

# ENTRE SOMBRAS E LUZENTES

---

o trabalho docente no curso de Serviço  
Social em tempos de intensa  
mercantilização do Ensino Superior

---



*Márcia Irene Pereira Andrade*



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA – PROPESP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED**



**MÁRCIA IRENE PEREIRA ANDRADE**

**ENTRE SOMBRAS E LUZENTES: o trabalho docente no curso de  
Serviço Social em tempos de intensa mercantilização do Ensino  
Superior**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em  
Educação da Universidade Federal do Amazonas,  
como requisito para a obtenção do título de Doutora  
em Educação, Linha de Pesquisa 2: Educação,  
Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

**Orientadora: Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira**

**MANAUS - 2017**

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P436e	<p>Pereira, Márcia Irene Andrade Entre Sombras e Luzentes: : o trabalho docente no curso de Serviço Social em tempos de intensa mercantilização do Ensino Superior / Márcia Irene Andrade Pereira. 2017 365 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientadora: Selma Suely Baçal de Oliveira Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Crise estrutural do capital. 2. Neoliberalismo. 3. Contrarreforma na Educação Superior. 4. Trabalho Docente. 5. Formação em Serviço Social. I. Oliveira, Selma Suely Baçal de II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	---

**MÁRCIA IRENE PEREIRA ANDRADE**

**ENTRE SOMBRAS E LUZENTES: o trabalho docente no curso de Serviço Social em tempos de intensa mercantilização do Ensino Superior**

**Aprovada em: 11/12/2017**

Profª. Drª. Selma Suely Baçal de Oliveira

Profª. Drª. Arminda Rachel Botelho Mourão

Profª. Drª. Márcia Perales Mendes Silva

Profª. Drª. Yoshiko Sasaki

Profª. Drª. Maria Susana Vasconcelos Jimenez

Técnico em Assuntos Educacionais Jefferson Nonato

Doutoranda Márcia Irene Pereira Andrade

*Para Thiago meu filho amado que tantas alegrias me dá quando olho nos seus olhos e vejo aquela criança que desde pequeno fitava-me com um misto de apreensão, susto e muito amor. Filho, sei que a vida tem inúmeros desafios, sei que você irá superá-los.*

*Para Julia melhor parte de mim, a parte viva, brincalhona, “chata”, enfim, a menina-mulher que poderia ter me tornado se fosse tão segura quanto ela frente a vida. Filha, você é meu sopro de alegria e amor. Thiago e Júlia vocês são o meu coração que bate fora do corpo.*

*Para Weymar amor que rasga, dilacera e aquece. Que nossas diferenças seja nosso complemento.*

*Amo vocês incondicionalmente!*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma tarefa difícil, pois corre-se o risco de deixar de fora pessoas que foram imprescindíveis no decorrer dessa trajetória e isso seria imperdoável, pois escrever um trabalho científico requer apoio, cuidado e parceria da família, dos amigos, enfim, de todos que amam e torcem para que essa “viagem” seja a mais suave possível.

Ciente da responsabilidade e com o coração cheio de gratidão, inicia-se os agradecimentos louvando a Deus pela força, sustentáculo e pelo conforto nos momentos mais difíceis, que foram muitos, no decorrer desse processo.

Agradeço minha família que me colocou no mundo e me deu o primeiro sopro de vida, meus pais \_ José Andrade e Leila Pereira Andrade, que diante de nossas dificuldades e diferenças constituem-se nos referenciais valorativos que me ensinaram a gratidão e o respeito humano.

Agradeço a minha família escolhida que é composta por Weymar Mavignier Filho, homem que amo, somos tão diferentes, porém ele é o sustentáculo do lar que construímos. Weymar me deu Yves Souza Mavignier, um presente em nossas vidas e que agora nos traz sua família: Gabrielle Mavignier e Sofia Mavignier. Com Weymar tive dois filhos que são a razão do meu viver: Thiago Andrade Mavignier e Julia Andrade Mavignier, vocês são os meus luzentes!. Weymar muito obrigada por tudo e por ter me dado tantas riquezas.

Agradeço a minha irmã Sandra Cristina Andrade Mousse, pessoa que admiro que me faz querer melhorar como ser-humano, uma pessoa tão especial que fica difícil não querer ser como ela. Obrigada irmã, por me amar!

Agradeço todos os meus familiares por parte da minha família direta e por parte da minha família construída com o Weymar, todos a sua maneira e forma contribuírem para que este trabalho fosse construído.

Agradeço a minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Selma Suely Baçal de Oliveira que no momento mais difícil dessa construção soube ser sensível e apoiar-me. Obrigada.

Agradeço a Alessandra Rodrigues dos Santos pelo apoio na coleta de dados e pela companhia, sempre silenciosa, nos momentos de construção deste trabalho.

Agradeço aos professores que compuseram a Banca de Defesa por terem aceitado o convite, pelo debate plural e respeitoso e as contribuições valorosas.

Agradeço aos professores e colegas de turma do PPGE/FACED/UFAM por toda a partilha de conhecimento, pelo diálogo travado e por ter tido a possibilidade de adentrar neste programa que aquilatou minha formação.

Agradeço aos docentes pesquisados do curso de Serviço Social da Ufam (Sede e ICSEZ) e os representantes da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS pela participação na pesquisa, pelos discursos que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço aos discentes do curso de Serviço Social que me motivam a querer sempre compartilhar com eles a responsabilidade para com a formação em Serviço Social.

Agradeço a Ufam, instituição centenária, essa senhora imponente que mescla inovação com tradição, que assim como eu traz em si as marcas do tempo, as gorduras e cicatrizes que contam a sua história que é feita por múltiplos e diversos sujeitos.

Não poderia deixar de fora os amigos mais próximos, assim ao reler a obra de Yamamoto (2008) deparei-me com a homenagem por ela prestada aos amigos, utilizando as palavras de Guimarães Rosas. Aquela homenagem tocou-me profundamente, portanto, replico aos meus amigos de vida: Helen Bastos Gomes, companheira incansável, apoio constante e diário; Ivamar Moreira da Silva, amiga de longa data tão diferente de mim e tão próxima; Thalita Renata Oliveira das Neves, uma pessoa tão especial que amá-la é quase que instantâneo, Silvine Freitas Campos, aquela menina que é linda, o que que ela faz para ser tão linda; Márcia Perales Mendes Silva, uma pessoa única, importante e decisiva em minha vida; Marne Vasconcellos, a racional e sempre pronta para auxiliar e apoiar; Káthya Augusta Thomé de Lopes um vendaval em forma de pessoa, mas tão doce e sempre pronta para acolher. Para vocês amigas queridas deixo as seguintes palavras:

*Amigos, para mim é só isto: é a pessoa com quem a pessoa gosta de conversar, de igual para igual, desarmado. O de que um tira prazer de estar próximo. Só isto, quase: e todos os sacrifício.*

Muito Obrigada por vocês me carregarem no colo no decorrer desse processo que alegra, afaga e angustia, mas que expressa fragmentos de mim, enfim, encerro esses agradecimentos que são singelos perante o muito que fizeram por mim, agradeço

escritos com a tinta do amor, o suor da perseverança e a alegria de que não estou sozinha, que a caminho foi longo e nem sempre foi seguro, alguns momentos confesso que o cansaço e o desânimo teimavam em fazer com que desistisse, porém nesses momentos eram tantos braços, tantos colos a me envolver que o calor, o aconchego que só o amor pode dar permitiu que eu chegasse até esse momento que não se constitui em um ponto final, mas sim representa o início de um novo caminho.

Despeço-me neste final de tarde quente, morno e úmido do verão manauara fazendo reverência a todos que contribuíram com esse trabalho.

Obrigada!

*No real da vida  
As coisas acabam com menos formato, nem acabam. Melhor assim.  
Pelejar por exato, dá erro contra a gente.  
Não se queira. Viver é muito perigoso...*

*Guimarães Rosa, (1994, p.59)*

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: A Proteção social no Brasil: fragmentos, ações pontuais e princípios universais em destaque:.....	76
Quadro 2: Síntese acerca das implicações da Reforma do Estado brasileiro na inconclusa seguridade social brasileira.....	80
Quadro 3: Síntese acerca das medidas do Governo de Luís Inácio Lula da Silva sobre a seguridade social brasileira.....	84
Quadro 4: Reforma universitária de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva.....	122
Quadro 5: As ações para o ensino superior brasileiro no governo de Luís Inácio Lula da Silva.....	127
Quadro 6: Financiamento para a educação superior no Brasil.....	128
Quadro 7: Formulações teóricas e elementos que desenham o processo de contrarreforma da política educacional no Brasil.....	133
Quadro 8: Ensino superior: quanto à regulação acadêmica.....	135
Quadro 9: Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil – 2003-2015.....	136
Quadro 10: Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – Brasil 1995-2015.....	139
Quadro 11: As formas e estratégias da mercantilização da educação superior.....	148
Quadro 12: ProUni e Fies em números.....	153
Quadro 13: ProUni e Fies e sua permeabilidade na educação superior privada presencial.....	154
Quadro 14: Total de Matrículas e Contratos Fies e ProUni por no Amazonas – Rede privada, Brasil, 2014.....	155
Quadro 15: Total de Matrículas e Contratos Fies e ProUni por Grupos de Ensino – Rede Privada, Brasil, 2014.....	155
Quadro 16: : Total de Despesa da União, Matrículas e Despesa por Aluno nos Programas Fies e ProUni e nas Universidades Federais – Brasil, 2014.....	156
Quadro 17: Expansão 2006 a 2010: um balanço feito pela Andifes.....	159
Quadro 18: Educação Superior seus avanços no período de 2003 a 2014.....	160
Quadro 19: : IES no Amazonas.....	163
Quadro 20: Transformações contemporâneas no mundo do trabalho: relação trabalho e educação.....	174
Quadro 21: Instituições de Ensino Superior do Amazonas, e quantas possuem o curso de Serviço Social.....	178
Quadro 22: Cronologia dos currículos do curso de Serviço Social – Ufam.....	185
Quadro 23: Diretrizes Curriculares: reservas de forças e resistência política.....	187
Quadro 24: Implantação das diretrizes curriculares segundo a natureza jurídica da IES, Brasil – 2006.....	191
Quadro 25: IES pesquisadas e as dificuldades para a implantação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Serviço Social, Brasil – 2006.....	193
Quadro 26: Currículo do curso de graduação de Serviço Social – Ufam/Sede com base nas Diretrizes curriculares da ABEPSS.....	195
Quadro 27: Estrutura Curricular do curso de Serviço Social – ICSEZ – PARINTINS.....	204
Quadro 28: Dimensões e aspectos específicos do REUNI.....	211
Quadro 29: Momentos: a adesão da Ufam ao Programa Reuni.....	214
Quadro 30: Quadro metodológico da pesquisa.....	362

