al.*, 2011, p. 6).

As entidades representativas da categoria discutem sobre a demanda por profissionais de Serviço Social, sem perder de vista a necessidade de profissionais capacitados. Sendo o Serviço Social um produto histórico, sua existência se materializa nas relações cotidianas, como profissão interventiva que desenvolve sua prática profissional principalmente em instituições estatais.

No estado da Bahia, existem 37 universidades e faculdades que oferecem o curso de Serviço Social, sendo que desse número, apenas duas são públicas. Portanto, a formação profissional no estado é eminentemente privada, com avassaladora incidência da EaD. “Como resultado desse processo, o CRESS-BA tem registrado

aumento significativo no número de solicitações de inscrição para registro profissional”. Entre 2011 e 2013, foram efetuados 5.966 registros de bacharéis de todo o estado. (CRESS, 2014, p. 10).

Iamamoto (2005, p. 172), ressalta que “a sintonia da formação profissional com o mercado de trabalho é condição para preservar a própria sobrevivência do Serviço Social”. Tal colocação é reafirmada por Boschetti (2007):

[...] essas contra-reformas [*sic*] do Estado implementadas pelo governo federal (sobretudo a Reforma Universitária) impactam duramente sobre a formação e os espaços socio-ocupacionais de todos os trabalhadores, o que acaba por recolocar novas configurações tanto para a formação do assistente social quanto para o exercício da profissão.

O Serviço Social, em suas transformações históricas, vem ampliando seu mercado de trabalho, perdendo seu caráter de profissão liberal. Dessa forma, o quadro sociohistórico atual remete a transformações societárias que incidem diretamente nas relações sociais, e por sua vez refletem na profissão, seja nos espaços socio-ocupacionais, seja nas bases teórico-metodológicas.

Iamamoto (2005, p.168), salienta que é preciso “construir uma proposta de formação profissional consolidada com os novos tempos, radicalmente comprometida com os valores democráticos e com a prática de construção de uma nova cidadania na vida social, isto é, de um novo ordenamento nas relações sociais”. Conforme Netto (1999), não se pode esquecer o projeto ético-político da profissão que:

[...] se posiciona a favor da equidade e da justiça social, na perspectiva da universalização do acesso a bens e a serviços relativos às políticas e programas sociais; a ampliação e a consolidação da cidadania são explicitamente postas como garantia dos direitos civis, políticos e sociais das classes trabalhadoras. Correspondentemente, o projeto se declara radicalmente democrático – considerada a democratização

como socialização da participação política e socialização da riqueza socialmente produzida.

O projeto ético-político do Serviço Social, constituído de forma coletiva, que na abordagem de Teixeira e Braz (2009, p. 188) “se desenvolve em meio às contradições econômicas e políticas engendradas na dinâmica das classes sociais antagônicas”, tendo na década de 1990 um estágio de, mediante as transformações societárias marcadas pelo modelo de acumulação flexível e o neoliberalismo, que incidiram fortemente nas relações econômicas, políticas, culturais, produtivas e principalmente na estrutura do Estado, apresentando assim uma autoimagem que legitima socialmente a profissão e sua inserção na divisão sociotécnica do trabalho.

Não há dúvidas de que o projeto ético-político do Serviço Social brasileiro está vinculado a um projeto de transformação da sociedade. Essa vinculação se dá pela própria exigência que a dimensão política da intervenção profissional põe. Ao atuarmos no movimento contraditório das classes, acabamos por imprimir uma direção social às nossas ações profissionais que favorecem a um ou a outro projeto societário. Nas diversas e variadas ações que efetuamos, como plantões de atendimento, salas de espera, processos de supervisão e/ou planejamento de serviços sociais, das ações mais simples às intervenções mais complexas do cotidiano profissional, nelas mesmas, embutimos determinada direção social entrelaçada por uma valoração ética específica. As demandas (de classes, mescladas por várias outras mediações presentes nas relações sociais) que se apresentam a nós manifestam-se, em sua empiria, às vezes, revestidas de um caráter mistificador, nem sempre revelando seus reais determinantes e as questões sociais que portam, daí que essas demandas devem ser processadas teoricamente. Tendo consciência ou não, interpretando ou não as demandas de classes (e suas necessidades sociais) que chegam até nós em nosso cotidiano profissional, dirigimos nossas ações favorecendo interesses sociais distintos e contraditórios. (TEIXEIRA; BRAZ, 2009, p. 9).

Desse modo, a discussão entre formação profissional e mercado de trabalho pressupõe compreender as relações sociais contemporâneas e o contexto das transformações sociais atreladas ao capital, no escopo das relações de trabalho e da luta de classes pela viabilização de direitos. Não se pode esquecer que o profissional do Serviço Social também é parte do cenário da luta de classes, e tem um importante papel na luta pela consolidação de um projeto societário voltado para os interesses da classe trabalhadora.

Considerações finais

As discussões contidas no texto possibilitaram a compreensão do ciclo de reformas e contrarreforma do ensino superior no país, dadas às influências do capitalismo, numa conjuntura neoliberal e redução das intervenções do Estado e das relações sociais analisadas. Nesse contexto, verificou-se que a política econômica instaurada na década de 1990 e mantida pelos governos posteriores inseriu o país na lógica do capital global, possibilitando a abertura do comércio exterior e formalização de acordos e investimentos de organismos internacionais.

No caso da educação superior, os acordos internacionais, principalmente com o Banco Mundial, ocasionaram uma política de expansão desse nível de ensino, intensificada nos governos de FHC e Lula. Tal expansão significou não só o aumento quantitativo de instituições de ensino superior, mas a inserção impetuosa da exploração capitalista na educação, haja vista a forte participação de empresas na oferta de serviços estatais, ocasionados pelas privatizações. Cabe ressaltar que o governo Dilma manteve as ações implementadas pelo governo anterior. Entretanto, o governo Temer tem gerado uma sensação de instabilidade, principalmente pelos cortes nos investimentos e reformas que vem propondo. Isso tem refletido na queda de investimentos e aumento do desemprego (principalmente no setor de serviços).

É inegável que os planos de governo Lula e Dilma possibilitaram a inserção da classe trabalhadora num patamar de ascensão social,

através do acesso à educação. A expansão do ensino superior nos governos citados permitiu a interiorização desse nível de ensino, e, articulando ações e programas de fomento ao acesso e permanência no ensino superior, viabilizou um direito historicamente negado. O acesso de classes subalternas à educação superior, prospecta a reprodução de mão de obra especializada e perspectiva de inclusão no mercado de trabalho, consumo de bens e produtos, além da movimentação da economia. O resultado das políticas para a educação superior tem um significado diferente para os indivíduos antes alheios a possibilidades de acesso.

Se por um lado a expansão da educação superior promoveu o acesso das classes subalternas a esse nível de ensino, por outro reafirmou a hegemonia do capital na dominação das relações de produção e reprodução do trabalho e da vida social. A expansão exagerada da educação superior, principalmente privada, legalizada pelo Estado, ocasiona uma formação profissional aligeirada, na perspectiva de formação que atenda as necessidades do mercado, com vistas apontar indicadores exigidos pelos organismos internacionais, que dão a noção de desenvolvimento nacional. Há uma tendência de fragilidade na formação profissional, além do contingenciamento de profissionais que disputam postos de trabalho competitivos e precarizados.

Nesse contexto, as condições concretas para o trabalho profissional estão cada vez mais tensionada pela ampliação de serviços e de demandas, mas sem a correspondente designação de recursos materiais, financeiros e humanos necessários à manutenção da qualidade do que é prestado à população usuária. Isso acaba impactando nas condições para o exercício profissional⁸, pois as instituições sociais são mediações fundamentais para a participação do Serviço Social no atendimento das demandas incorporadas pelas políticas sociais. Tem-se, portanto, repercussões para as relações de trabalho

8 Conforme Resolução CFESS nº 493/2006, que dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social.

dos/as assistentes sociais, como também para o exercício de suas atribuições, o que irá repercutir diretamente nos serviços prestados. (CFESS, 2012, p. 19).

O Serviço Social tem o desafio de reafirmar seu fazer profissional, em um momento que a reforma do Estado, com rebatimento na educação superior, insere no processo de formação profissional a lógica neoliberal de mercantilização da educação superior, quando a formação profissional torna-se mais um espaço de especulação do capital, inibe o papel da universidade como um espaço de protagonismo e construção da identidade dos sujeitos em dimensões culturais, intelectual e científica, a serviço da sociedade.

O conteúdo da formação passa a ser submetido à livre iniciativa das unidades de ensino, públicas e privadas, desde que preservados os referidos dos núcleos. Essa flexibilização da formação acadêmico-profissional, que se expressa no estatuto legal, é condizente com os princípios liberais que vêm presidindo a orientação para o ensino superior, estimulando a sua privatização e submetendo-o aos ditames da lógica do mercado. Esse é um forte desafio à construção do projeto do Serviço Social brasileiro. A sua materialização na formação universitária exige um especial empenho coletivo das unidades de ensino e entidades da categoria (IAMAMOTO 2010, p. 446).

Foi analisada também a incidência da EaD no Serviço Social, que tem o propósito de ampliar a formação em nível superior (devido aos acordos com organismos internacionais), ocasionando na formação profissional fragilizada, disputa por postos de trabalho abertos com a reestruturação produtiva, o que verificou-se outrora no rebatimento da formação profissional aligeirada e mercantilizada para a atuação profissional.

Referências

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

BORBA, Marcelo de Carvalho. MALHEIROS, Ana Paula dos Santos. AMARAL, Rúbia Barcelos. **Educação a distância online**. 3 ed. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2011.

BOSCHETTI, Ivanete. As Reformas Neoliberais: Ensino de Graduação a Distância e Exame de Proficiência. In **Revista em Pauta**, n. 20, 2017. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

BRASIL/MEC. **Diretrizes gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. MEC, 2007.

_____. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. SEED /MEC, 2007.

CARTA MAIOR. **Memória de um Brasil privatizado**. 2010. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br>> Acesso em 12 nov. 2014.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CFESS (org.) **Assistentes sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil profissional**. Brasília: CFESS, 2005.

_____. CRESS, ABEPSS, ENESSO. **Sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e Serviço Social**. Brasília/DF. Cidade Gráfica. 2010.

_____. **Atribuições privativas do/a assistente social em questão**. 1ª edição ampliada. 2012. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br>> Acesso em 02 jul. 2014.

CRESS. **Revista Categoria em movimento**. Salvador-BA: CRESS 5ª Região, maio/2014.

DEMO, Pedro. **Política Social, educação e cidadania**. 12 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DOURADO, Luiz F. OLIVEIRA, João F. Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz F. & CATANI, Afrânio M. (Orgs.), **Universidade pública: Políticas e identidade institucional**. Campinas/Goiânia: Autores Associados/Editora da UFG, 1999.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Revista Linhas Críticas**. Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br>> Acesso em 29 out. 2014.

FIGUEIRÊDO, Maria do Amparo Caetano de. **Inclusão educacional na exclusão: políticas de renda mínima**. (Tese de Doutorado). João Pessoa: UFPB, 2008. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Teses/teses08.pdf>> Acesso em 12 jul. 2014.

IAMAMOTO, Marilda V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2010.

KOIKE, Mari Marieta. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPS, 2009.

MANCIBO, D. Políticas da educação superior no Brasil – velhos temas, novos Desafios. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob. NETO, Antônio Cabral. NASCIMENTO, Ilma Vieira (Orgs.) **Política para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009.

MOORE, Michael. KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. [tradução Roberto Galman]. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: **Capacitação em Serviço Social e política social: crise contemporânea, questão social e serviço social**. Módulo I. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UNB, 1999.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Revista Katálysis**. Florianópolis v. 12 n. 2 p. 268-277 jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>

pdf/rk/v12n2/17.pdf> Acesso em 05 fev. 2014.

QUEIROZ, Viviane de; CONCEIÇÃO, Tatiana Figueiredo Ferreira. O ensino a distância na educação superior brasileira: democratização ou mercantilização? **Anais da VI JOINPP, 2013**. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013>> acesso em 25 out. 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Sandra Neres. Serviço Social: apropriação da teoria social marxista e formação profissional crítica. In: **III Simpósio mineiro de assistentes sociais: expressões socioculturais da crise do capital e as implicações para a garantia dos direitos sociais para o Serviço Social**. CRESS 6ª Região-MG, 2013. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br>> Acesso em 01 jun. 2014.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis / RJ: Vozes, 2004.

TEIXEIRA, J. Barata; BRAZ, Marcelo. O projeto ético-político do Serviço Social. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPS, 2009.

TORRES, Patrícia Lupion. **Laboratório on line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação**. Tubarão/SC: Unisul, 2004.

TRABALHO: FUNDAMENTOS E DEBATES CONTEMPORÂNEOS¹

Introdução

O trabalho é uma categoria fundante do ser social; - eis aqui uma afirmação central da ontologia marxiana. É por meio da mediação homem / natureza que o gênero humano produz e reproduz sua própria vida. E o trabalho adquire assim, papel fundante dos demais complexos sociais.

Apesar de estar presente enquanto condição de existência humana, em todos os modelos de sociedade, é na sociedade capitalista que o trabalho adquire novas formas e expressões, dado o alto grau de desenvolvimento das forças produtivas, do trabalho assalariado e da extração da mais-valia.

¹ Artigo produzido como produto final da disciplina “Trabalho e Sociabilidade” que foi ministrada durante o Mestrado Acadêmico em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (2011-2013). A primeira versão deste texto foi publicada no I Encontro Nacional de Trabalho, Política Social e Serviço Social – Serviço Social em tempos de barbárie, realizado no período de 20 a 22 de março de 2013 em Maceió - AL. Para a publicação nesta Coletânea foram feitos alguns acréscimos na fundamentação teórica.

É no cerne da revolução industrial e francesa e da consolidação da ordem burguesa, a partir do século XVIII, que vai se tornar possível a elaboração de uma teoria sobre o trabalho, enquanto categoria constituinte do ser social, pois já dizia Marx que as sociedades mais complexas explicam as mais simples. Essa elaboração, datada da idade moderna, fez de Marx um grande revolucionário do seu tempo, ao criar um método de análise que permite sair de determinações concretas da totalidade e buscar para além da aparência fenomênica da sociedade capitalista os fundamentos da sua essência, tendo o trabalho e suas múltiplas dimensões como fio condutor da sua produção teórica.

O capitalismo contemporâneo, determinado por uma série de transformações advindas da reestruturação produtiva, tem na análise de Antunes (2008, p. 117) caracterizado uma nova morfologia do trabalho, dado seu caráter “multifacetado, polissêmico e polimorfo” que incorpora tanto o trabalhador produtivo, como o trabalhador improdutivo.

Esse cenário é caracterizado por profundas alterações no processo produtivo e nas formas de gestão do trabalho, que tem impactado sensivelmente as condições e relações de trabalho, a vida e a identidade da classe trabalhadora.

Expostas essas primeiras ideias buscaremos nesse texto refletir a pertinência dos fundamentos ontológicos do trabalho no capitalismo contemporâneo.

A centralidade da categoria trabalho

O trabalho é a categoria central de análise da sociabilidade humana, isso porque, é pelo trabalho que o homem tem a capacidade de transformar a natureza em valores-de-uso, ou seja, em tudo aquilo que é necessário para vida e reprodução humana. Por isso, pode-se afirmar que o trabalho é condição da existência do homem – é uma necessidade eterna, resultado do intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza (LUKÁCS, 1979).

Essa análise da categoria trabalho parte da concepção materialista histórico-dialética² elaborada por Karl Marx³, que superou duas outras correntes filosóficas, o materialismo e o idealismo e juntas construíram o terreno filosófico da idade moderna, ao inaugurar a razão enquanto expressão que preconiza as possibilidades humanas de compreender-se como sujeito constituído socialmente.

O que vai dar caráter inédito a elaboração marxiana é a prioridade que dá ao real, onde só é possível pensar, elaborar e teorizar a partir daquilo que já existe. Ao fazer isso atribui uma relação de autoimplicação entre o sujeito e o objeto.

A superação se deu, entre outras, pela afirmação que o homem ao transformar a natureza, transforma também a si próprio. Isso é possível, segundo Marx, pelo pôr teleológico, ou seja, capacidade única e exclusiva do ser humano em idealizar e antecipar o que vai transformar e que o distingue de todos os outros animais.

De acordo com Netto e Braz (2007) são três as exigências colocadas pelo trabalho para a constituição do ser social: a atividade teleologicamente orientada, a tendência a universalização e a linguagem articulada. Isso porque, o trabalho é sempre uma atividade coletiva e o aprendizado e habilidades por ele proporcionadas são universalizadas pela linguagem.

Para Lessa (1996), citando Marx e Lukács o trabalho é constituído por três momentos decisivos, a saber: a objetivação, onde se dá a transformação da prévia ideação no produto desejado; a exteriorização, que acontece no mesmo momento da objetivação, pois o homem ao transformar a natureza também se exterioriza, ou

2 O materialismo histórico dialético é uma teoria datada do século XIX e que tem como seus principais representantes Karl Marx e Friedrich Engels. Essa teoria se originou da superação dos dois processos de conhecimento anteriores a ele; o materialismo mecanicista e o idealismo. Marx retoma Feuerbach (materialismo fechado) e Hegel (idealismo alemão) para construir sua teoria e apesar de ser bastante influenciado por Hegel, Marx se contrapõe a sua dialética, que segundo suas palavras colocou a dialética idealista ao revés “de cabeça para baixo”, ao afirmar que a verdade estava no real e que a história é dialética.

3 Karl Marx (1818-1883) – nasceu na Alemanha, mas viveu exilado em vários países da Europa, devido sua atividade político-revolucionário. Atuou como economista, filósofo, historiador, teórico-político e jornalista, esta última atividade era a que lhe garantia a sobrevivência (IANNI, 1992).

seja, se percebe e se reconhece naquilo que produziu. Esse processo de objetivação-exteriorização é o que distingue os homens da natureza, pois desencadeia em duas novas situações, uma objetiva, a materialização da prévia ideação e a outra subjetiva, as habilidades adquiridas nesse processo, definidos como atos singulares que serão generalizadas enquanto necessidade de reprodução social da espécie humana, agora ser social constituído pelo trabalho. O terceiro momento constitutivo do trabalho é a alienação, definida enquanto “obstáculos socialmente postos ao desenvolvimento humano-genérico” (LUKÁCS, 1979 apud LESSA, 1996, p.21), ou seja, quando o próprio desenvolvimento sócio genérico impossibilita a realização e evolução do ser social, exemplo disso são consequências e repercussões do modo de produção capitalista.

Por isso dizemos que o homem é natureza historicamente transformada – é ser social, resultado do recuo das barreiras naturais e é inconcluso, dado a possibilidade criadora do gênero humano mediado pelo trabalho.

Trabalho e modo de produção capitalista

Dissemos anteriormente que a consolidação da ordem burguesa foi essencial para a elaboração marxiana, pois foi a partir da sua complexa totalidade que Marx conseguiu pelo seu método de análise, compreender as relações econômicas, políticas e sociais que estavam dadas e assim o fez nas suas produções teóricas, em especial na sua obra “O Capital”.

Marx não nos entregou uma Lógica, deu-nos a lógica d’*O capital*. Isso quer dizer que Marx não nos apresentou o que “pensava” do capital: ele nos descobriu a estrutura e a dinâmica *reais* do capital, não lhe “atribuiu” ou “imputou” uma lógica: extraiu da efetividade do movimento do capital a *sua* (própria, imanente ao capital) *lógica* – numa palavra, deu-nos a teoria do capital: a *reprodução ideal do seu movimento real*. (NETTO, 2009, p. 689, grifos do autor).

A elaboração da obra “O Capital” representa para o método de Marx “*o caminho de volta*”, ou seja, seu método de exposição distingue-se do seu método de pesquisa. Para ele a sociedade burguesa é uma totalidade concreta nas suas múltiplas singularidades; ela não é constituída por ‘partes’ como preconiza a fenomenologia, ao contrário, ela é um todo complexo constituído por totalidades de menor complexidade e todas elas ricas por processos de mediação, contradição e dinamicidade.

Daí o porquê na sua exposição Marx começa descrevendo o menor, mas não menos complexo elemento do capital – a mercadoria.

Tentaremos a partir de agora compreender as análises marxianas do trabalho no modo de produção capitalista, mas sem desconsiderar em momento algum o caráter ontológico do trabalho na constituição do ser social.

O trabalho na sua forma mais simples de ação mediadora entre o homem e a natureza responde a uma necessidade imediata do ser humano; a produção de valores-de-uso, identificado por Marx como *trabalho concreto, útil ou necessário*. “A utilidade de uma coisa faz dela um valor-de-uso. [...] O valor-de-uso realiza-se somente no uso ou no consumo” (MARX, 1996, p. 167, livro I, tomo I). Simplificando, é tudo aquilo que é produzido para satisfazer as necessidades do homem.

No curso da história da humanidade o *trabalho concreto* que produz valores-de-uso será acrescido do *trabalho abstrato* que estará contido o valor-de-troca. Essa é a denominada dupla natureza do trabalho, o primeiro como condição de existência do ser humano e o segundo, também denominado de *trabalho excedente*, enquanto processo de valorização da produção e, portanto, excedendo aquilo que é realmente necessário para existência do homem. Mas todo valor-de-troca é também valor-de-uso, caso contrário o valor da mercadoria não seria realizado.

Esse duplo caráter do trabalho é presumido por dois aspectos: a qualidade, enquanto valor-de-uso e a quantidade, enquanto valor-de-troca. Na forma de produção capitalista o caráter da qualidade fica subsumido ao caráter da quantidade.

Compreende-se em Marx que a produção de valores-de-troca é a essência do modo de produção capitalista através da produção e comercialização de mercadorias.

As mercadorias vêm ao mundo sob a forma de valores de uso ou de corpos de mercadorias, como ferro, linho, trigo etc. Essa é a sua forma natural com que estamos habituados. Elas são só mercadorias, entretanto, devido à sua duplicidade, objetos de uso e simultaneamente portadores de valor. (MARX, 1996, p. 176, livro I, tomo I).

A circulação de mercadoria e o comércio ao se desenvolverem historicamente deram origem ao capital, e que conseqüentemente originou o dinheiro para ser usado como intermediador da troca de mercadorias. Mas, não é apenas a mercadoria que deu origem a um modo de produção que tem o capital como sua espinha dorsal, mas, principalmente as relações de trabalho entre patrões e empregados estabelecidos no processo de sua produção.

No capitalismo, a classe economicamente dominante, denominada de burguesia, é detentora dos meios de produção, enquanto que os trabalhadores possuem apenas a força de trabalho para vender, resultado da “liberdade⁴” alcançada com o fim do feudalismo, modo de produção que antecedeu o capitalismo.

O modo de produção capitalista tem infinitas particularidades que se diferencia do modo de produção feudal ou primitivo. A sua estruturação parte dos princípios do direito de propriedade individual aplicado ao acúmulo de capital. O emprego desses princípios divide a sociedade em duas classes sociais: a classe proprietária ou possuidora do capital e a classe que garante sua sobrevivência mediante a venda de sua força de trabalho à outra classe.

4 A liberdade tornou-se um princípio da razão moderna, momento histórico que entre outras coisas negou a razão divina e concebeu o homem como construtor da sua própria vida, segundo as condições históricas dadas. No entanto, essa mesma liberdade, que por um lado concedeu ao homem a liberdade de escolhas, impuseram-lhe também a necessidade de vender sua força de trabalho em troca de um salário, dada as condições históricas de desenvolvimento da ordem burguesa. Para aprofundar ver Guerra (2011).

É no processo de produção que é gerada a mais-valia, através da utilização da força de trabalho – única mercadoria que gera valor, ou seja,

[...] o processo de produção é a unidade imediata do processo de trabalho e do processo de valorização, assim como seu resultado, o resultado imediato, a mercadoria é unidade imediata do valor de uso e do valor de troca. Mas o processo de trabalho não é mais do que um meio do processo de valorização, processo que por sua vez, enquanto tal é essencialmente produção de mais-valia, isto é, processo de objetivação de trabalho não pago. Desta maneira se encontra especificamente determinado o caráter global do processo de produção. (MARX apud ARANHA, 1999, p. 37).

Antes de prosseguirmos é preciso compreender a teoria do valor para Marx e como ela é fundamental para a valorização do capital.

Para sua formulação sobre o valor da mercadoria Marx buscou referência nas teorias clássicas da economia política expressas principalmente por Adam Smith e David Ricardo que já afirmavam

O valor de uma mercadoria, ou a quantidade de qualquer outra pela qual pode ser trocada, depende da quantidade relativa de trabalho necessário para sua produção [...] (RICARDO, 1982, p. 43 apud NETTO; BRAZ, 2007, p. 49).

A partir daí Marx reafirma que o valor de determinada mercadoria não depende da sua utilidade ou valor-de-uso, mas sim da *quantidade de tempo socialmente necessário para a sua produção*, expresso pelo tempo de trabalho abstrato despendido na produção de valores-de-troca.

O que vai então distinguir a formulação de Marx da dos clássicos? Exatamente aquilo prescrito pelo seu método, a necessidade de ir além daquilo que está dado imediatamente. Os clássicos até descobrem que o trabalho cria valor, “mas não extrai dessa descoberta as suas consequências econômicas e políticas” (MALTHUS, J. MILL, SISMONTI apud IANNI, 1992, p. 27).

Estudioso do modo de produção capitalista, Marx vai chegar a conclusão de que se é o trabalho quem gera valor, logo esse valor era gerado pelos trabalhadores, pois eram estes que realizavam trabalho no processo de produção, por isso a afirmação de que *a força de trabalho humano é a única mercadoria capaz de gerar valor*, portanto, mais-valia, riqueza socialmente produzida.

A economia política esconde a alienação contida na própria essência do trabalho, pelo fato de que não considera a relação direta entre o operário (o trabalho) e a produção. (MARX, 1969, p. 59 apud IANNI, 1992, p. 27).