Quadro 31: Perfil dos pesquisados: ninfas em destaque.....	363
Quadro 32: Perfil dos pesquisados: o elemento terra em destaque .....	363
Quadro 33: Movimento de Reconceituação: avanços e equívocos .....	280
Quadro 34: : Estudos a partir da década de 1990 sobre a “natureza” do trabalho docente na sociedade capitalista. ....	238
Quadro 35: Enade e suas lacunas. ....	266
Quadro 36: Serviço Social brasileiro: patrimônio coletivo .....	310
Quadro 37: : Traços conservadores presentes na formação em Serviço Social. ....	315

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ufam: interiorização da graduação (1986-2006) .....	
Figura 2: Ufam e suas Unidades Fora da Sede.....	168
Figura 3: Vista área da Ufam/Sede - Manaus.....	183
Figura 4: Universidade Federal do Amazonas: sua capilaridade .....	201
Figura 5: Vista aérea do ICSEZ.....	202

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Titulação dos pesquisados.....	240
Gráfico 2: Docentes que realizam extensão universitária. ....	244
Gráfico 3: Docentes pesquisados que realizam PIBIC .....	246
Gráfico 4: Docentes pesquisados que realizam monitoria.....	246
Gráfico 5: Ano de Formação dos docentes pesquisados .....	248
Gráfico 6: Tempo de trabalho dos docentes pesquisados na Ufam.....	248
Gráfico 7: ENADE – ANO 2007.....	263
Gráfico 8: ENADE – ANO 2010.....	264
Gráfico 9: ENADE – ANO 2013.....	265
Gráfico 10: ENADE – ANO 2016.....	265
Gráfico 11: Percepção dos docentes pesquisados acerca dos.....	271

## RESUMO

Intitulada “Entre Sombras e Luzentes: o trabalho docente no curso de Serviço Social em tempos de intensa mercantilização do Ensino Superior”, a presente tese trata das implicações do processo de expansão do ensino superior no trabalho docente e, consequentemente, na formação em Serviço Social. Parte-se do entendimento de que a crise estrutural do capital exige um processo de reestruturação produtiva para recuperar o fôlego acumulativo, base para a própria manutenção do sistema capitalista de produção. Em tempos de capital fetiche, de flexibilização da produção, do trabalho e dos direitos sob o toque do projeto neoliberal, requer que se analise esse processo de transformações econômicas, políticas, sociais no Brasil que fomenta a contrarreforma do Estado que atinge, em especial, a educação superior na atualidade. O objetivo geral desse estudo foi analisar o processo de contrarreforma da Educação Superior brasileira, com ênfase nos governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2003), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Vana Rousseff (2011-2014), suas implicações no trabalho docente no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas - Ufam. A análise teve como alicerce uma revisão bibliográfica acurada, levantamento documental e pesquisa de campo realizada por meio do preenchimento de um questionário com questões abertas e fechadas ( APÊNDICE A) por 12 (doze) docentes do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas – Ufam (Sede – Manaus e Unidade Fora da Sede – Parintins), além de 02 (dois) representantes da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS que preencheram 01 questionário (APÊNDICE B), composto de questões abertas com o intuito de captar junto a esses sujeitos como eles apreendem esse processo nos cursos de Serviço Social. Como método utilizou-se o método que exige o avançar do abstrato para o concreto, ou seja, a construção de uma trajetória, cujo movimento possibilita abarcar o concreto, a totalidade histórica, a partir de suas determinações mais abstratas e simples, em direção às formas mais complexas e concretas acerca do objeto investigado. Dentre os resultados da pesquisa, destacam-se: a crescente mercantilização do ensino superior, capitaneada pela esfera privada, por meio da reengenharia educacional promovida nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), passando por Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Vana Rousseff (2011-2014); as implicações da expansão são mais visíveis na esfera privada, mas também se expressam na esfera pública, por meio da adoção do Programa por meio da adoção do Programa Reuni, pois a partir da discussão acerca do processo de alterações em curso que afetam o trabalho docente, revelou-se: a ênfase no trabalho individual, na frágil e/ou incipiente articulação entre os pares, sobrecarga de trabalho, adoecimento, ênfase no produtivismo e na formação com o aligeiramento do currículo e intensificação na transmissão de informação ao invés de resguardar os pressupostos fundamentais presentes na Diretrizes Curriculares da ABEPSS fragilizando os conteúdos nucleares para a formação em Serviço Social. A construção desse estudo também primou por colocar em evidência os elementos e nuances desse processo com vistas a sua superação, resguardando utopias que ancoram a busca por uma sociedade justa e de uma formação profissional crítica, consistente e comprometida, afinal, é a utopia que impede a barbárie de tomar conta da história (BOFF, 2010).

**Palavras-chaves:** Crise estrutural do capital, Neoliberalismo, Contrarreforma na Educação Superior, Trabalho Docente, Formação em Serviço Social.

## ABSTRACT

Entitled “Between Shadows and Bright: the teaching work in the course of Social Service in times of great commodification of the higher education”, the present thesis deals with the implications of the process of expansion of the higher education in the teaching work and, consequently, the graduation of Social Service. It is started from the understanding that the structural crisis of the capital demands a process of productive restructuring to regain the accumulative breath, foundation to the self-maintenance of the capitalist system of production. In times of fetish capital, of production, work and rights relaxation under the touch of the neoliberal project, it is demanded that it is analyzed this process of economic, political and social transformations that increases the counter reform of the State that inflicts, mainly, in the higher education nowadays. The main goal of this study was to analyze the counter reform process in Brazilian Higher Education, with emphasis on the government of Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2003), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) and Dilma Vana Rousseff (2011-2014), its implications on the teaching work in the course of Social Service in Amazonas’ Federal University – UFAM. The analysis had as foundation an accurate bibliographical revision, documentary survey and field research performed by the filling of a questionnaire with closed and open questions (APPENDIX A) by 12 (twelve) teachers of the course of Social Service in the Amazonas’ Federal University – UFAM (Head Office – Manaus and Outside Head Office – Parintins), besides of 02 (two) representatives of the Brazilian Association of Teaching and Research of Social Service – ABEPSS that filled 01 questionnaire (APPENDIX B), composed with open questions with the goal of get of these subjects how they learned this process in the courses of Social Service. As a method it is utilized the method that demands the advance of the abstract to the concrete, that is, the construction of a trajectory, which movement grants to cover the concrete, the historic totality, from its most abstract and simple determinations, in direction to forms more complex and concrete about the investigated object. Between the results of research, is it highlighted: the increasing commodification of the higher education, captained by the private sphere, by an educational reengineering promoted in the governments of Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), going through Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) and Dilma Vana Rousseff (2011-2014); the implications of the expansion are more visible in the private sphere, but it is also expressed in the public sphere, by the adoption of the Reuni Program, on this account from the discussion about the process of alterations in course that affects the teaching work, it is revealed: the emphasis of the individual work, in the fragile and/or incipient articulation between the duos, work overload, sickening, emphasis in the productivism and in the formation with the speeding of the curriculum and the intensification in the transmission of information instead of guarding with the fundamental assumptions presented in the Curricular Guidelines in the ABEPSS weakening the nuclear contents to the graduation in Social Service. The construction of this study also searched to put in highlight the elements and nuances of this process with views of its overcoming, guarding utopias that anchor the look for a fair society and a critical professional formation, consistent and compromised, after all, it is the utopia that stops the barbarism to control the history (BOFF, 2010)

**Key Words:** Capital Structural Crisis, Neoliberalism, Counter Reform in Higher Education, Teaching Work, Formation in Social Service.