Ricardo não se preocupa jamais com a origem da mais-valia. Ele a trata como algo inerente ao modo de produção capitalista, a seus olhos a forma natural da produção social. (MARX, 1996, p. 144, livro I, tomo II).

É no processo de produção que se consolida toda contradição do sistema capitalista, e que gera um antagonismo latente entre as classes, pois o trabalhador ao vender sua força de trabalho em troca de um salário realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso; nem o tempo e nem o trabalho lhe pertence, ou seja, não é dono do que produz e mais que isso, não recebe o valor real pelo trabalho executado. Tanto a sua produção, quanto ao que excede dela serão apropriados pelos patrões e aos trabalhadores resta-lhes o mínimo para garantir a sobrevivência para continuar vendendo sua força de trabalho.

A mais-valia é definida por Marx enquanto resultado do trabalho não pago aos trabalhadores no processo produtivo e que por ter trabalho despendido é valor, é capital. Isso fica esclarecido na fórmula $D-M-D'$, ou seja, o capitalista investe dinheiro em força de trabalho, instrumentos e matérias primas (que são também mercadorias) para a fabricação de novas mercadorias e que irão para esfera de circulação realizar-se enquanto valores-de-troca, só que agora incorporadas de trabalho humano, que é a única mercadoria que

gera valor. Ao final desse processo tem-se o dinheiro inicialmente investido acrescido de valor-trabalho, portanto, mais-valia, só que não socializada, dada a natureza de acumulação de capital desse modo de produção.

Há ainda, conforme Marx (1996, livro I, tomo II), dois tipos de mais-valia; a mais-valia absoluta, que se caracteriza pelo prolongamento da jornada de trabalho e a mais-valia relativa, dada pelo incremento tecnológico que possibilita a intensificação do processo de trabalho. Ambas cumprem funções complementares; diminuir o tempo de *trabalho necessário*, ou seja, aquele que é necessário para cobrir os custos com o processo produtivo e assim garantir a reprodução da vida, e a função de ampliar o *trabalho excedente*, com a produção de mais mercadorias e automaticamente de mais dinheiro, isto é, de capital, para ser reinvestido novamente na produção. Por isso dizer que o modo de produção capitalista é essencialmente um modo produção de acumulação de capital.

É de acordo com o lugar ocupado pelo trabalhador no processo de produção que Marx distingue *trabalho produtivo* de *trabalho improdutivo*. Para ele é produtivo todo o trabalho que produz mais-valia.

Já o *trabalho improdutivo*, longe de ser desmerecido, é todo aquele que não gera mais-valia, que não atua no processo de produção, de incorporação de trabalho humano assalariado na mercadoria. Apesar do sentido pejorativo da palavra improdutivo na língua portuguesa⁵ o *trabalho improdutivo* assume função importante na realização da mais-valia. Exemplo disso são os trabalhadores identificados como improdutivos na esfera de circulação e/ou de serviços, sejam com vínculos empregatícios formais ou informais, onde a mais-valia é realizada.

5 Improdutivo: adj. - que não produz nada; estéril, infecundo: terras improdutivas. Que não rende: capital improdutivo. Dicionário de Língua Portuguesa. Disponível em www.dicionarioweb.com.br, acesso em: 11 dez. 2012, 22:30.

Todo trabalhador produtivo é assalariado, mas nem todo assalariado é trabalhador produtivo. Quando se compra o trabalho para consumi-lo como *valor de uso*, como *serviço* - e não para colocá-lo como *fator vivo* em lugar do valor do capital variável e incorporá-lo ao processo capitalista de produção -, o trabalho não é trabalho produtivo e o trabalhador assalariado não é trabalhador produtivo. Seu trabalho é consumido por causa de seu *valor de uso*, não como trabalho que *gera valores de troca*; consome-se-o improdutivo, não produtivamente. (MARX, 1969, p. 111).

Para Marx (1996, p. 138, livro I, tomo 2) “ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar”, dado o grau de exploração e apropriação pelo empregador do excedente da riqueza produzida pelo trabalhador.

Sendo assim, a exploração do homem pelo homem para produção de valores de uso e conseqüentemente de valores de troca é a essência da relação de trabalho no capitalismo. É nesta exploração que percebemos a contradição entre as classes, já que seus interesses são completamente distintos, mais que isso, são antagônicos. Essa contradição é por sua vez a essência da organização da classe trabalhadora, que cria estratégias de combate à exploração por uma maior apropriação daquilo que produz, de forma a estabelecer novas relações de trabalho e melhores condições de vida para o conjunto da classe trabalhadora.

Por último, mas não menos importante busquemos compreender melhor o terceiro momento que constitui a categoria trabalho – a alienação, já citado anteriormente a partir de Lessa (1996).

Segundo Braverman (1981) o princípio mais inovador do modelo de produção capitalista foi a divisão manufatureira do trabalho. A partir dela o processo de trabalho foi dividido por etapas, fragmentando assim, todo o processo de produção de mercadorias. Essa estratégia rendeu ao modelo capitalista de produção uma série de vantagens, pois proporcionou uma redução de custos e uma ampliação da mais-valia, mas conseqüentemente provocou a alienação

no trabalho, que ocorre quando o ser social não mais se reconhece naquilo que produz, ou seja, há um “estranhamento” (ANTUNES, 2008) entre o criador e a criatura.

As consequências do processo de alienação estão colocadas segundo Antunes (2008, p. 148), na desrealização do ser social, pois o trabalho enquanto atividade vital desaparece e dá lugar a um trabalho forçado pautado na propriedade privada e na exploração do homem pelo homem. Conseqüentemente “o ser social torna-se estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se do próprio homem”, pelo processo de reificação/coisificação que a mercadoria assume no capitalismo dado seu caráter fetichizado. Esse retrocesso e estagnação na evolução do ser social têm implicações na própria sociabilidade humana.

É importe ressaltar que o capitalismo se tornou dominante há pouco mais de duzentos anos, mas as relações sociais estabelecidas por esse modo de produção são tão profundas a ponto de a sociedade naturalizá-las, o que recai na dificuldade de compreensão de que as desigualdades produzidas da relação entre capital x trabalho são consequência desse sistema.

O trabalho na contemporaneidade

O trabalho, enquanto categoria eterna de mediação do homem-natureza foi ao longo do desenvolvimento da sociedade adquirindo novos formatos, dada a complexificação e novas mediações advindas do próprio processo de trabalho. Mas, é na sociedade capitalista que essa complexificação ganha grau elevado, ao ponto do reconhecimento do trabalho como categoria fundante do ser social e dos demais complexos sociais tornar-se comprometido, especialmente no contexto do capitalismo contemporâneo.

O capitalismo contemporâneo é segundo Netto e Braz (2007, p. 211) datado a partir dos anos de 1970 e se constitui enquanto a “terceira fase do estágio imperialista” do capitalismo dos monopólios.

Essa nova fase do modo de produção capitalista é inaugurada por uma profunda crise no capital, que provocou o fim dos chamados “anos dourados⁶”. Essa crise, dado seu caráter inerente, foi provocada pelo esgotamento do modelo de produção fordista, este, caracterizado pela sua rigidez e produção em massa, que gerou uma superprodução sem garantia do consumo. Começa aí um declínio vertiginoso das taxas de crescimento, de lucro e de acumulação do capital, já que a mais-valia só é possível pela realização da mercadoria na esfera de circulação, ou seja, pelo seu consumo dado pelo valor de troca.

Como estratégia de recuperação das taxas de lucro o capital reestruturou-se, dando início a um novo modelo de produção/acumulação - o flexível e/ou toytista.

A acumulação flexível [...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 1993 apud NETTO; BRAZ, 2007, p. 215).

Dessa forma, o modelo de acumulação flexível torna-se uma alternativa do capital para superar sua crise, propondo novas formas de produzir, sempre com o intuito da redução dos custos, bem como de acompanhar as exigências do capital.

Nesse processo ainda se verificam novas formas de utilização da força de trabalho, pois se exige um trabalhador cada vez mais qualificado e polivalente, capaz de ocupar distintas funções se assim for necessário, o que tem alterado profundamente as condições e relações de trabalho, a vida e a identidade da classe trabalhadora.

6 Anos Dourados – expressão utilizada para identificar o período entre as décadas de 1940 e 1970, caracterizados por uma longa expansão econômica, com altíssimas taxas de lucro e com presença de um modelo de Estado interventivo (Welfare State) na garantia da proteção social.

Além dessas, outras consequências, conforme Antunes (2008, p. 197), chamam a atenção dessa nova forma de produção: 1) a crescente redução do proletariado fabril estável; 2) o enorme incremento do novo proletariado, o subproletariado, os chamados terceirizados; 3) o aumento significativo do trabalho feminino, sendo predominantemente precarizado e desregulamentado; 4) o incremento dos assalariados médios e de serviços; 5) a exclusão dos jovens e idosos do mercado de trabalho; 6) a inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho e 7) a expansão do *trabalho social combinado* (MARX, 1978, apud ANTUNES, 2008, p. 198), onde trabalhadores de diversos países participam do processo de produção e de serviços.

Junta-se a essas consequências o declínio da organização dos trabalhadores via suas entidades sindicais devido às incertezas quanto à garantia do emprego nesse cenário de reestruturação, ou seja, “[...] a crise atingiu também diretamente a *subjetividade* do trabalho, sua consciência de classe, afetando seus organismos de representação, dos quais os sindicatos e os partidos são expressão” (ANTUNES, 2008, p.167, grifos do autor).

Aqui, nosso destaque vai para o crescimento das taxas de desemprego, identificados como *estrutural* dessa nova era do capital, que se caracteriza pela “reengenharia, na empresa enxuta” (ANTUNES, 2008, p. 197) dada pela substituição do trabalho vivo (força de trabalho humana) pelo trabalho morto (máquina).

Para Mattoso (1999) a inovação tecnológica, apesar de aparente, não determina o desemprego em massa no capitalismo contemporâneo. Essa relação é bastante complexa, pois ao mesmo tempo em que o incremento tecnológico destrói atividades econômicas e empregos, criam-se também novas empresas, setores e novos empregos. Para ele, o crescimento do emprego depende das taxas de crescimento econômico⁷; assim afirma: “[...] se o desemprego e a precarização

7 De acordo com Netto e Braz (2007), as estratégias implantadas pelo capital não foram capazes de recuperar as taxas de crescimento econômico dos “anos dourados”, mas foi possível - o que lhes era mais interessante - recuperar as taxas de lucro.

ocorrem, não tem sido por causa da inovação tecnológica e da produtividade, mas devido a um crescimento econômico medíocre e à estagnação do tempo de trabalho” (MATTOSONO, 1999, p. 33).

Ainda para o autor, o desemprego provocado com as mudanças no mundo do trabalho, é a ponta de um enorme *iceberg*, pois “estas condições de trabalho tornaram-se crescentemente informais, precárias, com trabalho e salários descontínuos, de curta duração e sem contribuição para previdência” (MATTOSONO, 1999, p. 15-16).

Nesse cenário de desemprego estrutural estão milhares de trabalhadores exercendo trabalhos parciais, precários, instáveis, terceirizados, temporários, sem vínculo empregatício e sem contribuição previdenciária, num contexto de expressões da “questão social” que ficou comumente conhecido como informalidade do trabalho.

Daí a afirmação de Antunes (2008, p. 198, grifo do autor), “a classe trabalhadora *fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se* ainda mais”.

Essas mutações criaram, portanto, uma classe trabalhadora mais heterogênea, mais fragmentada e mais complexificada, dividida entre trabalhadores qualificados e desqualificados, do mercado formal e informal, jovens e velhos, homens e mulheres, estáveis e precários, imigrantes e nacionais, brancos e negros, etc., *sem falar nas divisões que decorrem da inserção diferenciada dos países e de seus trabalhadores na nova divisão internacional do trabalho*. (ANTUNES, 2008, p. 198, grifos do autor).

Contribui, nesse processo, a adoção do ideário neoliberal que combate ferozmente o Estado intervencionista⁸ e de bem-estar social, e que se materializa em novas regras de regulação do mercado,

8 A condenação neoliberal à intervenção do Estado no mercado é um princípio contestável, exemplo disso foi a mais recente crise econômica instalada mundialmente em 2008, onde a figura do Estado foi rapidamente acionada pelo mercado para evitar falência de capitais e para estabelecer estratégias de garantia de mercado consumidor, ambos necessários para superação da crise do capital.

do papel do Estado e de novas relações de trabalho. Sendo assim, essa concepção político-ideológica se caracteriza inicialmente pelo afastamento do Estado enquanto regulador do mercado, pelas políticas de ajustes fiscais e monetárias, privatizações, desemprego estrutural, perseguição aos sindicatos, ampliação do exército de mão de obra, pela lógica mercadológica das políticas públicas, entre outras.

É este cenário de profundas mudanças no processo de produção de mercadorias, que tem levado alguns teóricos, a exemplo de Méda (1997), Habermans (1991 e 1992), Offe, (1989) entre outros citados por Antunes (2008), a defenderem o fim da sociedade do trabalho.