## RESUMEN

En el marco de la acción de la educación superior en la educación de la educación superior, la tesis de la educación de la educación superior de la educación en la vida laboral y, en consecuencia, en la formación en el trabajo social. Se comienza con la comprensión de que la crisis de la crisis de capital requiere el proceso de cooperación de restauración para recuperar el acumulativo de los volúmenes, la base para el mantenimiento del sistema de producción de capitalist. En el caso de los Estados Unidos de América, la mayoría de los países de la Unión Europea (UE) y de la Unión Europea (UE). El objetivo general de este estudio fue analizar el contraproducente proceso de la Higher Education de Brasil, con respecto al gobierno de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002), Luis Inácio Lula da Silva (2003-2009) y Dilma Vana Rousseff (2010 a 2014), su incidencia en el trabajo de la vida en el camino social del servicio de la Universidad Federal de Amazonas - Ufam. El análisis basado en una revisión bibliográfica adecuada, la investigación documental y el campo de investigación se realizaron por medio de un cuestionario con las preguntas abiertas y las referencias (12) (BID), así como 02 (dos) representantes de la Asociación Brasileña de Educación y de Investigación en el Trabajo Social (ABEPSS), que se encuentra en el cuestionario (APPENDIX B) las que apprehend este proceso en Ufam. Como método se utilizó el método que exige el avance de lo abstracto a lo concreto, o sea, la construcción de una trayectoria, cuyo movimiento posibilita abarcar lo concreto, la totalidad histórica, a partir de sus determinaciones más abstractas y simples, hacia las formas más complejas y concretas acerca del objeto investigado. En los resultados de la investigación, se destacan: la creciente mercantilización de la enseñanza superior, capitaneada por la esfera privada, a través de la reingeniería educativa promovida en los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), pasando por Luís Inácio Lula da Silva (2003- 2011) y Dilma Vana Rousseff (2011-2014); las implicaciones de la expansión son más visibles en la esfera privada, pero también se expresan en la esfera pública, pues a partir de la discusión acerca del proceso de alteraciones en curso que afectan el trabajo docente, se reveló: sobrecarga de trabajo, enfermedad, énfasis en el productivismo y en la formación aligerada del currículo e intensificación en la transmisión de información en lugar de resguardar los presupuestos fundamentales presentes en las Directrices Curriculares de la ABEPSS fragilizando los contenidos nucleares para la formación en el Servicio Social. La construcción de este estudio también primó por poner en evidencia los elementos y matices de ese proceso con vistas a su superación, resguardando utopías que anclan la búsqueda por una sociedad justa y de una formación profesional crítica, consistente y comprometida, después de todo, es la utopía que impide la barbarie de cuidar de la historia (BOFF, 2010).

**Palabras-clave:** Crisis estructural del capital, Neoliberalismo, Contrarreforma en la Educación Superior, Trabajo Docente, Formación en el Servicio Social.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>Capítulo 1 - DA CAIXA DE PANDORA AO FIO DE ARIADNE: a ofensiva capitalista sobre a educação superior no Brasil</b> .....	40
1.1 A <i>pseudo</i> -perenidade do capital: gênese, desenvolvimento, consolidação e crises. 42	
1.2 A cabeça da Medusa: o processo de contrarreforma do Estado brasileiro e suas implicações nas políticas públicas sociais. ....	60
1.3 Educação Superior em tempo de contrarreforma: da fundamentação da Paidéia à busca da realidade política transformadora. ....	91
<b>Capítulo 2 – O CRESCIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR FEDERAL NO AMAZONAS: democratização real do acesso à educação ou mera expansão geográfica?</b> .....	106
2.1 A educação superior sob o mito de Hécate: um olhar em três direções acerca dos caminhos e (des) caminhos do Sistema de Ensino Superior brasileiro. ....	107
2.2 Dos números a qualidade: a difusão da educação superior no Amazonas sob o signo do aligeiramento e mercantilização do ensino superior.....	140
2.3 A Ufam em verso, rima e prosa: a arquitetura curricular dos cursos de serviço Social – Manaus e Parintins. ....	182
<b>Capítulo 3 - O TRABALHO DOCENTE E O SERVIÇO SOCIAL: “há de endurecer sem perder a ternura”</b> .....	222
3.1 O trabalho e suas mutações no contexto da crise estrutural do capital.....	225
3.2 O trabalho docente em tempos de ligeiros, de mercado livre e barbárie conservadora na educação superior. ....	249
3.3 O trabalho docente e a formação profissional em Serviço Social: em defesa da educação, do trabalho e da formação profissional pública, de qualidade e socialmente referenciada. ....	275
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	325
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	335
<b>APÊNDICES</b> .....	355
<b>ANEXOS</b> .....	364

## INTRODUÇÃO

Não há estrada principal para a ciência, e apenas aqueles que não temem a fadiga de galgar suas escarpas abruptas é que têm a chance de chegar a seus cimos luminosos.

Karl Marx, 1983.

Já se foram os muitos anos desde que Karl Marx e Friedrich Engels escreveram o “Manifesto do Partido Comunista” (1988, p.65) e afirmaram que “um espectro ronda a Europa”. Pois bem, o tempo presente agudiza a relação antagônica e recíproca de capital *versus* trabalho. A crise estrutural do capital coloca em “xeque” os dogmas do capitalismo e ratifica que “a moderna sociedade burguesa, surgida das ruínas da sociedade feudal, não eliminou os antagonismos entre as classes, apenas estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das antigas” (MARX & ENGELS, 1988, p.67). Claro que na contemporaneidade a relação entre as classes complexificou-se e adquiriu nova nuances. Contudo, o antagonismo entre as classes fundamentais adquiriu requintes advindos da atual “era informacional” e cada etapa de desenvolvimento do capital vem acompanhada “por um progresso político correspondente” (IDEM, p.68).

Vivemos em uma época em que as políticas neoliberais e a financeirização da economia, elementos presentes na crise estrutural do capital, revelam a nova temporalidade histórica que permeia o mundo do trabalho. O tempo presente nos inquieta, nos deixa perplexos e impõe inúmeros desafios.

As reflexões teórico-metodológicas desta investigação científica expressam-se como constante *devenir*, pois não se tratam de algo estático ou imutável, visto que o *constructo teórico* desse estudo visa subsidiar a análise dos impactos do processo de reestruturação produtiva – em suas dimensões econômica, social e político-cultural - na produção e gestão do trabalho, em especial no trabalho docente e suas implicações na Política Educacional brasileira, precisamente o ensino superior.

Em tempos de crise estrutural em que o “capital não pode ter outro objetivo que não sua própria auto-reprodução (*sic*), à qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve se subordinar absolutamente” (MÉSZÁROS, 2002, p. 800), a educação apresenta-se como algo atraente para ser convertido em mercadoria barata e de rápido consumo, visto que “a crise estrutural não está confinada à esfera

socioeconômica” (IDEM), mas permeia todas as esferas da vida social, já que o “capital ... não é uma potência (*Macht*) pessoal; é uma potência social” (MARX & ENGELS, 1988, p.81). Neste sentido, o desvelamento da dinamicidade da *crise* do capital é crucial para o entendimento da reengenharia educacional que ocorre no Brasil.

Como nos ensina Marx (1983, p.11) “todo começo é difícil: isso vale pra qualquer ciência.” Sendo assim, investigar a realidade concreta requer, primeiramente, concebê-la como “síntese de múltiplas determinações”. Para tanto, fez-se necessário aprofundar o conhecimento das implicações do processo de contrarreforma da Educação Superior brasileira no trabalho docente de uma Instituição Federal de Ensino Superior – IFES da região Norte do país, com ênfase nos governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2003), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Vana Rousseff (2011 a 2014).

Trata-se de um desafio para todo pesquisador que deve assegurar tanto a fidelidade científica diante do objeto pesquisado, como o percurso que parte da aparência do fenômeno a ser investigado e avança para a sua essência, por meio de um movimento que oculta e revela o referido objeto em meio às determinações oriundas da dinamicidade do movimento histórico.

Coerentemente, utilizou-se o método de pesquisa que exige o avançar do abstrato para o concreto, ou seja, a construção de uma trajetória, cujo movimento possibilita abarcar o concreto, a totalidade histórica, a partir de suas determinações mais abstratas e simples, em direção às formas mais complexas e concretas acerca do objeto investigado. Trata-se de um método de pesquisa que analisa os elementos históricos por meio de categorias que são “arrancadas” do real, históricas, condição para se aproximar da totalidade concreta do fenômeno de estudo, com ciência de que o real possui uma riqueza inesgotável, pois é muito mais complexo que a capacidade da razão humana de dele se apropriar, descrever ou refletir.

Nesse sentido o método dialético é capaz de capturar o objeto de estudo da realidade (matéria, história), pois transita da aparência à essência do fenômeno por meio de aproximações sucessivas, visto que a realidade não se apresenta de forma imediata ao sujeito que a investiga. Assim, por meio da dialética marxiana, busca-se conhecer e analisar o significado real da expansão da educação superior na atuação histórica dos sujeitos que atuam como docentes.

Ratifica-se, com pressuposto, que é na história que os homens (ser humano genérico) engendram e elaboram significado ao mundo, a realidade ao seu redor, pois, como nos ensina Karel Kosik (1976), a realidade concreta existe de forma empírica para o homem em dois aspectos: na forma do “mundo natural” e a do “mundo humano-social”<sup>1</sup>.

À luz da fundamentação do método de Marx é que se discorre acerca da crise estrutural do capital, suas inflexões na Política Pública de Educação Superior e no processo em curso de contrarreforma do ensino superior, suporte para as implicações no trabalho docente no interior de uma Instituição Federal de Ensino Superior no Amazonas a Universidade Federal do Amazonas.