As principais críticas dessa corrente teórica, denominada de pós-modernidade, se dão, entre outras, pelas seguintes acusações ao capitalismo contemporâneo: a redução do tempo de trabalho; o declínio acentuado do trabalho assalariado industrial; o crescimento do trabalho informal e fragmentado; o crescimento do setor de serviços e a impossibilidade de mensurar sua produtividade; o fim da luta de classe e a ‘conclusão’ de que a economia existe em função do Estado e não o contrário (TEIXEIRA; FREDERICO, 2009).

Para os autores que defendem ‘o fim do trabalho’ a sociedade contemporânea mudou, pois há uma ‘nova’ realidade em evidência, na qual as formulações marxianas sobre a centralidade da categoria trabalho e a dinâmica do modo de produção capitalista no século XIX, não mais respondem as características da atualidade.

É preciso, antes de tudo, reconhecer o tempo histórico em que se deram as formulações teóricas de Marx. Ele não poderia, dado as condições históricas da sua época, antecipar essas mudanças no mundo do trabalho. Mas, ao reconhecer o movimento da história na vida e reprodução do ser social reconhece também as possibilidades de mudança que lhes são dadas.

Segundo Teixeira e Frederico (2009, p. 144) Marx não se limitou a detalhar o capitalismo inglês do século XIX, mas ao estudá-lo, dado o seu grau de desenvolvimento, nos ofereceu as bases de interpretação das “leis que regem a dinâmica do modo de produção

capitalista, isto é, a realização de um universal (modo de produção), num particular (a Inglaterra do século XIX)”.

E essas leis, ultrapassando a aparência fenomênica do capitalismo contemporâneo, é quem continua vigorando nesse modelo de produção que tem a acumulação de capital como motor da sua existência.

Incorreríamos em erro negar ou ignorar as transformações no mundo do trabalho na contemporaneidade, por isso que para Antunes (2008, p. 117) o desafio está em compreender “a nova morfologia do trabalho, seu caráter multifacetado, polissêmico e polimorfo. Isso nos obriga a desenvolver uma noção ampliada e moderna da classe trabalhadora”.

É preciso, pois, reconhecer, que todas as essas mudanças propagadas no mundo do trabalho tem um fim - responder ao próprio movimento de acumulação do capital.

Conclusão

Apesar de todas as estratégias tomadas pelo capital na tentativa de recuperação de seus lucros, ele ainda encontra-se em crise, dentro de uma “onda longa recessiva”, conforme afirmaram Netto e Braz (2007).

Por não conseguir restabelecer as taxas de crescimento econômico adquiridas na era do ‘pleno emprego’ e pela natureza histórico-dialética do movimento do capital é esperado que o mesmo continue sofrendo mutações.

O que não podemos perder de vista é que esse movimento, dado pelas crises e pela natureza de acumulação do modo de produção capitalista é parte constitutiva, inerente do próprio capitalismo.

Não são, portanto, as novas formas de organização, gestão e exploração do trabalho que darão sustentação as teses de superação da ontologia marxiana da categoria trabalho. Como citou Antunes (2008), o capital pode diminuir o trabalho vivo, mas jamais extingui-lo.

Ao analisar o mundo do trabalho contemporâneo e suas repercussões na sociabilidade humana a partir do próprio método de Marx, nos deparamos com um conjunto de totalidades concretas historicamente dadas, que despidas de suas aparências fenomênicas se revelarão tal como Marx a percebeu no século XIX; um modo de produção cujo fim é a acumulação incessante de capital pela via da exploração do trabalho.

Daí a crítica à análise imediata e superficial aos teóricos pós-modernos que propagam o ‘fim do trabalho’, o ‘fim da luta de classe’, a ‘morte do marxismo’, ‘o fim da história’, entre outros atestados de óbitos atribuídos a modernidade.

Por essas reflexões compreendo a pertinência e a atualidade dos fundamentos ontológicos do trabalho no capitalismo contemporâneo, e mais que isso, entendo que é o trabalho, pelo seu processo de objetivação-subjetivação que possibilitará a emancipação e a liberdade do homem das amarras do capitalismo.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13ª ed. rev. ampl. – São Paulo: Cortez, 2008.

ARANHA, Maria Lucia Machado. **Educação e Trabalho no Contexto da Terceira Revolução Industrial.** São Cristovão, Editora da UFS, 1999.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e força de trabalho. In: **Trabalho e capital monopolista – a degradação do trabalho no século XX.** Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 3ª Ed. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1981.

GUERRA, Yolanda. **Instrumentalidade e Serviço Social.** 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IANNE, Octávio. (org). **Marx – Sociologia.** São Paulo: Ática, 1992.

KARL, Marx. **O Capital.** Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996, livro I, tomos I e II.

_____. **Capítulo VI Inédito de O CAPITAL**: Resultados do Processo de Produção Imediata. Editora Moraes; São Paulo, 1969.

LESSA, Sergio. A centralidade ontológica do trabalho em Lukács. **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 52, Ano XVIII, Cortez, 1996.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social – Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MATTOSO, Jorge. **O Brasil Desempregado**: Como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90. 2ª ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. In: **Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, Francisco; FREDERICO, Celso. **Marx no século XXI**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RESISTIR À BARBÁRIE: AFIRMANDO O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL¹

Introdução

Não é novidade que o capitalismo consegue superar suas próprias crises e ainda modifica a si mesmo e à sociedade, na sua estrutura econômica, cultural, política, ideológica, artística e até científica. Para que seus objetivos sejam alcançados e seus projetos conservadores sejam propagados são articulados esforços que cooperam para a manutenção da ordem burguesa. Uma das armas mais poderosa usada por esse sistema é a ideologia.

A ideologia é o processo que o chamado pensador executa certamente com consciência, mas com uma *falsa consciência*. As verdadeiras forças motrizes que o motivam permanecem ignoradas; de outra forma, não se trataria de um processo ideológico. (ENGELS apud KONDER, 2002, p.49).

¹ Este artigo foi resultado de um dos capítulos da reflexão teórica que integrou o trabalho de Dissertação da autora. SOUSA, Franciele Santana. Desafios ao Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social no Âmbito da Seguridade Social: Respostas do Conjunto CFESS/CRESS. 2014. 151 folhas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós Graduação em Serviço Social. Sergipe, 2014.

Stoppino (apud KONDER, 2002) afirma a existência de dois significados de ideologia, um fraco e um forte. O fraco é aquele que o termo designa um sistema de crenças políticas, ideias e valores que tem por objetivo orientar comportamentos coletivos referentes à ordem pública. Já o significado forte relaciona-se a uma distorção do conhecimento, referenciada desde Marx. Essa distorção perpassa a ideia de naturalização das desigualdades sociais, desconsideração da luta de classes, negação da história, exacerbação da violência e, como objetivo central, a valorização e disseminação da ideia de que não existe uma alternativa ao capitalismo. Entretanto,

[...] os valores não são valores absolutos, apenas são funcionais para certos interesses, exigência dos indivíduos, dos grupos e das classes sociais: são, por isso, ideológicos. A ‘crítica da ideologia é aquele discurso filosófico que desmascara mentira, consciente ou não, do interesse e da parcialidade que se ocultam nos valores difundidos como absolutos e universais. (VATTIMO apud MAIA; OLIVEIRA, 2011, p. 86)

A questão da ideologia é tratada por diferentes autores, de variadas formas, mas há um consenso de que a ideologia serve para mascarar os objetivos reais, as verdadeiras intenções de um indivíduo, grupo ou classe social.

Nesse momento histórico, os valores que se apresentam como funcionais ao sistema de produção capitalista é a ideologia do neoconservadorismo². Conforme Boron (2003, p. 188) “sua proposta supõe, em consequência, a aniquilação total do adversário de classe e a completa neutralização da capacidade de resistência do campo popular”. O autor é preciso em inferir que os métodos escolhidos pelos neoconservadores para concretizar os seus objetivos são os

2 O neoconservadorismo busca legitimação pela repressão dos trabalhadores ou pela criminalização dos movimentos sociais, da pobreza e da militarização da vida cotidiana. Essas formas de repressão implicam violência contra o outro, e todas são mediadas moralmente, em diferentes graus, na medida em que se objetiva a negação do outro: quando o outro é discriminado lhe é negado o direito de existir como tal ou de existir com as suas diferenças. (BARROCO, 2011, p.209)

mais variados possíveis, sendo manipulados de acordo com a realidade social.

Dessa maneira, “o neoconservadorismo trata, em síntese, de dar uma resposta totalizadora e coerente a essa crise que se expressa em todos os níveis da vida social”. (BORON, 2003, p.186). Ou seja, a emergência do neoconservadorismo é justificada pelos seus teóricos como resposta à “crise social”, e não como uma implicação da crise do capital. No tocante ao Serviço social,

A ideologia neoconservadora tende a se irradiar nas instituições sob formas de controle pautadas na racionalidade tecnocrática e sistêmica tendo por finalidade a produtividade, a competitividade e a lucratividade, onde o profissional é requisitado para executar um trabalho repetitivo e burocrático, pragmático e heterogêneo, que não favorece atitudes críticas e posicionamentos políticos. (BARROCO, 2011, p. 213)

Essa ofensiva neoconservadora, representada no projeto da pós-modernidade, encontra fácil absorção pelo Serviço Social, tendo em vista, que essa profissão carrega uma complexa tendência antimoderna devido a sua constituição conservadora e estrutura sincrética³ (J. SANTOS, 2007). Mas não como um todo, pois os profissionais que defendem e lutam pela materialização do Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social (PEPPSS) entendem que existe outra alternativa à essa ordem social vigente, e essa alternativa seria lutar coletivamente pela radicalização da democracia, instauração da igualdade e justiça social, ou seja, resistir.

Dentre os rebatimentos da pós-modernidade na profissão, reaviva-se o perfil tecnicista característica de um agir profissional operado no Serviço Social desde o final da década de 1970, apontando, conforme Santos (2007) um perfil profissional tecnicista,

3 “Três são os fundamentos objetivos da estrutura sincrética do Serviço Social: o universo problemático original que se lhe apresentou como eixo de demandas histórico social, o horizonte do seu exercício profissional e a sua modalidade específica de intervenção”. (NETTO, 1996, p.88).

ideologicamente conservador, com ausência de criticidade e uma postura positiva diante do capitalismo.

A discussão a respeito do projeto de pós-modernidade surge como imprescindível ferramenta para entender à atual crise capitalista e os seus rebatimentos no seio da profissão. Destarte, como elementos constitutivos de uma nova sociabilidade, os projetos societários inauguram uma forma de pensar, ver, agir e sentir a realidade, os mesmos oferecem uma configuração real ou ideal da sociedade almejada.

As implicações dos projetos societários para o Serviço Social

Atualmente, dois projetos societários disputam a cena: a modernidade e a pós-modernidade. Esclarecer a proposta de ambos é indispensável para fortalecer a presente discussão, uma vez que, são os pressupostos pós-modernos que declaram crise ao projeto civilizatório da modernidade e atingem frontalmente o projeto profissional do Serviço Social brasileiro.

O que se designa como projetos societários, são, conforme Netto (2009a, p. 02 -03): “aqueles 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.” Em consenso com o autor, percebe-se que a experiência histórica demonstrou, na ordem do capital, que os projetos societários que respondem aos interesses das classes trabalhadoras e subalternas sempre dispõem de condições menos favoráveis para enfrentar os projetos das classes politicamente dominantes, por razões econômico-sociais e culturais, mesmo num quadro de democracia política.

Um exemplo disso foi o fracasso do projeto socialista que desencadeou um sentimento de impotência e frustração a qualquer alternativa contrária ao sistema capitalista. A partir deste momento a sociedade viu-se desprovida de possibilidades de superação da

ordem vigente e passou a incorporar pensamentos imediatistas, de que “agora é o momento de cuidar da vida cotidiana, dos interesses imediatos, dos interesses corporativos, daquilo que se pode resolver aqui e agora: não se tem que pensar o amanhã e salve-se quem puder”. (ANTUNES, 1996, p.82)

Em relação à modernidade, Netto (1994, p. 27) destaca que, “a constituição da razão moderna é um processo que arranca do Renascimento e culmina no Iluminismo.” Este foi um movimento filosófico, político, social, econômico e cultural, que defendia o uso da razão como o mais perfeito caminho para se alcançar a liberdade, a autonomia e a emancipação.

Para Simionatto (2009) a modernidade é uma verdadeira revolução na maneira de ver e explicar o mundo. Nesse momento, as formas vigentes de interpretação da realidade, pautadas na fé e na religião, são ultrapassadas, instituindo assim, um novo modelo explicativo do real, fundado no primado da razão, ou seja, na capacidade do homem em formular teorias científicas a partir de leis objetivas.

Assim, a modernidade é um projeto civilizatório que, Segundo Rouanet (1998), abarca os conceitos de *universalidade*, uma vez que visa todos os seres humanos, independentemente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais; *individualidade*, por compreender os seres humanos como pessoas concretas e não como integrantes de uma coletividade, valorizando à sua crescente individualização; e *autonomia*, pois considera que estes mesmo seres humanos são aptos a pensarem por si mesmos, sem a tutela da religião ou da ideologia, a agirem no espaço público e adquirirem pelo seu trabalho os bens e serviços necessários à sobrevivência material.