No Brasil, a partir dos anos de 1990, as universidades brasileiras passam por um processo de contrarreforma, cujo objetivo visava adequá-las as exigências do capital na contemporaneidade. Tal processo é oriundo da crise estrutural do capital que exige alterações no mundo do trabalho condizentes com a lógica da acumulação que desenha uma nova ofensiva “fetichista” do capital sobre o trabalho. Trava-se uma batalha no sentido de agravar a “subsunção real do trabalho” nas relações sociais que se originam na base material da sociedade e se constituem em condição *sine qua non* para o acúmulo e expansão capitalista.

O processo em curso germina-se, desenvolve-se e se explicita numa tela de confronto entre opostos, dessemelhantes, capitalistas e trabalhadores, além da tentativa permanente de consolidação e ampliação de espaços de mercado, visto que o processo de expansão da educação superior provoca uma expansão quantitativa do Sistema de Ensino Superior no Brasil e expressa a seguinte contradição: a expansão da educação superior promove a democratização do ensino superior, mas traz no seu avesso a mercantilização do ensino, além de produzir implicações profundas na materialidade e subjetividade do trabalhador docente cujo resultado expressa-se materialmente na formação profissional.

Tem-se convicção de que a contradição entre expansão da educação superior e formação profissional pode ser desnudada pela defesa da centralidade do trabalho docente, condição mesma de superação dessa contradição. Assim, por meio do método

---

<sup>1</sup> Karel Kosik em sua obra a “Dialética do Concreto” (1976) ao fazer essa distinção acerca da capacidade do homem em apreender o real, bem como na relação entre fenômeno e essência na busca pelo ato de conhecer fundamenta-se em Marx e Engels (2007, p.52) que afirmam: “a produção da vida, tanto da própria vida no trabalho quanto da vida estranha na procriação, parece já se mostrar desde logo na condição de relação dupla – de um lado, como relação *natural*, e de outro como uma relação *social* [...]”.

de crítica e autocrítica do trabalho docente esse estudo produziu um conhecimento do processo de expansão da educação superior, tendo sempre presente que a “aparência só é igual a si mesma quando ela não é igual a si mesma. Isto vale também para a essência, ainda que no sentido diverso” (FAUSTO, 1997, p.32).

Defende-se de forma intransigente a educação como um direito social e o processo de ofensiva neoliberal como elemento ideopolítico da crise estrutural do capital, iniciado na década de 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC e aprofundado no governo de Luís Inácio Lula da Silva, com fortes continuidades no governo de Dilma Vana Rousseff, provocando uma (re)organização da política educacional brasileira sob a lógica dos organismos financeiros internacionais que fragilizam a defesa da educação pública de qualidade.

O ensino superior na América Latina vivenciou dois momentos: 1) a massificação da educação superior, com ênfase para as décadas de 1960 e 1980 sob a hegemonia do setor público; e 2) o processo de privatização da educação superior brasileira. Sobre a privatização da educação comunga-se da concepção de Ivo Tonet (2013, p.01) para quem a privatização da universidade pública “não é, em essência, uma questão técnica, administrativa ou de simples política econômica, mas uma expressão da luta de classes”, tão agudizada em nossa sociedade em tempos de regressão da cidadania social e reinado do capital fetiche.

Sobre a massificação da educação superior até a década de 1950 tínhamos 2% das pessoas, na faixa etária de 18 a 24 anos, matriculadas nas universidades. Já no decorrer das décadas 1960 a 1980 esse número triplica para 6%; e na década de 1980 temos o percentual de 13,5%, o qual se amplia nos anos de 1990 para 16,6%. (TRINDADE, 2001). Convém lembrar que esse processo de massificação da educação superior se dá entre os países latino-americanos de forma desigual e descombinada<sup>2</sup> (TROTSKY, 2000).

Além disso, no que tange à privatização, até os idos da década de 1970, 30% das matrículas do ensino superior estavam em instituições privadas e nos anos de 1990, este percentual ampliou-se para 45%. Os números revelam o avanço da privatização do ensino superior e em nosso país isso é visível, pois a partir de 1960 tínhamos um percentual de 45% de pessoas matriculadas em instituições de ensino superior, e já em 1995 esse número sobre para 65% (TRINDADE, 2001).

---

<sup>2</sup> Utiliza-se o termo de Trotsky (2000) para faz uma adição do “combinado” a proposta de Lênin na “Lei do desenvolvimento desigual”.

O Mapa do Ensino Superior (2015) revela-nos que o número de Instituições de Ensino Superior (IES) em nosso país esteve em ascensão nos últimos 13 anos, com um crescimento total de 102,6%, sendo em 2013, o setor da educação de nível superior decresceu cerca de 1% totalizando 2.391 instituições: 2.090 IES privadas e 301 públicas. Além disso, a Região Sudeste comporta 47,2% de matrículas em cursos presenciais, já as regiões Nordeste (20,9%), Sul (15,6%), Centro-Oeste (9,4%) e Norte (6,9%) possuem os menores números de matrículas.

Já os dados do Censo Nacional da Educação Superior - 2014 (INEP, 2017) revelam que o número de instituições de educação superior era de 2.368 espargidas da seguinte forma: 147 Centros Universitários, 1.986 Faculdades, 185 Universidades, 40 IFs e Cefets. Os dados revelam concentração majoritária na rede privada de centros universitários (92,5%) e faculdades (93,2%), já as universidades são majoritariamente públicas da rede federal (58,9%), seguida pelos IFs e Cefets (37,4%).

No que se refere à educação à distância, os dados demonstram que em 2014 existiam 1.365 cursos de graduação, sendo 43,6% de licenciatura, 35,1% tecnológico e 21,2% de bacharelado, sendo a rede privada responsável pela oferta de 68,7% desses cursos. Já na rede pública, responsável por 31,3% desses cursos, tem-se como destaque que o maior grau acadêmico ofertado por essa modalidade no setor público é a Licenciatura cuja oferta se dá da seguinte forma: 75,5% ofertada nas instituições federais, 80,2% nas instituições estaduais e 48,5% nas instituições municipais. Convém ressaltar que a rede privada de ensino superior possui a menor oferta (15,34%) dos cursos de Licenciatura.

Quanto ao número de vagas ofertadas para o ensino de graduação em 2014, com base nos dados do Censo Nacional da Educação Superior (INEP, 2015) tem-se um quantitativo de 8 milhões de vagas oferecidas, sendo desse total 78,5% referentes a novas vagas. A rede privada é majoritária e oferta o maior número de vagas novas, pois para cada 10 vagas novas oferecidas mais de 7 concentram-se nas IES privadas, o que corresponde a 71,2%.

O Censo de 2014 demonstra que de 2003 a 2014 (12 anos) ocorreu um significativo aumento de 96,5% em números de matrículas na graduação. Já em relação a 2013, o crescimento foi de 7,1%, índice superior ao de 2008. O número de ingressantes ao ensino superior foi de 3.110.848 espargidos nos cursos de graduação em nosso país, o que representa um crescimento de 13,4% entre 2013 a 2014. Já os

concluintes representam um quantitativo de 1.027.092, sendo que desse total a maioria pertencia à rede pública de ensino superior e aos cursos à distância. (INEP, 2015)

Os dados demonstram a ampliação na oferta de vagas e revelam que 70% das matrículas estão na rede privada de ensino superior, pois se têm um percentual de ingressantes em cursos de graduação na rede privada de 82,4% enquanto na rede pública esse percentual é de 17,6%, o que demonstra que a rede privada possui de 4/5 do total de ingressantes no ensino superior em relação à rede pública, sendo a rede pública federal a que mais abarca ingressantes no curso de graduação. Já no quesito “concluintes” dos cursos de graduação da educação superior, após a queda que ocorreu no ano de 2013, em 2014 esse número voltou a crescer, superando a marca de 1 milhão de alunos (INEP, 2015).

Os dados apresentados demonstram que ocorreu uma expansão em oferta de vagas na educação superior. Aumento que se dá em maior ênfase na esfera privada e em menor ênfase na esfera pública. Além disso, o Censo da Educação Superior (INEP, 2016) demonstra que no ano de 2015 os cursos de graduação superaram a marca histórica de 8 milhões de alunos matriculados, equivalente ao tamanho do ensino médio brasileiro.

Preliminarmente, destaca-se que no âmbito da esfera privada, a partir de uma reflexão crítica, o ProUni se constitui em uma estratégia de repasse de recursos públicos para a iniciativa privada sob o discurso da ampliação e universalização do ensino superior, pode-se arguir que o ProUni é um programa, criado por meio da Medida Provisória – MP Nº 213 de 2004, sendo institucionalizado pela Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que potencializa a Parceria Público Privada - PPP e está em sintonia com o que preconiza os organismos internacionais para a educação superior para os países periféricos, como o Brasil, cuja diretriz tanto para a educação básica quanto para o ensino superior seria que os recursos fiscais serviriam para garantir o funcionamento de instituições privadas, direcionando bolsas para os estudantes de baixa renda, já que a justificativa para isso reside no entendimento que “com a redução dos gastos no ensino superior, a justificativa é que essas verbas sejam utilizadas em especial para aqueles que ainda não alcançaram acesso, equidade e qualidade adequados aos níveis primário e secundário” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 03).

Para os críticos desse programa, o ProUni é uma estratégia governamental de renúncia fiscal que por meio de recursos que “deixarão de ser arrecadados com a

isenção de impostos, poderiam ser aplicados na ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas. Portanto, para alguns críticos da proposta, “o Estado estaria comprando vagas já existentes e ociosas e, ao mesmo tempo, oferecendo um serviço de qualidade duvidosa” (CORBUCCI, 2004, p. 694).

Na esfera pública-estatal, é o momento da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. A emergência desse programa foi motivada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo é o de duplicar a oferta de vagas no ensino superior público, além de “está atrelado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), o qual preconiza para a próxima década a limitação da folha de pagamento ao estabelecer que o gasto com pessoal nas universidades públicas não poderá crescer além de 1,5%/ano” (CORREIA, 2016, p.1), o que se constitui em um elemento que limita a sustentabilidade desse programa.

O Reuni constitui-se em um programa que se apoia em dimensões política, pedagógica e de infraestrutura. Dentre as críticas a este programa, destaca-se que “o REUNI poderia ter sido compreendido numa dimensão de atuação política do Governo Federal mais incisiva, em termos de servir de sustentação para uma redefinição de seu sistema público de ensino e como meio para se alcançar as metas do PNE<sup>3</sup>”. (ANDIFES, 2012, p.27). Dito de outra forma, o Governo Federal deveria ancorar as balizar da expansão do ensino superior em diretrizes políticas que apresentassem inúmeras estratégias, dentre as quais esse programa poderia ser uma delas.

Vale ressaltar ainda sobre o Reuni<sup>4</sup> que este programa objetivou congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação - MEC cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação<sup>5</sup> (Projeto de Lei nº 8.035/2010) quando estabelece o provimento

---

<sup>3</sup> Plano Nacional de Educação.

<sup>4</sup> A Ufam ao aderir ao Programa REUNI compromete-se em: a. Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública; b. Reestruturação Acadêmico-Curricular; c. Renovação Pedagógica da Educação Superior; d. Mobilidade Intra e Interinstitucional; e. Compromisso Social da Instituição; f. Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação, conforme o que preconiza o art. 2º do Decreto nº 6.096/2012 (SESu/MEC, 2007).

<sup>5</sup> A proposta do REUNI relaciona-se ao cumprimento das seguintes metas para o ensino superior no PNE: a. meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade de oferta; b. meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação de atuação de mestres e doutores nas instituições da educação superior para setenta e cinco por cento, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, trinta e cinco por cento de doutores; c. meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores. (ANDIFES, 2012)

da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década (SESu/MEC, 2007). E isso se constitui em um enorme desafio face às desigualdades presentes em nossa sociedade, pois o acesso à educação no Brasil apresenta-se como um “processo excludente que perpassa a trajetória dos estudantes ao longo da educação básica, a qual é profundamente influenciada por suas condições socioeconômicas” (IPEA, 2014, p.9), estendendo-se essa desigualdade pelas condições socioeconômicas por todos os níveis do sistema de ensino no Brasil.

O Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012 sobre a Análise da Expansão das Universidades Federais – 2003 a 2012 aponta a necessidade da elaboração de “um novo Programa de Consolidação e Expansão das Universidades Federais, possibilitando que as Universidades, dentro do seu tempo, e com o envolvimento da comunidade interna e externa, planejem e elaborem de forma adequada seus projetos” (ANDIFES, 2012, p. 33). Após um balanço crítico, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, elaborou um documento “Programa de Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais”, de abril de 2012, no qual argumenta que se faz “necessário a continuidade de uma política de expansão das universidades federais, no sentido de oferecer respostas acadêmicas, políticas e estratégicas aos novos desafios do século XXI” (ANDIFES, 2012, p.6), o que requer a colocação do Programa Reuni em novos patamares de ação em busca de sua consolidação e que assegure uma expansão de excelência e qualidade.

Em tempos de regressão de direitos, expandir a educação superior sem sustentação financeira compromete a função clássica da universidade (CHAUI, 1999), visto que “os propósitos do REUNI até podem ser viáveis. Porém, se não houver um redirecionamento no uso dos recursos públicos para bancar as atividades de expansão que ele assume, corremos o risco de ver o REUNI” (CORREIA, 2008, p.4) naufragar, ou melhor, se constituir em um “presente de grego”, onde se postulava com a expansão atender uma reivindicação histórica, mas no seu avesso essa proposta pensada, refletida e até bem intencionada não se materializa com qualidade devido à insuficiência de recursos para dar sustentação a esse processo de expansão. Sendo assim, é vital que sejam asseguradas fontes de “financiamentos que devem ser suficientes e adequados para a expansão, modernização e desenvolvimento continuado do sistema e para os

avanços na autonomia didático-científica, financeira e administrativa” (IDEM) das IFES.

O Reuni veio atender um “clamor” histórico e a uma “dívida do Estado” por ampliação de vagas na educação superior no setor público, porém se apresenta como uma expansão sem sustentabilidade financeira, pois, por vezes, configura-se como um “tipo de expansão sem investimentos” (CORREIA, 2016), condizente com a premissa do estado-mínimo, tendendo a enfraquecer o princípio da indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão universitária e, com isso, “aligeirando o campo do ensino, mas longe dos processos educativos associados à aquisição de um estilo existencial” (SAVATER, 2000). Assim, a expansão da educação superior que ocorre sob o ideário neoliberal, tanto na esfera privada como na pública, porém de forma diferenciada, promove o desmonte da educação como direito social, além de afetar a materialidade e subjetividade do trabalho docente.

Hoje, na “universidade operacional”<sup>6</sup> (CHAUÍ, 1999) tem-se a oferta de ensino sob a forma do aligeiramento da formação, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem, se fragmente, impossibilitando o desenvolvimento de uma formação crítica, humanística em prol de uma formação instrumental e a-histórica, pois, como nos ensina Mészáros (2006), a tão almejada universalização da educação só poderá ocorrer se estiver em sintonia com a universalização do trabalho, pois tais dimensões são indissociáveis.

Dessa feita, a escolha pelo objeto de estudo apresentado, concentra-se em uma realidade concreta que contempla a especificidade de uma Instituição Federal de Ensino Superior, a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, que hospeda os cursos de graduação em Serviço Social na sede, em Manaus, e no município de Parintins, objetiva produzir conhecimentos sempre ancorados na máxima fidelidade do pesquisador ao seu objeto de investigação. Assim, ratifica-se que o objeto da presente tese advém da preocupação da pesquisadora acerca do trabalho docente desenvolvido no interior da UFAM, além de primar pela defesa da educação de qualidade como direito social, de responsabilidade do Estado, pois se defende que o processo de expansão em curso deve

---

<sup>6</sup> Marilena Chauí (1999) explica-nos que num primeiro momento a universidade torna-se funcional direcionada para uma formação rápida de profissionais qualificados para o mercado. Num segundo momento torna-se operacional passando de uma instituição social para uma organização social que se encontra voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e contratos firmados. Trata-se de uma universidade definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual.

ser contínuo e programático, além do que deve “estar fortemente alicerçada em referenciais que garantam a qualidade das ações de ensino, pesquisa e extensão das Universidades Federais brasileiras para que todas se constituam em instituições protagonistas do desenvolvimento do país” (ANDIFES, 2012, p. 35).

A presente tese partiu de uma questão central: de que forma a contrarreforma da educação superior, apresentada sob a forma da expansão do ensino superior, afeta a materialidade e a subjetividade do professor universitário, precarizando e fragilizando a autonomia do trabalho docente?

Para responder a essa questão, elegeu-se as seguintes questões norteadoras: a. Sendo a educação um direito social conquistado a partir das lutas sociais, como a crise estrutural do capital afeta a Política de Educação no Brasil com ênfase na contrarreforma da educação superior que promove o esvaziamento da universidade pública? ? b. Como assegurar no processo de formação em curso a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitários, considerando as possíveis alterações na materialidade e subjetividade do trabalho docente? c. De que forma o ensino, a pesquisa e a extensão universitários, dimensões indissociáveis da formação profissional, são afetados pela reengenharia educacional em curso. Para responder essas questões foi imperiosa a implementação da presente pesquisa e a elaboração da produção científica ora apresentada, ambas precedidas pela de hipótese de trabalho.

Como eixos norteadores da tese têm-se: a. a crise estrutural do capital exige o processo de contrarreforma do Estado brasileiro, a partir dos anos de 1990, cujo tripé \_ reestruturação produtiva, financeirização da economia e ideologia neoliberal \_ adentra à educação brasileira e potencializa a mercantilização da educação superior, fomentando a contrarreforma do ensino superior em nosso país; b. a expansão da educação superior constitui-se em uma das estratégias da contrarreforma do Estado brasileiro e afeta a materialidade e subjetividade do trabalho docente, com intensidade a partir dos anos de 1990, além de ser imanente ao processo de acumulação do capital; c. a expansão da educação superior que produz o aligeiramento e a mercantilização do ensino superior afeta a autonomia do trabalho docente, além de comprometer a formação profissional em Serviço Social.

Condizentes com os pressupostos a investigação elegeu como objetivo Geral: Analisar o processo de contrarreforma da Educação Superior brasileira, com ênfase nos governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2003), Luís Inácio Lula da Silva

(2003-2011) e Dilma Vana Rousseff (2011 a 2014), suas implicações no trabalho docente no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas - Ufam. E como objetivos específicos: Específicos: 1. Discutir acerca das alterações contemporâneas no mundo do trabalho e na educação, em especial no ensino superior, aprofundando no trabalho docente, com vistas as implicações do processo em curso nos cursos de graduação em Serviço Social; 2. Refletir acerca do processo de flexibilização no trabalho e suas implicações no trabalho docente, a sujeição da subjetividade docente a lógica do capital; 3. Identificar os impactos do processo de contrarreforma no ensino superior na formação dos profissionais de Serviço Social a luz do entendimento que a formação dos assistentes sociais é um dos eixos fundamentais do projeto ético-político profissional.