A modernidade é a contraface ideocultural problemática da maturação plena da ordem burguesa, envolvendo a totalidade da vida social: das atividades pelas quais os indivíduos se reproduz diretamente ao reproduzir indiretamente a sociedade – ou, na concepção de Heller (1975), o plano da *cotidianidade* – às objetivações mais suspensivas e homogeneizantes do ser social, capazes de vincular a existência prático-imediata do

indivíduo ao nível humano-genérico - na concepção de Lukács (1966-1967), os planos do *trabalho criador*, da ciência e da estética. (NETTO, 2011, p.304-305)

O projeto da modernidade foi útil à burguesia enquanto seus interesses ainda eram expressões universais, porém depois que houve uma mudança ideológica da burguesia em prol de um projeto particular de classe dominante, “à modernidade e seu desenvolvimento em direção à emancipação humana e à razão dialética passaram a representar uma ameaça” (J. SANTOS, 2007, p.34).

Como o capitalismo sempre busca novas estratégias de se reestabelecer diante de momentos de crise, o recurso ao neoconservadorismo representado no projeto de pós-modernidade é no momento sua maior aposta. Afinal, “a burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os meios de produção e, por conseguinte, as relações de produção e, com elas, todas as relações sociais” (MARX, 1985, p.92).

Na discussão sobre a modernidade torna-se indispensável fazer referência aos clássicos: Marx, Durkheim e Weber, visto que seus estudos marcam essa época histórica.

Avançando criticamente a partir do conhecimento acumulado, Marx empreendeu a análise da sociedade burguesa, com o objetivo de descobrir a sua estrutura e a sua dinâmica. Esta análise, iniciada na segunda metade dos anos 1840, configura um longo processo de elaboração teórica, no curso de qual Marx foi progressivamente determinando o método adequado para o conhecimento veraz, verdadeiro, da realidade social (MANDEL apud NETTO, 2009b)

Vale ressaltar, que as projeções plenamente confirmadas sobre o desenvolvimento do capitalismo não se devem a qualquer capacidade “profética” de Marx: devem-se a que sua análise da dinâmica do capital permitiu-lhe extrair do seu objeto “a lei econômica do movimento da sociedade moderna” – não uma “lei” no sentido das leis físicas ou das leis sociais durkheimianas “fixas e imutáveis”, mas uma tendência histórica determinada, que pode

ser travada ou contestada por outras tendências. (MARX apud NETTO, 2009b)

Para Marx “a sociedade moderna burguesa não aboliu os antagonismos de classes. Apenas estabeleceu novas classes, novas condições de opressão e novas formas de luta em lugar das velhas” (MARX, 1985, p.25).

Quanto a Durkheim, sua vida transcorreu durante a Terceira República francesa (1870-1940), época caracterizada pela instabilidade política e pelas guerras civis. A sociedade européia nessa época estava pouco integrada e cheia de contradições, a família e a religião acusavam sinais do enfraquecimento de suas antigas funções. O sociólogo acreditava ser necessário descobrir novas fontes de solidariedade e de consenso entre os membros da sociedade para fortalecer sua coesão. Durkheim foi um liberal democrata disposto a levar à frente os ideais revolucionários de 1789. Nesse sentido, deu continuidade à ideia comtiana de instituir uma religião de cunho secular, fundada em princípios morais que poderiam revigorar a sociedade moderna, baseando-se no positivismo para construção de suas análises. (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2002)

Crítico do capitalismo, ou melhor, da sociedade racionalizada, burocratizada e desencantada; Weber tem uma atitude resignada diante desses processos que considera inevitáveis e inerentes à evolução do dito sistema e sua dominação. É o chamado “anti-capitalismo romântico” que marca de forma definitiva seu pensamento. Este, buscou entender a estrutura social como um conjunto de múltiplas lógicas que oferece ricas perspectivas de análise para sociedades cada vez mais complexas. Levando em consideração que as diferenças sociais, os princípios diversificados que as produzem e a irredutibilidade dos fenômenos sociais de esferas específicas são parâmetros fundamentais para se pensar as sociedades do século vinte. (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2002)

Vale ressaltar, que Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2002), em sua obra “Um toque de clássicos”, descreve as teorias construídas por Marx, Weber e Durkheim, porém no final do livro, apesar de

considerar as contribuições do Marxismo para a sociologia e seu destaque enquanto teórico na Era Moderna, criticam suas formulações teóricas. Tais críticas no permitem desde já, entender os apontamos contrários ao marxismo.

Segundo os autores acima citados: 1- a teoria marxiana não conseguiu resolver o dilema entre a potencialidade transformadora da ação individual e os limites que lhe são postos pela estrutura socioeconômica; 2- Algumas desigualdades sociais, como é o caso da que se verifica entre os sexos ou etnias, foram ou continuam a ser tratadas como expressões secundárias daquela impressa pela estrutura, ou seja: reduziram-se meramente a variáveis explicativas do modelo econômico; e, 3 - o enfoque histórico-materialista, constituído em explicação última da vida social, enfatiza um tipo de causalidade que não consegue dar conta da complexidade e diversidade de certos fenômenos superestruturais como as ideologias, as formas que assumem as associações políticas, as religiões, as manifestações culturais e jurídicas que se manifestam em estruturas com perfis bastante semelhantes. (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2002)

Primeiro, o marxismo prega que a superação dessa ordem social capitalista vai se dá a partir da organização da classe trabalhadora, por meio da constituição de sua consciência de “si” e da luta pela tomada do poder político. É possível citar como afirmação disso a frase contida no Manifesto do Partido Comunista: “Trabalhadores do mundo, uni-vos!”⁴ Desse modo, a potencialidade transformadora não está na ação individual, mas sim na ação coletiva.

Segundo, em relação às críticas do determinismo econômico, Simionatto (2009) lembra que, no debate marxista a compreensão da objetividade histórica não se reduz a esfera da produção, na medida em que essa também abarca a reprodução das relações sociais entre os homens. Tais relações, se abordadas de um ponto de vista histórico-ontológico, não deixam de incluir os processos

4 MARX; ENGELS. Manifesto do Partido Comunista.

singulares dos indivíduos sociais, embora nunca desvinculados da historicidade que os fundamenta.

Para Tonet (2009) não se trata de nenhum economicismo, como pressupõe os pós-modernos, afirmar que a causa direta e imediata de todos os problemas atuais da humanidade está na economia. “Trata-se apenas de deixar claro que a raiz mais profunda da crise que o mundo vive hoje está nas relações que os homens estabelecem entre si na produção da riqueza material”. (2009, p.108)

Ainda, cabe destacar que, Marx não era um vidente! E seu objeto de estudo era a sociedade burguesa; De certo teria que responder as determinações deste objeto. No entanto, parece que os críticos contestadores do marxismo querem buscar neste autor toda e qualquer resposta para os problemas que emergem cotidianamente e dinamicamente na sociedade atual. O contexto é outro e deve ser analisado a partir das particularidades que dele resulta.

Ianni (1991) assegura que o mundo formado com a sociedade moderna, industrial capitalista, não é o mesmo do século 19 e do 20. Para o autor houve uma modificação substancialmente deste, por meio da informatização. Sendo os meios de comunicação, em sentido amplo, responsáveis por revolucionar as condições de produção, distribuição, trocas e consumo, em termos materiais e espirituais.

Por conseguinte, também contrário às críticas elaboradas pelos pós-modernos à teoria social de Marx, Rouanet (1998) afirma sua posição em defesa do marxismo como referência analítica fundamental para ciências sociais, entendendo que ele continua rico, fecundo e vivo, na medida em que, fiel à sua base dialética, permanece como perspectiva teórica dialética. Todavia, Rouanet (1998, p.63) destaca que “o Marxismo dentro do espírito da contemporaneidade não pode ser visto como princípio e fim de tudo”.

Quanto a isso, Jameson (1996) garante que a tradição marxista tem resistido às formulações pós-modernas, pois para o autor, essas teorias têm a óbvia missão ideológica de demonstrar a ascensão de uma nova formação social que não leva mais em conta às leis do

capitalismo clássico, principalmente no que diz respeito ao primado da produção industrial e a onipresença da luta de classes.

Em resposta às críticas elaboradas a obra de Marx, Netto (2009b) afirma que, o estudo da concepção teórico-metodológica de Marx apresenta inúmeras dificuldades, algumas relacionadas a sua própria complexidade e outras referentes aos tratamentos equivocados a que a obra marxiana foi submetida, responsabilidade esta, tanto dos próprios seguidores de Marx, como também dos seus adversários e detratores. Uns e outros, por razões diferentes, contribuíram decisivamente para desfigurar o pensamento marxiano.

No que concerne ao projeto pós-moderno Jameson (apud KONDER, 2007) compreende que não se pode recusá-lo como um todo, seria algo ingênuo e moralista, assim fazê-lo, porém, o mesmo sinaliza a necessidade de conhecer as contradições presentes nessa teoria, identificar e tentar assimilar os “momentos de verdade” e os “momentos de mentiras” presentes nesta.

Com vistas a explicar que a pós-modernidade vem para responder aos interesses do capital, Netto (2010) desenvolve a hipótese de que, o que ele denomina de tardo-capitalismo, esgotou as possibilidades civilizatórias que Marx identificou no capitalismo do século XIX, “o contexto atual do capitalismo aponta para um esgotamento que incide sobre a totalidade da vida social, manifestando visivelmente na barbarização que se generaliza nas formações econômico-sociais tardo-capitalistas” (NETTO, 2010, p.01).

“O pós-modernismo recusa os temas da filosofia da história baseadas na inspiração marxista, pois, os pós-modernos, repelem a perspectiva ontológica em geral. Especialmente a ontologia da história”. (KONDER, 2007, p.177)

De acordo com Rouanet (apud SIMIONATTO, 2009) as expressões da pós-modernidade, podem ser identificadas em três planos:

No plano do cotidiano, através da valorização das vivências particulares, dos signos, do simulacro e da hipercomunicação; no plano econômico, mediante a mundialização ou

planetarização do capitalismo e suas manifestações estruturais e superestruturais, com destaque para cultura informatizada; e no plano político, pela desqualificação do Estado e as novas formas de expressão da sociedade civil, através de uma vasta rede grupos segmentares que passam a compor o terreno da política moderna.

Vivencia-se, segundo Jameson (1996), uma nova falta de profundidade, um consequente enfraquecimento da historicidade e um novo tipo de matriz emocional básico, a operacionalização de transformações na tecnologia, na cultura, na arte, na política, na economia e consequentemente na sociedade. Há um repúdio ideológico ou estético que declara a extinção ao movimento moderno.

Todavia, no âmbito do Serviço Social, J. Santos (2007) indica residir uma problemática que merece atenção: a apropriação do marxismo pelo Serviço social foi feita de forma enviesada, primeiro por meio de interpretações equivocadas (apenas do caráter ideológico) das ideias marxistas; e depois, uma aproximação epistemológica. Para a autora a superação desse momento pode ser denominada como *“apropriação ontológica da vertente crítico-dialética”*. Mas, a preocupação central é que essa apropriação não atinge a todas (os) assistentes sociais. Permanecendo restrita, apenas, “ao pequeno círculo de profissionais ligados à produção de conhecimentos, a relação teoria/prática tenderá a reproduzir o mito da dicotomia e a ser terreno fértil para a manutenção do conservadorismo e do sincretismo”. (J. SANTOS, 2007, p.84)

Nesse caso a pesquisa seria o principal instrumento de articulação entre teoria/prática, sendo indispensável na consolidação do projeto ético-político profissional. É a ausência de aprofundamento teórico e a separação entre aqueles que elaboram o conhecimento (pesquisadores), os que transmitem (professores) e os que executam (assistentes sociais), que continua sendo um desafio nos dias atuais, uma barreira que implica em impedimentos claros para um trabalho qualificado; pois, essa separação tem como consequências, uma visão fragmentada da realidade que focaliza por parte de alguns

profissionais, dificuldades de investigação, compreensão a consecução de ações de intervenção fundadas nos aportes do marxismo. Conforme Cardoso (1998, p. 27): “A pesquisa se insere na formação do Assistente Social como uma exigência no processo de superação do pragmatismo, marcante na história da prática do Serviço Social e que ainda se faz presente na contemporaneidade”.

A fragilidade de apropriação da teoria marxiana pelos assistentes sociais abriu espaço, para duas frentes: 1) A revitalização do conservadorismo por meio da absorção sincrética do irracionalismo pós-moderno; e 2) A apropriação epistemológica dessa teoria social (base privilegiada do pensamento pós-moderno). (SANTOS, 2007)

Certamente há uma generalização feita pelos pós-modernos aos marxistas, acusando-os de simplificação na leitura da realidade; insuficiência explicativa do marxismo, enquadrado por estes como um paradigma; anulação do sujeito pelo marxismo por considerá-lo estruturalmente determinado; dogmatismo, entre outras acusações. (SANTOS, 2007).