Dentre os autores selecionados para embasar teórico-metodologicamente esta tese e suas categorias axiais de análise – crise estrutural do capital, política pública de educação superior e trabalho, destacam-se: Karl Marx, István Mészáros, Ricardo Antunes, Florestan Fernandes, Marilena Chauí, Demerval Saviani, Roberto Leher, Katia Lima, Giovanni Alves, Marilda Villela Iamamoto, José Paulo Netto, Yolanda Guerra e José Fernando Siqueira da Silva.

A pesquisa documental comportou dados e informações oriundos do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE, 1995); do Censo da Educação Superior (INEP, 2013/2014/ 2015), do Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2015/2016), do Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social (2001/2009) e demais legislações e planos que normatizam a educação superior no Brasil.

Quanto ao percurso metodológico da Tese, explicita-se que o espaço da investigação abrangeu os cursos de Serviço Social existentes em duas diferentes Unidades Acadêmicas da Universidade Federal do Amazonas – UFAM: 1. O curso do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais - IFCHS, antigo Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL<sup>7</sup>, localizado no campus de Manaus; e 2. O curso do Instituto

---

<sup>7</sup> Com base em matéria vinculada no Jornal “A Crítica” de 19 de outubro de 2016, o Conselho Universitário de Administração da Universidade Federal do Amazonas – CONSAD/Ufam aprovou a reestruturação do ICHL, o que de certa forma significa sua extinção no atual formato, a partir da criação da Faculdade da Informação e da Comunicação – FIC, formada pelos cursos de Jornalismo, Relações Públicas, Biblioteconomia e Arquivologia, Faculdade de Artes e Faculdade de Letras. O ICHL com a saída desses cursos passou a se chamar Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais – IFCHS. Essa reestruturação foi consagrada a partir da aprovação Conselho Universitário – CONSUNI/Ufam que deliberou sobre a decisão tomada no CONSAD/Ufam.

de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICSEZ, localizado no Campus de Parintins.

1. O curso de Serviço Social da Ufam inserido no espaço geográfico do Instituto de Ciências Humanas e Letras, atual IFCHS, é proveniente do legado da Escola de Serviço Social André Araújo, instalada no Círculo Operário de Manaus, em 16 de novembro de 1940, a qual, após 26 anos de funcionamento, foi incorporada à Universidade do Amazonas, pela Resolução nº 06/67, de 21 de fevereiro de 1967. A partir do momento que o curso de Serviço Social integra a estrutura da Universidade adquire mais visibilidade, pois passa a estabelecer diálogos interdisciplinares como os outros cursos de graduação já existentes na Ufam.

O curso de Serviço Social de Manaus é constituído pelo seguinte corpo docente: 20 (vinte) docentes efetivos e 04 (quatro) docentes substitutos (PROGESP, 2016). Possui um programa de Pós-graduação, em nível de Mestrado, intitulado Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia – PPGSS e tem 363 (trezentos e sessenta e três) discentes matriculados (2016/1º), sendo 209 (duzentos e nove) no turno vespertino e 159 (cento e cinquenta e nove) no turno da noite (PROEG, 2016). Ressalta-se que o curso noturno de Serviço Social<sup>8</sup> na Ufam Sede é fruto da adesão<sup>9</sup> da referida universidade ao Programa de Apoio os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (pacto formalizado entre governo, instituições de ensino e sociedade, com vistas à elevação dos níveis de acesso e permanência no ensino superior), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

2. O curso de Serviço Social do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICSEZ, Campus Universitário “Dorval Varela Moura”, situado no município de Parintins/AM, foi inaugurado em 24 de setembro de 2007, como parte do processo de interiorização das instituições federais e como mecanismo para a expansão

---

<sup>8</sup> Frisa-se que o curso de Serviço Social participa desse processo de expansão com a ampliação de vagas através do curso noturno. Posto isso, destaca-se que “o programa REUNI já veio formatado pelo MEC, a UFAM, por meio da Pró-Reitoria de Planejamento ficou encarregada de elaborar e encaminhar a proposta seguindo os moldes do programa. Na dimensão Ampliação da oferta de educação superior pública, prevê aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno. Nessa dimensão, acentua-se a necessidade de criar os seguintes cursos no horário noturno: Música, Artes Plásticas, Expressão Visual (sequencial), Teatro, **Serviço Social**, Biotecnologia, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Pedagogia (educação especial), Arquitetura, Educação Física, Sistemas de Informação (bacharelado) e Fisioterapia. No horário diurno: Mídias Digitais, Licenciaturas para a Formação de Professores Indígena (Mura), Arquivologia, Museologia, Psicologia, Medicina Veterinária, Engenharia de Materiais, Engenharia Química, Engenharia de Petróleo e Gás, Engenharia Mecânica, Turismo e Matemática (bacharelado)”. *Grifos nossos* (SABOIA, 2015, p. 77)

<sup>9</sup> Destaca-se que “a adesão da UFAM ao REUNI ocorreu no Edital da primeira chamada: 29/10/2007 para implantação do programa no 1º semestre 2008” (SABOIA, 2015, p.70).

da educação superior. A criação desse Instituto vem no bojo do processo de interiorização geográfica do ensino superior (DOURADO, 2007), visto que o processo de interiorização capitaneado pelo MEC<sup>10</sup> parte do entendimento de que a “oferta de educação superior é essencial para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de se deslocar para outras regiões” (BRASIL, 2015, p.20).

De forma particular, o fenômeno da interiorização tem extremo significado nas políticas expansionistas para o ensino superior no Brasil. Sendo assim, a criação do Campus de Parintins inscreve-se no Programa *Ufam MultiCampi*<sup>11</sup>, assim como a interiorização das Instituições Federais de Ensino inscreve-se como parte do processo de expansão das IFES, com o objetivo de atender também às questões sociais e econômicas dos municípios que estão no entorno dos Campi.

O curso de Serviço Social do ICSEZ tem o seguinte corpo docente: 8 (oito) docentes efetivos e 02 (dois) docentes substitutos. Conta com 159 (cento e cinquenta e nove) discentes matriculados (PROEG, 2016).

Os docentes<sup>12</sup> convidados a participar da pesquisa foram selecionados a partir de critérios específicos e foram convidados a responder um questionário (APÊNDICE A) constituído de questões abertas e fechadas. No total, 12 (doze) aceitaram participar da pesquisa, sendo 08 (oito) de Manaus e 04 (quatro) de Parintins. Além disso, também foram convidados 08 (oito) representantes da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social<sup>13</sup> (ABEPSS – Nacional e Regional Norte), dos quais obteve-se o retorno de 02 (dois) questionários (APENDICE B).

Para uma melhor familiaridade acerca desses sujeitos de pesquisa, revela-nos que as inferências realizadas a partir das respostas obtidas no decorrer do percurso investigativo, possibilitou alcançar a essência do objeto investigado, indo além como coloca Setúbal (1995, *Apud* LARA, 2007, p.75) “das elaborações pragmáticas de

---

<sup>10</sup> Ministério da Educação.

<sup>11</sup> A *Ufam Multicampi* concretizou-se por meio da implantação de cinco Unidades Acadêmicas Permanentes no interior do estado – no Alto Solimões, Médio Solimões, Médio Amazonas, Baixo Amazonas e Vale do Madeira, abarcando 30 (trinta) novos cursos de graduação. A partir de 2005, tem-se a implantação das Unidades Acadêmicas permanentes no interior do estado: Benjamin Constant com o Instituto Natureza e Cultura - INC, Humaitá com o Instituto de Agricultura e Ambiente de Humaitá, Coari com o Instituto de Saúde e Biotecnologia, Itacoatiara com o Instituto de Ciências Exatas e Tecnologias e em Parintins com o Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (PDI/UFAM – 2006/2015).

<sup>12</sup> A título de ilustração revela-se que no presente estudo os docentes pesquisados foram denominados por “Ninfas”.

<sup>13</sup> A Título de ilustração revela-se que no presente estudo esses representantes foram denominados por variação da palavra “Terra”.

pesquisa, (...) promovendo conhecimento além de conhecimento (...) no concretismo da sua história”, pois a partir das falas desses sujeitos no momento da pesquisa de campo abre-se pistas de reflexão e isso possibilita “alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspectos de um dado problema, nos quais o investigador não teria decerto pensado espontaneamente” (QUIVY & VAN CAMPENHOUDT, 1992, p.77)

Ratifica-se que a análise do estudo não se conclui apenas numa caracterização dos sujeitos. É feita a partir de pressupostos reais, partindo de homens ativos no processo de vida real, por meio de sucessivas aproximações ao objeto investigado, à luz do método em Marx, iniciando um processo de investigação que jamais se limitará a tais colocações a verdade absolutas acerca do objeto investigado, já que se trata de um conjunto de processos, em permanente *devir*.

Sobre a escolha do método da pesquisa e isso comporta sua fundamentação teórica e o conjunto de técnicas “não deve ser rígida, mas sim rigorosa, ou seja, o pesquisador não necessita seguir um método só com rigidez, mas qualquer método ou conjunto de métodos que forem utilizados devem ser aplicados com rigor”. (BONI & QUARESMA, 2005, p.76). Diante disso e ciente que existe uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto no decorrer do processo da construção de conhecimento, processo permeado por contradições e eivado de historicidade é que se concorda o argumento de que a “fundamentação do método está implicada no recorte em que se desenvolve a concepção e a contribuição que a pesquisa trará para a sociedade. (...) esse movimento, (...) não está estático, sem mobilização, sem vida, inanimado. (...) O método do materialismo histórico e dialético não é neutro. Esse método é dinâmico, contraditório, histórico, total...(MARTINELLI, 2011, p.65).

As categorias do método que embasam esse estudo são: a. totalidade, b. historicidade, c. contradição e d. mediação, além do que as categorias explicativas são: a. crise estrutural do capital, b. contrarreforma do estado e da educação superior, c. expansão do ensino superior, d. trabalho, e. trabalho docente e f. formação em serviço social. Além disso, construiu-se o quadro de análise (APÊNDICE C) que foi o fio condutor do processo investigativo.

Esse quadro metodológico representa a maneira como a pesquisa foi conduzida, além de explicitar o método burila o processo e sugere a utilização de técnicas sobre a investigação em tela. Por isso, que esse estudo parte do processo de expansão do ensino

superior sob o signo da “democratização” do acesso em tempos de crise estrutural do capital para descortinar as implicações desse processo no trabalho docente que é um dos elementos fundantes para a formação acadêmico-profissional do serviço social. Pois bem, “[...] como Teseu, o pesquisador se encontra perdido e enclausurado em seu próprio labirinto. O método será o fio de Ariadne que o ajudará a encontrar a saída, mostrando-lhe o caminho” (PERUJO SERRANO, 2011, p.102).

Estabelecidos os parâmetros que orientaram a análise realizada, convém ratificar que a escolha por colocar como protagonistas da tese os docentes do curso de serviço social da Ufam/Sede e Ufam/ICSEZ, além dos representantes da entidade acadêmica científica ABEPSS se deu a partir do entendimento que esses sujeitos constituem-se como os principais responsáveis pela formação, além de que eles também sofrem as inflexões do processo expansionista em curso, visto que “eles não são concebidos apenas como o objeto da pesquisa, mas são incorporados como sujeitos ativos da mesma” (GALINDO, 2000, p.219).

Espera-se assim contribuir para adensar a discussão acerca desse tema complexo eivado por contradições, até porque é ilusório supor que somos as primeiras pessoas a pesquisar sobre a temática, pois “se pretendemos pesquisar a partir do nada, nunca teremos nada para pesquisar” (PERUJO SERRANO, 2011, p.146), com vistas a fortalecer a formação profissional em Serviço Social e levantar o debate acerca do poder de mobilização de resistência do trabalhador docente “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2002), enfim, esse estudo postula construir um conhecimento que se configura como resistência, pois valoriza a educação enquanto direito social e o trabalho enquanto potencial criativo e fonte de emancipação. Trata-se de uma viagem inconclusa acerca da temática em estudo, visto que “a rigor a análise histórica, na tradição marxista, não suporta síntese definitivas” (MARTINELLI, 2014, p.23). Com base nesse argumento é que se espera que essa Tese indique novos horizontes de busca e possibilidades.

Ademais, a história é feita por sujeitos de carne e osso. Como a história, uma investigação científica também é feita por pessoas reais que estão inseridas em uma realidade material e concreta. Problematizar acerca da expansão da educação superior para conhecer o que esse processo provoca no trabalho docente e na formação profissional em Serviço Social, requer que se parta desses protagonistas: os docentes do curso de Serviço Social da Ufam/Sede e do Ufam/ ICSEZ.

Sendo assim, ratifica-se que o objeto da pesquisa em ciências sociais é sempre um objeto histórico, já que “as ciências sociais têm como objeto de estudo o próprio homem (a si mesmo) e o seu meio ambiente (...) o que os torna imbricados e comprometidos” (MICHEL, 2005, p.23). O objeto de estudo em ciências sociais é o próprio homem, daí reside à complexidade no ato de pesquisar. Por isso, é salutar conceber a pesquisa sempre como um “artesanato intelectual” (MILLS, 1975).

A pesquisa enquanto uma atividade artesanal nos demonstra que se jogar nessa seara é algo imprevisível e requer responsabilidade, aprofundamento teórico-metodológico e ousadia competente para escolher os caminhos, os percursos da investigação, bem como redimensioná-los, visto que a condução metodológica do estudo se constitui em um “processo contínuo e intrinsecamente inacabado” (GONDIM, 2006, p.12). Nessa viagem, lança-se com coragem para desnudar o processo de expansão da educação superior em curso, num contexto de contrarreforma, cuja ênfase predominante se assenta na pretensa democratização do acesso ao ensino. Como boa artesã, procura-se investigar o tema, a partir dos sujeitos da pesquisa, reiterando-se o “compromisso com um processo de aperfeiçoamento contínuo. Para tanto, as qualidades necessárias correspondem muito mais à disciplina e à vontade de aprender que ao brilhantismo intelectual” (GONDIM, 2006, p.80).

Dessa feita, a escolha por esses sujeitos se dá a partir da Lei de Regulamentação Profissional do Serviço Social - a lei nº 8.662, de 07 junho de 1993, artigo 5º, que afirma ser atribuições privativas do profissional do Serviço Social assumir o magistério tanto em nível de graduação como pós-graduação. Para tanto, exige-se conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular devidamente reconhecido e credenciado. Porquanto, os sujeitos pesquisados possuem conhecimento acerca da temática e ainda são produtos e produtores reais desse processo. Esses sujeitos, não vivem isolados e são também produtos de circunstâncias históricas específicas.

Parte-se da premissa de que o método que abarca esse estudo constitui-se no “método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (NETTO, 2011, p.22), sendo vital, portanto, o papel do sujeito no ato da pesquisa, para “apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1968, p. 16).

Assim, ao se trabalhar com as falas e discursos dos pesquisados se fará com base no método em Marx, o qual difere frontalmente de perspectivas que se configuram “como ‘ausência de determinações ontológicas’: [onde] não há mais o real, mas somente ‘discursos sobre o real’; não há mais totalidade da vida social, mas somente fragmentos, recortes, instantes” (NETTO, 1995, p.11). Parte-se, em contraposição a essa perspectiva, de sujeitos reais, os docentes dos cursos de Serviço Social, inseridos em um contexto econômico, social e político específico, pois “o material de Marx são os indivíduos reais, as ação que eles desenvolvem, as suas condições de vida” (NEVES, 2000, p. 31). Diante disso, construiu-se um quadro (APÊNDICE D) que apresenta o perfil dos docentes pesquisados do curso de Serviço Social da Ufam (Manaus e Parintins) que detalha informações desses sujeitos. Optou-se por nominar os docentes pesquisados como “ninfas” no sentido figurativo, uma vez que seres estão ligados à terra e à água, simbolizando a própria força geradora das mesmas. A simbologia retrata o potencial do trabalho desses sujeitos, concebidos aqui como potencial força geradora da ação revolucionária capaz de fazer frente ao processo de contrarreforma do ensino superior em curso.

Os sujeitos foram delimitados a partir dos seguintes critérios: a. ser docente efetivo (concurado) do curso de Serviço Social, em regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE), b. estar disposto a participar da investigação. De um total de 14 (catorze) sujeitos (Ufam/Sede e Ufam/ICSEZ) que atenderam aos critérios estabelecidos, 12 (doze) deram retorno. Os critérios de exclusão foram: a. não estar presente no período determinado para a pesquisa de campo, por motivos diversos (afastamento por doença, doutorado, pós-doutorado, dentre outros).

Com o objetivo de se analisar as implicações do processo expansionista no trabalho docente e, em especial, na formação acadêmico-profissional no curso de Serviço Social, buscou-se entrevistar as representantes da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), por se tratar de uma entidade “Acadêmico Científica”<sup>14</sup> que coordena e articula o projeto de formação em serviço social no âmbito da graduação e pós-graduação, defendendo, dentre os seus princípios

---

<sup>14</sup> [...] ao longo da sua história, a ABEPSS construiu diversos instrumentos e ações de luta no sentido de fortalecer a formação em serviço social. Dentre esses se destacam: as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, a Política Nacional de Estágio, o Projeto ABEPSS Itinerante, as Oficinas Regionais e Nacional de Graduação e Pós-Graduação, os Fóruns de Supervisão, Fórum de coordenadores de pós-graduação, o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social e a TV ABEPSS (ABEPSS, 2017).

fundamentais, a universidade pública, gratuita, laica, democrática, presencial e socialmente referenciada.

Com setenta anos de existência (2016) a história da ABEPSS inicia-se no ano de 1946 quando era denominada ABESS - Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social, uma década após a instalação do primeiro curso de Serviço Social no Brasil, a Escola de Serviço Social da PUC-SP, criada no ano de 1936. No desenrolar histórico do desenvolvimento e maturação das entidades representativas da profissão é vital destacar que para que houvesse uma articulação efetiva, além de uma “construção conjunta entre a ABEPSS, o Conjunto CFESS/CRESS e a ENESSO requisita-se, cotidianamente, que tais entidades representativas sejam” (RAMOS, 2011, p.121): “[...] capazes de abraçar, no seu interior, diferentes correntes intelectuais e políticas em disputa no âmbito profissional, sem abrir mão dos compromissos ético-políticos que dão o norte à profissão”. (IAMAMOTO, 1999, p.148).