Porém, não podemos considerar essas acusações de todo improcedente entende-se com base no que foi discutido anteriormente, que essas críticas não surgem por acaso e não são vazias, afinal, há de se considerar que na categoria profissional encontram-se diversos profissionais que se autointitulam marxistas sem ao menos ter lido uma única obra de Marx. Em uma analogia em relação ao marxismo e o catolicismo, parece que obrigatoriamente quem faz Serviço Social deve ser considerado um “marxista nato”, sem se quer ter apropriação teórica sobre esse pensamento. Isso leva sem dúvida a uma incompreensão, ou melhor, uma distorção dessa apropriação.

Em relação aos que se apropria do pensamento de Marx, pode-se entender, que entre estes há, em alguns casos, uma distorção deste pensamento. No entanto, não se pode deixar de afirmar que obra de Marx continua a contribuir para a análise do capitalismo e da trama das relações nele desenvolvidas, visto que, “a burguesia e

o proletariado são os seus protagonistas, acompanhados de outros personagens que atuam em circunstâncias específicas, historicamente marcadas.” (BRAZ, 2012, p.482).

Subjacente a esse debate, é importante saber que:

Existem aquelas críticas de origem conservadora que rejeitam o marxismo e atualizam-se absorvendo, numa moldura sincrética, as proposições pós-modernas, e existem aquelas críticas que, ainda reivindicando o marxismo em alguns de seus aspectos, recomendam a superação de “lacunas” e o aumento de sua potencialidade explicativa com os “paradigmas pós-modernos”. (SANTOS, 2007, p. 87).

Vele neste momento reforçar, que a princípio, alternativa marxista não foi explorada e desenvolvida como deveria no âmbito do Serviço Social. Para Netto (1994) a apropriação das obras de Marx só foi explicitada e decisivamente retomada apenas um século depois de sua morte, havendo assim um abastardamento desta. Isso se deveu a inúmeros fatos, no entanto, o central é que as produções marxistas encontravam-se e encontra-se em franco e frontal antagonismo em face quer aos suportes históricos sociais do pensamento próprio à ordem burguesa consolidada, quer ainda, das direções imanentes deste mesmo pensamento.

Há de se considerar, nesse sentido, que a interpretação da sociedade pela teoria marxista representa um risco para o bom funcionamento do capital, que se refaz a cada dia e se reveste de novas roupagens, porém continua a aprofundar seus interesses explorando cada vez mais a força de trabalho.

Remando contra essa “maré marxista” (entretanto, não somente com essa pretensão, mas principalmente com o objetivo de fortalecer e assegurar a prevalência do capitalismo) os ideólogos do capital sugerem o aparecimento da “decadência” da modernidade. Esse episódio faz surgir diversos debates no seio das ciências sociais, e o principal deles é apontado como “crise dos paradigmas”, o que denota,

[...] decomposição dos modelos clássicos e na obsolescência de noções como as de sociedade, comunidade, capitalismo, divisão do trabalho social, consciência coletiva, classe social, consciência de classe, nação, revolução. Critica-se a abordagem histórica, globalizante ou holística, e preconiza-se a sistêmica, estrutural, neofuncionalista, fenomenológica, etnomenológica, hermenêutica, do individualismo metodológico e outras. Considera-se que os conceitos formulados pelos clássicos já não respondem às novas realidades. Agora, o objeto da sociologia deveria ser o indivíduo, o ator social, a ação social, movimento social, identidade, diferença, cotidiano, escolha racional. (IANNI, 1990, p. 90).

Assim, se, torna-se predominante à ideologia de que não existe mais classes, quem irá opor-se ao capitalismo? Revolução, para quê? E contra o quê ou quem, se somos uma única sociedade?

Corroborando com Simionatto (2009) a classe burguesa busca construir um “consenso ativo” eliminando as ideias de antagonismos entre projetos de classe, falseando uma visão universal da realidade social. São apresentadas medidas de recuperação econômica como sendo de natureza transclassista, sendo que essa estratégia cria a subalternidade das demais camadas de classe, uma visão de mundo de corte anticapitalista, que produz uma cultura de passividade, conformismo e alienação.

A ideologia de “colaborador” empregada atualmente pelas empresas, como também a perspectiva de “participação nos lucros” são formas explícitas dessa artimanha do capital em tornar as relações de trabalho homogênea, descaracterizando e mascarando a exploração do trabalhador. Sem deixar de mencionar o destaque dado ao “colaborador do mês”, estimulando a competitividade, aumento da produtividade, individualidade e controle de um trabalhador pelo outro.

Para Tonet (2009, p.114) “essa enorme fragmentação e competição no interior da classe trabalhadora dificulta sobremaneira sua luta contra exploração e pela construção de uma forma de sociabilidade para além do capital”. Presenciamos então, o deslanchar de

uma luta individual, visando de forma segmentada a obtenção de pequenas melhorias para o trabalhador, que não reconhece no seu colega de trabalho a legitimidade de sua luta.

Com relação às especificações e conceitos que remetem a chamada “pós-modernidade”, Netto (2010, p.11) argumenta:

O que se pode designar como movimento pós-moderno constitui um campo ídeo-teórico muito heterogêneo e, especialmente no terreno das suas inclinações políticas, pode-se mesmo distinguir uma teorização pós-moderna de capitulação e outra de oposição. Do ponto de vista dos seus fundamentos teórico-epistemológicos, porém, o movimento é funcional à lógica cultural do tardo-capitalismo: é-o tanto ao caucionar acriticamente as expressões imediatas da ordem burguesa contemporânea quanto ao romper com os vetores críticos da Modernidade (cuja racionalidade os pós-modernos reduzem, abstrata e arbitrariamente, à dimensão instrumental, abrindo a via aos mais diversos irracionalismos). Mas, por esta mesma funcionalidade, a retórica pós-moderna não é uma intencional mistificação elaborada por moedeiros falsos da academia e publicitada pela mídia a serviço do capital. Antes, ela é um sintoma das transformações em curso na sociedade tardo-burguesa, tomadas na sua epidérmica imediaticidade – como Eagleton observou em belo ensaio, o que os pós-modernos assumem como tarefa “criadora” (ou, segundo outros, “desconstrutora”) corresponde à própria estruturação fetichista da mercadoria e do tardo-capitalismo.

Desse modo, valorizando a instabilidade e a dispersão, a ideologia pósmoderna declara o “fracasso” dos projetos emancipatórios, das orientações éticas pautadas em valores universais, da razão moderna, da ideia de progresso histórico e de totalidade. Nesse sentido, “o estímulo à vivência fragmentada centrada no presente (resumida ao *aqui* e ao *agora*, sem passado e sem futuro), ao individualismo exacerbado, num contexto penetrado pela violência, dá origem a novas formas de comportamento.” (BARROCO, 2006, p.207).

Baseado nas definições de Jameson, Konder (2007) afirma que os pós-modernos, tendem a exagerar a realidade que resulta na aceitação da fragmentariedade, num esvaziamento da história. Restando aos sujeitos esperar modestas reformas, de pequenos reajustes institucionais, deixando de lado o pensamento coletivo de transformação social.

Neste caso, percebe-se que o tardo-capitalismo tenta impregnar a crença de que não existe uma outra forma de sociabilidade capaz de se contrapor ao capitalismo, assim, não há que se opor a este, não há outra saída a não ser contribuir para o progresso deste sistema. E assim, sob essa perspectiva, a face da barbárie pode ser vista, por exemplo, tanto na degradação do meio ambiente; como nas ameaças nucleares entre países como forma de demonstrar poder e autonomia; nas guerras civis tão presentes atualmente; nas formas selvagens de exploração do trabalho e na miséria que se alastra pelos países emergentes.

Sob essa perspectiva, Tonet (2009) afirma que o sistema capitalista é uma forma de sociabilidade que tem a violência na sua própria raiz, violência está que é socialmente legitimada, apesar de nem ser considerada algo violento. Pelo contrário, é considerada como o próprio fundamento natural e positivo dessa sociedade.

Trata-se do ato fundante dessa sociedade: a compra e venda de força de trabalho, gerador da propriedade privada de tipo capitalista. Esse é um ato que, por sua própria natureza, implica a submissão violenta – embora “livremente” aceita – do trabalho ao capital. Somente na aparência este é um ato livre. Afinal, o trabalhador tem que submeter-se a ser explorado sob pena de perder a vida. Este ato violento gera, necessariamente, uma sociedade permeada pela violência, nas suas formas mais diversas. Dele derivam a oposição dos homens entre si, o individualismo, a competição e a guerra de todos contra todos. Todas as outras formas de violência, ainda que não oriundas diretamente desse ato fundamental, se veem marcadas, potencializadas e ampliadas por ele. (TONET, 2009, p.115)

Destarte, a humanidade, não deve aceitar essas formas de barbárie, nem tão pouco se resignar diante de ideias capitalistas de “fim da história”, é possível superar a barbárie e construir uma nova história, a partir da superação do modo de produção capitalista. No entanto, para que isso seja possível, primeiro é indispensável construir a consciência de que essa situação de conflito entre classes e todas as suas consequências são reais. Afinal, é preciso que se reconheça que se tem um opositor para lutar contra ele, a partir de uma organização prévia da classe trabalhadora e de sua entrada no cenário político será possível construir uma outra sociabilidade. Aqui, é válida a referência de Marx sobre a história: “Não é a história que usa o homem para realizar seus fins, ao contrário, ela nada mais é do que a atividade do homem que persegue seus fins” (MARX, 1985, p.26). Desse modo, enquanto existir sociedade humana, existirá história, uma vez que esta é construída pela humanidade.

E, para o Serviço Social, quais os rebatimentos que o projeto da pós-modernidade podem ocasionar? Guerra (2005) sinaliza que as tendências mais gerais da sociedade fundem-se com as determinações mais particulares do Serviço Social e as alteram em termos das condições de trabalho, das demandas, dos usuários, dos valores, dos critérios, dos padrões societários e das respostas sócio profissionais.

De acordo com Netto (2010) as transformações societárias que configuram o tardo-capitalismo – no qual se manifesta a crise estrutural –, apresenta como forma mais evidente da barbárie contemporânea a articulação da repressão aos pobres com a minimização dos programas de combate à pobreza. Para o professor de Serviço Social, este pauperismo marca a emergência imediatamente visível da dimensão mais evidente da moderna barbárie, a barbárie capitalista. Dessa maneira, é indispensável desvelar alguns apontamentos da barbárie no Serviço Social para desmistificar como se processa as relações sociais diante do cenário civilizatório atual.

De antemão, cabe frisar, que enquanto categoria profissional, os assistentes sociais partilham de um projeto profissional que nos possibilita resistir à barbárie, uma vez que o mesmo é fundado em

princípios contrários ao capitalismo, e vinculado a um projeto social radicalmente democrático, com base nos valores de: liberdade; defesa dos direitos humanos; ampliação e consolidação da cidadania; socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; posicionamento em favor da equidade e justiça social; empenho na eliminação de todas as formas de preconceito.

Os rebatimentos da barbárie no Serviço Social brasileiro

Menegat e Borgianni (2006, p.39-40) afirmam que “Barbárie é sinônimo de incivilidade, é sinônimo de crueldade, de atrocidade, de desumanidade.” A discussão que se pretende afiançar perpassa o entendimento da reestruturação do capitalismo e as consequências trazidas pelo mesmo. Para as autoras desde os anos 1990 nossa história avançou lenta, gradual e absolutamente segura para uma configuração da barbárie que se apresenta como uma anomia; a forma pela qual a sociedade burguesa avança na sua desintegração e dissolução.

Um exemplo pertinente é à saída de Fernando Henrique Cardoso do poder e a ascensão de Lula. Segundo Braz (2007) esse episódio que marca a elevação do governo petista ao poder, eleito sob forte sentimento antiliberal, representava uma recusa ao legado desastroso para as massas trabalhadoras deixadas pelo governo anterior. Entretanto, o governo do Partido dos Trabalhadores esteve longe de se colocar como alternativa, ao contrário, deu continuidade, até mesmo aprofundou a ação neoliberal no Brasil mais do que se esperava. Assim há um “empobrecimento *de um projeto societário alternativo ao do capital* na realidade brasileira. Isso significou, não só para o Serviço Social, mas para os mais variados grupos sociais e categorias profissionais, a instalação de uma verdadeira crise”. (BRAZ, 2007, p.07)

Cumprasseverar que tanto mais se afirmava a crise dos movimentos socialista e comunista mais se intensificaram

os fenômenos supracitados e, com eles, mais se aprofundavam os partidos revolucionários numa crise que é, simultaneamente, de legitimidade, de base social, de definição de objetivos estratégicos, em suma, uma crise de projeto societário. (BRAZ, 2012, p.427)

Nessas duas últimas afirmações, Braz se contradiz, pois ele acaba por inferir que existe uma crise do projeto social e profissional, sem mencionar que essa “crise” que de fato existe, é referente ao modo de acumulação capitalista que estaria mais uma vez, seguindo seu ciclo, reorganizando suas estratégias de produção e reprodução de sua ordem social. E, ainda, ele assevera que essa consideração intensifica ainda mais esse fenômeno, mesmo assim reforça-o. “Pode-se dizer que as crises econômicas são inerentes ao desenvolvimento do capitalismo e que, diante dos esquemas de reprodução ampliada do capital, a emergência delas é uma tendência sempre presente” (MOTA, 2010, p.37).

Logo em seguida, Braz enfatiza, que “*a ausência de projeto societário alternativo não significa a ausência de lutas de classes.*” Para o autor existe uma deficiência teórica no que diz respeito ao conhecimento sobre a morfologia atual do proletariado e as formas de lutas atuais que têm produzido inúmeros novos sujeitos coletivos. Além da afirmação do “fim das classes”, temos a “profunda descrença no partido como instrumento político-organizativo de classe.” (BRAZ, 2012, p. 427). Aqui parece que o autor absorve como verdade os pressupostos pós-modernos. Porém, ao continuar seu discurso, ele busca destacar que essa crise seria do capital e não dos projetos societários, a partir da seguinte colocação:

Não há capitalismo sem lutas de classes. Enquanto as forças do capital predominarem no comando da produção social, as forças do trabalho se insurgirão, de algum modo, para lutar contra a apropriação privada que está na base das relações sociais de produção capitalistas. Ao mesmo tempo em que é a sua contra face indesejada, as lutas de classes funcionam

como dínamo que impulsiona as forças do capital para inovações que se voltam contra o trabalho. Capitalismo é luta de classes. Enquanto aquele existir, esta persistirá. (BRAZ, 2012, p. 422)

Independente da confusão que Braz estabeleceu entre os seus discursos, cabe destacar, que enxergar para além do que está posto passa a ser um desafio profissional para os Assistentes Sociais que responde diariamente as expressões da “questão social”, que são justamente consequência de mais uma crise sistemática do capitalismo⁵.

Esse pensamento equivocado de Braz, já foi criticado anteriormente por Boschetti, no 37º Encontro Nacional CFESS/CRESS, em 2008.

Nas palavras de Braz “o que põe o projeto ético-político do Serviço Social em crise é a articulação de dois problemas centrais. O primeiro diz respeito a ausência de uma proposta alternativa à do capital na sociedade brasileira, capaz de unificar interesses sociais distintos relativos ao trabalho [...]”. É indiscutível e, nesse sentido, concordo com Marcelo que a crise da esquerda é real e que repercute no Serviço Social, pois como vimos, anteriormente, esse projeto não é endógeno à profissão, se formou no contexto de variadas influências do pensamento crítico e da esquerda. Portanto, num momento histórico em que o pensamento de esquerda vivencia uma de suas mais notáveis crises, isto repercute, marca, caracteriza profundas alterações no âmbito do projeto ético-político profissional, mas discordo que, a partir disso, haja elementos para falar de crise de hegemonia do projeto ético-político profissional. (BOSCHETTI, 2009, p.36)

A autora reconhece que existe uma fragilidade no processo de formação política das novas gerações de estudantes de Serviço

5 SANTOS, J. S. Particularidades da “questão social” no Brasil: mediações para seu debate na “era” Lula da Silva. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 111, jul./set., 2012, p. 430-449.

Social que estão sendo formadas num contexto sócio-histórico em que prevalece certa nebulosidade acerca da direção estratégica de um pensamento de esquerda. E entende que de fato essa é uma repercussão dos rebatimentos do neoliberalismo na profissão, mas não deve ser considerado que isso denote ausência de apropriação dos valores e das reivindicações em volta dos direitos sociais. Ainda, com base em Boschetti (2009) o segundo problema, sinalizado por Braz, nas palavras dele,

Está centrado em fatores objetivos que incidem sobre as bases materiais do projeto profissional. Refiro-me às condições atuais sobre as quais se efetivam o processo de formação profissional e o próprio exercício da profissão no Brasil [...] as condições objetivas da profissão tendem a fragmentar e a tornar corporativistas as demandas político- profissionais dos assistentes sociais. (BRAZ apud BOSCHETTI, 2009, p.38)

Em relação a essa questão, a autora concorda que a precarização da formação e do exercício profissional, podem trazer dificuldades para a materialização dos princípios éticos-políticos. No entanto, sinaliza que em nenhum momento histórico o PEPPSS esteve em plena sintonia com a direção dada à política educacional nesse país, e que em relação a situações como estas a direção adotada pelo Conjunto CFESS/CRESS em discussão com a categoria profissional foi a de construir estratégias amplas para afirmar a direção da formação profissional, no âmbito dos colegas da universidade, dos estudantes e sujeitos coletivos, além do Serviço Social.

Não seria esse o momento da categoria de assistentes sociais se desencorajarem na luta pela viabilização dos direitos sociais, pelo contrário, esse contexto adverso é um chamamento para o fortalecimento da organização política e da articulação com outros movimentos sociais para se contrapor aos rebatimentos do capitalismo, inclusive na profissão. Afinal, essa tem sido a luta travada desde os anos de 1990 quando o neoliberalismo ganhou força na conjuntura brasileira.

Assim, munidos pelo conhecimento dessas determinações da atual conjuntura, possibilitará ao assistente social construir estratégias profissionais e políticas capazes de evitar “a ‘armadilha’, tão presente nas instituições, de uma ‘assistencialização’ da nossa intervenção” (J. SANTOS, 2012, p.445). Não obstante, é preciso atenção às amarras do Capital:

As corporações imperialistas, o grande capital, implementam a erosão das regulações estatais visando claramente à liquidação de direitos sociais, ao assalto ao patrimônio e ao fundo público, com a “desregulamentação” sendo apresentada como “modernização” que valoriza a “sociedade civil”, liberando-a da tutela do “Estado protetor” — e há lugar, nessa construção ideológica, para a defesa da “liberdade”, da “cidadania” e da “democracia”. E, com frequência, forças imediatamente opositivas ao grande capital têm incorporado o antiestatismo como priorização da sociedade civil e, também, como demanda democrática, do que decorrem dois fenômenos: 1) a transferência, para a sociedade civil, a título de “iniciativa autônoma”, de responsabilidades antes alocadas à ação estatal (aqui, a multiplicação assombrosa de ONGs é emblemática); 2) a minimização das lutas democráticas dirigidas a afetar as instituições estatais. As implicações da incorporação desse antiestatismo pelas forças opositivas pode significar não uma politização de novos espaços sociais (ou a repolitização de espaços abandonados), mas a *despolitização* de demandas democráticas, numa quadra em que — precisamente pelas características das práticas neoliberais — as lutas pela democracia se revestem de maior importância. (NETTO, 2012, p.418-419)

Para Barroco (2011), é justamente nesse contexto que o conservadorismo tem encontrado espaço para se reatualizar e implementar seus projetos civilizatórios, falseando a história, naturalizando a desigualdade, moralizando a “questão social” e ainda, incitando o apoio da população a práticas fascistas: o uso da força, a pena de

morte, o armamento, os linchamentos, a xenofobia. No entanto, tais constatações não anulam as conquistas alcançadas através das lutas sociais do povo brasileiro, do ponto de vista éticopolítico, uma vez que, “*a busca de ruptura com o conservadorismo no Serviço Social é neste momento renovado como um grande desafio: o enfrentamento de suas novas formas éticopolíticas e manifestações teóricopráticas.*” (BARROCO, 2011, p. 212)

Enquanto parte da classe trabalhadora, a categoria de assistentes sociais também sofre com as mazelas do capital. Esse reconhecimento de “si” como parte integrante desta classe deve ser estimulado para impedir que as ameaças de desmobilização, naturalização da “questão social” e enfraquecimento da coletividade sejam incorporadas por parte da categoria profissional. Todavia, estas apreensões são favorecidas novamente pela precarização das condições de trabalho e da formação profissional.

Barroco (2006) soma outros elementos decisivos que possibilitam a absorção e adesão às teorias pós-modernas por parte dos profissionais do Serviço Social (fazendo estes remarem na contramão ou não do PEPPSS, afinal sabemos que este projeto é hegemônico no seio da profissão, porém não é o único!), são eles: a falta de preparo técnico e teórico, a fragilização de uma consciência crítica e política, o que pode motivar a busca de respostas pragmáticas e irracionais, a incorporação de técnicas aparentemente úteis em um contexto fragmentário e imediatista.

A categoria não está imune aos processos de alienação, à influência do medo social, à violência, em suas formas subjetivas e objetivas. Isso coloca um imenso desafio ao projeto éticopolítico, na medida em que a *sua viabilização não depende apenas da intencionalidade dos profissionais*, tendo em vista as suas determinações objetivas, nem se resolve individualmente. Além disso, não podemos ignorar que o conservadorismo tem raízes históricas na profissão: para parcela da categoria, tratase de uma opção política conscientemente adotada. Nesse sentido, a conjuntura pode favorecer

a sua reatualização, sob novas roupagens e demandas. [...] Nesse sentido, o enfrentamento do neoconservadorismo, sob o ponto de vista profissional, é de caráter político em dois aspectos articulados. Por um lado, é preciso que nossa *organização política* esteja fortalecida e renovada com novos quadros, supondo o trabalho de base, junto à categoria, com as entidades de representação, as unidades de ensino, os profissionais e alunos. Por outro lado, só conseguiremos consolidar politicamente o nosso projeto, na direção social pretendida, se tivermos uma base social de sustentação; logo, é fundamental a articulação com os partidos, sindicatos e entidades de classe dos trabalhadores, com os movimentos populares e democráticos, com as associações profissionais e entidades de defesa de direitos. *E o avanço político do nosso projeto está articulado ao avanço dessas forças sociais mais amplas.* Ao mesmo tempo, é preciso ter clareza de que essa luta é limitada, uma vez que ela envolve dimensões que extrapolam a profissão. (BARROCO, 2011, p.212-213).

Em suma, é fundamental para não retornarmos ao “messianismo” e “fatalismo”, vislumbrarmos em nosso cotidiano possibilidades de mudança desse cenário. Como nos mostra Heller (1989, p.24) “a vida cotidiana está impregnada de alternativas, de escolhas.” Mas, para que possamos realizar qualquer transformação necessitamos sair do plano individual e transcender até a dimensão humano-genérica, o que é algo totalmente excepcional na maioria dos seres humanos.

Considerações finais

Corroborando com Guerra (2007), embora o Projeto Profissional seja um elemento de unidade entre teoria e prática, ele não transforma a realidade apenas pela via do pensamento, de forma imediata. Não obstante, não se prescinde da atividade do pensamento, da projeção, das finalidades, do planejamento das ações e da formulação de estratégias na transformação da realidade.

Sob essa perspectiva é necessário compreender que mesmo dentro dos limites dados ao assistente social pela sua condição de trabalhador assalariado, é possível que este profissional venha assumir os seus compromissos éticos e políticos com a sociedade, promovendo assim, a concepção de estratégias de intervenção, fundadas nos aportes teórico-metodológicos do agir profissional e expressadas conscientemente na dimensão técnico-operativa por ele emanada. E igualmente, seja um agente de mudança na participação e articulação com os movimentos sociais que partilhem dos objetivos da luta geral dos/as trabalhadores/as.

Referências

ANTUNES, R. Dimensões da Crise e as metamorfoses do mundo do trabalho. In: **Revista de Serviço Social & Sociedade** nº 50, Ano XVII, abril, São Paulo: Cortez, 1996.

BARROCO, M. L. S. **Ética e Serviço Social: Fundamentos Ontológicos**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 106, p. 205-218, abr./jun. 2011.

BORON, Atílio A. **Filosofia Política Marxista**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOSCHETTI, Ivanete. **Direito, Trabalho e Riqueza no Brasil: O Conjunto CFESS/CRESS na Defesa do Projeto Ético-Político Profissional**. In: Conferências e Deliberações do 370 - Encontro Nacional CFESS/CRESS. Brasília, 2009.

BRAZ, Marcelo. A hegemonia em xeque. Projeto ético-político do Serviço Social e seus elementos constitutivos. **Revista Inscrita**. Rio de Janeiro, v. X, p. 04-10, 2007.

_____. **Capitalismo, crise e lutas de classes contemporâneas: questões e polêmicas**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 111, p. 468-492, jul./set. 2012.

CARDOSO, Franci Gomes. **A Pesquisa na formação Profissional do**

assistente social: algumas exigências e desafios. Caderno Abess, São Paulo: Cortez, n. 8, p. 27-32, nov. 1998.

GUERRA, Yolanda. O Serviço Social frente à Crise Contemporânea: demandas e perspectivas. In: **Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social**. Ano 02, nº 03, dezembro de 2005.

_____. O Projeto Profissional Crítico. Estratégias de enfrentamento das condições contemporâneas da Prática profissional. **Revista Serviço Social & Sociedade**. Especial: Projeto Profissional e Conjuntura. Nº 91 Setembro/2007.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

IANNI, Otávio. **A crise de paradigmas na sociologia**, nº 5 jun. 1990.

JAMESON, Frederic. **Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

KONDER, Leandro. **A Questão da Ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MAIA, Antonio Glaudenir Brasil; OLIVEIRA, Renato Almeida de Oliveira. Marx e a crítica contemporânea à pós-modernidade. **Argumentos**, Ano 3, Nº. 5, 2011, p. 81-90.

MANEGAT, Marildo; BORGIANNI, Elisabete. Resistir à barbárie: afirmando o Projeto Ético-Político no contexto das lutas sociais no Brasil e na América Latina. In: **Conferências e deliberações do 35º Encontro Nacional CFESS-CRESS**. Vitória – ES, 2006.

MARX, K. **O pensamento vivo de Marx**. Traduzido por José Geraldo Simões Júnior. São Paulo: Martin Claret editores, 1985.

NETTO, J. P. Razão, ontologia e práxis. In: **Revista Serviço Social e Sociedade** nº 44. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA, A. E. [et al]. **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, 2009a. Disponível em: <http://cpihts.com/PDF03/jose%20paulo%20netto.pdf>. Acesso 10 de novembro de 2013, às 17:48.

_____. Introdução ao método da teoria social. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. 2009b, p. 667 -700.

_____. Uma face contemporânea da barbárie. In: **III Encontro Internacional “civilização ou barbárie”**. Serpa, 2010. Disponível em: <<http://outroladodanoticia.com.br/inicial/2617-uma-face-contemporanea-da-barbarie.html>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2013, às 16:42.

_____. **Ditadura e serviço Social: Uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERUZZO, Juliane. A ofensiva conservadora na formação profissional: desafios ético-políticos e construção de uma agenda comum de enfrentamento pelas entidades da categoria. In: **Conferências e deliberações do 35º Encontro Nacional CFESS-CRESS**. Vitória – ES, 2006.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um Toque de Clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. Ed. rev. e amp. Belo horizonte: Editora UFMG, 2002.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na Modernidade**. 1ª reimpressão São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Josiane Soares. Particularidades da “questão social” no Brasil: mediações para seu debate na “era” Lula da Silva. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 111, jul./set., 2012, p. 430-449.

_____. **Neoconservadorismo pós-moderno e Serviço Social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Refletindo a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SIMIONATTO, Ivete. Expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade e suas influências teórico-práticas. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. 2009, p. 88-106.

TONET, Ivo. Expressões socioculturais da crise capitalista na atualidade. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. 2009, p. 107-121.

SOBRE AS AUTORAS

ALINE NASCIMENTO SANTOS CORREIA

Assistente Social, cursando mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe-UFS (início em 2016.1). Possui especialização em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Superior de Educação Afonso Cláudio- FAAC (2014). Pesquisadora na área de Serviço Social; Raça/Etnia; Racismo; Ações Afirmativas; Identidade Quilombola. E-mail: alinensc19@yahoo.com.br
CV: <http://lattes.cnpq.br/9502940219975668>

ANA PAULA LEITE NASCIMENTO

Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), lotada no Campus Lagarto desde o ano de 2009. Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS/2009). Especialista em Escola e Comunidade (UFS/2010). Mestre em Serviço Social (UFS/2014). Doutoranda em Educação (UFS/2015). Compôs a Gestão “*Unir Forças para Avançar nas Lutas*” do Conselho Regional de Serviço Social da 18ª Região – CRESS/SE, na Diretoria como Conselheira vice-presidenta e presidenta (2011-2014). Desenvolveu Projetos de Pesquisa no âmbito do PIBIC/CNPq/IFS enquanto coorientadora. Desenvolveu Projeto de Pesquisa e Extensão no âmbito do PIBEX/IFS na condição de supervisora. Participou de Comitês Científicos como avaliadora. Participou do Grupo de Estudos sobre Marx (GEPEM), vinculado ao Departamento de Serviço Social da UFS. Realiza pesquisas nas áreas de Serviço Social, Formação Profissional, Trabalho, Inclusão Sociodigital, Acessibilidade, Política Social, Educação, Assistência

Estudantil, Juventudes, Gênero, Sexualidades, dentre outras. Participa do Grupo de Pesquisa: Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFS. Possui artigos publicados em periódicos científicos e em anais de eventos profissionais, acadêmicos e científicos. Autora do Livro *Assistência Estudantil no IFS*. Organizadora da Coletânea *Estudos e Abordagens em Serviço Social & Educação*, com autoria de artigos nessa Coletânea publicada em e-book.

E-mail: paulajcbrasil@yahoo.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/1996685014561195>

ANDRÉA CARLA PEREIRA DOS SANTOS ALMEIDA

Assistente Social graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (2005), Especialista em Políticas Sociais e Serviço Social pela UFS (2009) e Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (2013). Técnica Administrativa em Educação da Universidade Federal de Sergipe (2002), assistente social do Hospital de Urgências de Sergipe (2013).

E-mail: deavirtual@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/0802848237977357>

FRANCIELE SANTANA DE SOUSA

Assistente Social. Especialista em Psicologia Social e Mestra em Serviço Social e Política Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atua nas áreas de Educação, sendo Professora Universitária e Coordenadora do Curso de Serviço Social do Centro Universitário AGES (Paripiranga/BA), neste âmbito desenvolve ainda o trabalho de Coordenação de Estágio Supervisionado em Serviço Social e de Coordenação do Programa de Monitoria Acadêmica na referida instituição. Tem experiência na área de Gestão das Políticas Públicas de Saúde e Assistência Social, atualmente é Secretária Municipal de Assistência Social do município de Fátima/BA. Educação, Políticas Sociais e Gestão de Projetos Sociais são as principais áreas/linhas de investigação. É membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Sexualidade, Políticas Sociais e Direitos Humanos (UniAGES).

E-mail: franciele.sso@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/8275737824476077>

HEIDE DE JESUS DAMASCENO

Atua como assistente social do Instituto Federal da Bahia / Campus de Salvador e assistente social colaboradora do Instituto Cultural Steve Biko. Cursando Doutorado em Serviço Social pelo Instituto Universitário de Lisboa - ISCTE-IUL (Início: 2016). É mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (2013), instituição em que se graduou em Serviço Social (2007). Possui Especialização em Serviço Social: Direitos e Competências Profissionais (2010). Pesquisadora na área do Serviço Social, Educação, Raça/Etnia e Racismo.

E-mail: heidejd@yahoo.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/6300840386793665>

INGREDI PALMIERI OLIVEIRA

Graduada (2009) e Mestre (2014) em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS (Campus Aracaju) desde 2009. Atuou ainda como Assistente Social do Hospital de Urgências de Sergipe - HUSE (2010-2011) e na equipe técnica do Programa Mulheres Mil/PRONATEC, vinculado ao IFS (2014). Compôs duas gestões do Conselho Regional de Serviço Social – 18 Região – CRESS/Sergipe de 2011 a 2016. Compõe a gestão do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – SINASEFE – Seção Sergipe (2016-2018). Desenvolveu pesquisas na área de Trabalho, Educação, Formação e Exercício Profissional do Assistente Social. Faz parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Profissional Tecnológica do IFS – NEPEPT/IFS.

E-mail: ingredi.palmieri@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/8852900846859033>

JÁRLITA VALÉRIA DE ANDRADE

Assistente Social, Graduada em Serviço Social pela UNOPAR (2010). Mestra em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (2014). Tem especialização em Gestão da Política de Assistência Social (2011) e Recursos Humanos com Ênfase em Gestão de Pessoas (2016) pela Faculdade São Luís de França. Atua como Assistente Social no CERSPA/ Colégio Sete de Setembro, em Paulo Afonso-BA. Possui experiência em planejamento, monitoramento e avaliação de programas e projetos,

mobilização social, acompanhamento familiar, docência do ensino superior em nível de pós-graduação presencial e tutoria em cursos de graduação e pós-graduação na modalidade EaD. Pesquisa formação profissional em Serviço Social.

E-mail: jarlitavaleria@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/3079008904047801>

MACIELA ROCHA SOUZA ARAGÃO

Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (2013). É especialista em Política Social e Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (2009). Atuou como professora do Curso de Serviço Social da Faculdade José Augusto Vieira, entre 2009 e 2014. É Assistente Social da Prefeitura Municipal de Aracaju/SE desde 2010, com atuação na Política de Assistência Social e do Hospital Universitário de Sergipe – HU/UFS/EBSERH desde 2014.

E-mail: maciela.rocha@yahoo.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/0473490018061063>

MARIA AUXILIADORA SILVA MOREIRA OLIVEIRA

Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), desde 2006. Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS/2003). Especialização em Terceiro Setor e Políticas Públicas (UNIT/2005). Mestrado em Serviço Social (UFS/2014). Atuou na Política de Saúde Mental como equipe técnica de CAPS entre 2006 e 2011. Atuou ainda na equipe técnica do Programa Mulheres Mil/IFS como coordenadora entre 2010 e 2013; foi coordenadora do PRONATEC Mulheres Mil/IFS (2013/2014). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica do IFS/NEPEPT.

E-mail: dora.moreira27@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/9302081010278915>

MARIA DA CONCEIÇÃO ALMEIDA VASCONCELOS

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (1984), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe (1999) e doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Sergipe, onde atua na Graduação e na Pós-

-Graduação em Serviço Social, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Exerceu a função de vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (PROSS/UFS), 2013-2015. Também na UFS, ocupou os cargos de Coordenadora das Atividades de Extensão (CECAC), entre 2008 e 2012, e de Pró-Reitora de Extensão (2012-2016). Tem experiência na área de Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho, economia solidária, formação profissional e extensão acadêmica. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais - GEPSSO, certificado pelo CNPq. E-mail: calmeida2016@gmail.com
CV: <http://lattes.cnpq.br/4156922324909615>

MARIA DA CONCEIÇÃO VASCONCELOS GONÇALVES

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (1972), mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1977) e doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Atualmente é professor Associada III da Universidade Federal de Sergipe. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Fundamentos de Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas: formação profissional, estágio, educação, políticas públicas. Publicações em periódicos, capítulos de livros, trabalhos completos em anais. Exerceu a função de coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (PROSS/UFS) no período de agosto de 2011 a abril de 2015 e de coordenadora adjunta do PROSS/UFS, no período de 12 de abril de 2015 a 11 de abril de 2017. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais - GEPSSO, certificado pelo CNPq. E-mail: licagoncalves@gmail.com
CV: <http://lattes.cnpq.br/4401214857813413>

MARIA HELENA SANTANA CRUZ

Professora Emérita da Universidade Federal de Sergipe (UFS) dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Serviço Social. Doutora e Mestre em Educação (UFBA). Pós-Doutora em Sociologia da Educação. Líder do Grupo Pesquisa/CNPq: Educação, Formação, Processo de Trabalho

e Relações de Gênero. Foi Coordenadora (2003-2005) e vice coordenadora (2001-2003) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS. Coordenadora Executiva da Rede Feminista Norte, Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR/2016-2018). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações de Gênero (NEPIMG/UFS). Publicou, dentre outros, os livros: Educação e Igualdade de Gênero; Gênero e Governabilidade; Gênero e Trabalho: Trabalho, Gênero, Tradição e Modernidade; Diversidades de Experiências em Educação e Comunidades Tradicionais; Mapeando Diferenças de Gênero no Ensino Superior da UFS; Educação Feminina: Memórias e trajetórias de alunas do Colégio Sagrado Coração de Jesus em Estância - SE (1959-1970); Pluralidade de Saberes e Territórios de Pesquisa em Educação sob Múltiplos Olhares dos Sujeitos Investigadores; Múltiplos Enfoques e Espaços Plurais da Pesquisa no Campo da Educação; Feminismo, Desenvolvimento e Direitos Humanos. Membro do Conselho Científico de várias revistas científicas. Pesquisadora nas áreas de Educação e Ciências Sociais, com ênfase nos temas: trabalho, formação de professores, gênero; políticas sociais, movimentos sociais e cidadania; violência.

E-mail: helenacruz@uol.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/4620908024396665>

MARIA ROSÂNGELA ALBUQUERQUE MELO

Assistente Social da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduação em Serviço Social pela UFS (2006); especialização em Política Social e Serviço Social pela UFS(2009); mestrado em Serviço Social (UFS/2014). Realizou pesquisa na área de Assistência Estudantil, políticas sociais, educação superior, família, medidas socioeducativas e outros.

E-mail: melorosangela20@yahoo.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/4790966674539915>

SONALE SANTANA FREITAS ALCÂNTARA RAMOS

Mestra em Política Social e Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe, 2014, com a dissertação “A Intersetorialidade no Campo Sociojurídico”; especialista em Política Social e Serviço Social, pela Universidade Federal de Sergipe, em 2009, com a monografia “A Intersetorialidade no Campo Sociojurídico”. Atuou como professora subs-

tituta na UFS de 2005 a 2007 e na faculdade José Augusto Vieira-FJAV de 2009 a 2011. Professora pelo CESAD – UFS, 2014, no Pólo de Nossa Senhora das Dores. Assistente Social no tribunal de justiça do estado de Sergipe-TJ/SE, desde 2005, com experiência nas áreas cível e criminal. Atualmente lotada no juizado de violência doméstica e familiar contra a mulher. Militante no SINDIJUS.

E-mail: sonale.santana@tjse.jus.br; sonale15@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/1456607901762444>

Formato	15cm x 21cm
Tipografia	ZapfEllipt
Software de editoração	Adobe InDesign
Número de páginas	278
Versão	E-book e impresso
Edição	Criação Editora

ISBN IMPRESSO

ISBN 978-858413200-3



9

788584

132003

ISBN ON LINE

ISBN 978-858413201-0



9

788584

132010