Convém ressaltar que dentre os muitos espaços de resistência e luta em que o coletivo profissional se organiza há “profunda alienação, maior exploração e precarização do trabalho, violação dos direitos sociais e trabalhistas, mercantilização das dimensões da vida social, adensamento das expressões da questão social, bem como de entraves para a constituição do processo de consciência e formação do sujeito profissional (em sua dimensão individual e coletiva)” (DUARTE, 2013, p.190). Diante desse contexto adverso é oportuno registrar que inúmeras são as ações estratégicas<sup>15</sup> tomadas pelo conjunto CRESS – Conselho Regional de Serviço Social e CFESS – Conselho Federal de Serviço Social, além, é claro, da ABEPSS.

---

<sup>15</sup> Dentre as inúmeras ações destacam-se: Luta e defesa do PLC n. 152/2008, que define a jornada máxima de trabalho para assistentes sociais em 30 horas semanais sem redução salarial, como parte da luta de trabalhadores por melhores condições de trabalho; b. publicação de parâmetros de atuação do assistente social nas políticas de assistência social (2007), saúde (2009) e educação (2012); c. campanhas nacionais do conjunto CFESS/CRESS que direcionam para a defesa da diversidade humana e dos direitos sociais, possibilitando à categoria e à sociedade refletirem sobre temas polêmicos e necessários; d. realização de seminários nacionais, sendo os mais recentes sobre “Serviço Social na Educação” (jun./2012) e “Serviço Social e Direitos Humanos”(set./2012); e. inúmeras resoluções do CFESS que orientam o exercício profissional e dão respostas a desafios contemporâneos da profissão e da sociedade (com ênfase nas resoluções 533/2008, que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social, e 493/2006, que dispõe sobre condições éticas e técnicas do exercício profissional); f. Política Nacional de Estágio (PNE) da ABEPSS, com o apoio do CFESS a partir da resolução 533/2008, em defesa do fortalecimento do estágio supervisionado como condição indispensável à formação profissional e campo de possibilidades na articulação entre a supervisão acadêmica e de campo; g. orientação da ABEPSS para a pesquisa com temas na direção dos interesses da classe trabalhadora, bem como no esforço em organizar a produção da área por meio da constituição de Grupos Temáticos de Pesquisa (GTP), na busca do fortalecimento de vínculos entre pesquisadores, temáticas e demandas concretas da sociedade (GUERRA, 2010) (DUARTE, 2013, p.191)

A atuação dessas entidades deve ser apreendida “numa relação dialética que favorece, potencializa e oxigena nosso movimento de aprender e atuar profissional, politicamente nas contradições e de seguir adiante qualitativamente melhor” (SANTOS, 2010, p.704). Daí reside a importância do fortalecimento dessas instituições. Para além do exposto, a ABEPSS, em face à conjuntura regressiva e desmonte das políticas da seguridade social brasileira num contexto de contrarreforma do estado e da contrarreforma da educação, possui como desafio permanente o acompanhamento da implantação das Diretrizes Curriculares e da PNE. Nesse contexto de mercantilização intensa da educação superior, por meio da grande inserção do capital financeiro na educação, o qual promove um amplo processo de precarização da formação e do trabalho profissional, sobressai-se, ainda mais, a importância da ABEPSS.

Como forma de apresentar esses representantes da ABEPSS que se materializam como sujeitos de pesquisa construiu-se um quadro (APÊNDICE D) com o perfil desses pesquisados da ABEPSS. Optou-se por nominá-los como a representação da palavra *Terra* para que a simbologia utilizada guardasse organicidade com a simbologia utilizada para os docentes pesquisados. A escolha desses pesquisados deveu-se aos seguintes critérios: a. acessibilidade da parte do pesquisado; b. ser formalmente responsável pela entidade; c. ser representante da entidade responsável pelo ensino de graduação; d. ser representante discente de ensino de graduação junto à entidade. Como critério de exclusão: participar de diretorias e grupos de trabalhos que não tem relação direta com o objeto de estudo.

O quantitativo apto de pesquisados dessa entidade totalizou 08 (oito) sujeitos. Porém, obteve-se o retorno de 02 (dois) pesquisados, os quais responderam ao questionário constituído de questões abertas

A aplicação do questionário junto aos pesquisados (docentes e representantes da ABEPSS) deu-se por meio da ferramenta *Google docs*<sup>16</sup>. A escolha dessa ferramenta deveu-se ao processo para aprovação do Comitê de Ética, sob o CAAE 54701316.5.0000.5020, Parecer nº 1.549.756, que foi aprovado em 18 de maio de 2016 (ANEXO 1). Tem-se ciência de que a opção por essa modalidade de aplicação comporta vantagens e limitações, tais como percentagem pequena de retorno (MICHEL, 2005). Convém destacar que ocorreu uma situação em que 02 (dois) docentes

---

<sup>16</sup> Ferramenta criada pelo Google para criar, editar, formatar e compartilhar documentos (planilhas, apresentações, formulários, dentre outros) online.

pesquisados solicitaram que a presença da pesquisadora<sup>17</sup> no ato do preenchimento do questionário via e-mail, o que foi prontamente atendido.

A interlocução teórico-prática do tema com os sujeitos pesquisados é de vital importância para que a presente tese se constitua em um conhecimento fidedigno acerca de uma temática concreta, real e presente no cotidiano profissional, pois ao se considerar [...] o processo de troca de saberes e conhecimentos em espaços e condições propícias às ideias e à exposição de opiniões, não se pode inquirir sobre a realidade de que participam os sujeitos —[...] a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento (...)" (MARTINELLI, 2011, p.60).

Nessa interlocução deve-se primar pela acuidade e vigilância epistemológica, banhada pela dimensão ético-política que orienta o pesquisador com vistas à emergência do *novo* do *inédito* que se constitui na essência do trabalho em sua dimensão ontológica, enfim, um conhecimento de algo que se apresenta como conhecido, mas que requer uma “síntese de múltiplas determinações”, pois, como nos ensina Rosa de Luxemburgo, deve-se captar esse objeto de estudo por meio de aproximações sucessivas para que o conhecimento produzido se constitua em um ato político em defesa da educação pública, laica e de qualidade, assim como uma formação acadêmico-profissional rica, densa e acurada.

Considera-se que o pesquisador, tal qual um arqueólogo do saber (PERUJO SERRANO, 2011), na busca por vestígios, por documentos. Portanto, os “vestígios” presentes nesse estudo estão inseridos em uma totalidade concreta, constituída por sujeitos reais, inseridos em determinadas condições. Sendo assim, é importante destacar que no decorrer da coleta de dados, ou melhor, no ato da pesquisa de campo, ocorreram dificuldades desde a comunicação entre pesquisador e pesquisado, além da demora desses sujeitos em responder ao questionário eletrônico.

Além disso, mesmo o questionário tendo sido testado, já que inúmeras questões foram adaptadas de estudos referentes à temática expansão do ensino superior e trabalho docente, algumas questões não foram respondidas pelos pesquisados, o que prejudica a análise a ser realizada, pois, segundo Lara (2007, p. 75), “nas pesquisas, devemos saber fazer a pergunta, pois são as respostas que se transformam em artigos, dissertações, teses ou livros”. As questões sem respostas constituem-se em uma das limitações dessa forma de aplicação. Mesmo cientes da limitação acerca do uso dessa ferramenta no ato

---

<sup>17</sup> A aluna do Programa de Iniciação Científica (PIB-SA/0101/2015/2016), Alessandra Rodrigues dos Santos dirigiu-se até a presença desses sujeitos de pesquisa para acompanhar esse preenchimento.

da pesquisa, defende-se seu potencial visto que as “possibilidades fáticas da pesquisa são reforçadas quando se aplica uma dose de mecânica a todo processo. Isso sistematiza e agiliza seu ritmo. (...) Isso não representa um inibidor para a capacidade crítica e o exame intelectual do pesquisador”. (PERUJO SERRANO, 2011, p. 28)

Indubitável é que desde 2003 a educação superior passa por um processo de expansão, visto que os anos de “1995 a 2003, no Brasil, foram de forte restrição para a educação superior pública. A política educacional, orçamentária e financeira desse período pouca atenção deu à pesquisa e ao desenvolvimento científico e tecnológico” (SOUZA JUNIOR, S/Dt, p.1). Para reverter essa lógica perversa, a partir de 2003 busca-se efetivar um processo de expansão e reestruturação das instituições federais, com vistas a assegurar a democratização do acesso ao sistema federal de ensino por meio da ampliação e interiorização desse sistema para assim contribuir para a redução das assimetrias regionais em nosso país.

As premissas apresentadas consolidam a base para a interlocução teórico-prática da presente tese que objetivou produzir um conhecimento fidedigno acerca de uma temática concreta, real e presente em nossa realidade cotidiana. Conhecimento que prima pela acuidade, vigilância epistemológica e ético-política com vistas à emergência do “novo” do “inédito” que se constitui na essência do trabalho em sua dimensão ontológica. Enfim, um conhecimento que requer uma “síntese de múltiplas determinações”, sempre provisória, pois, como nos ensina Rosa de Luxemburgo, deve-se captar o objeto de estudo por meio de aproximações sucessivas para que o conhecimento produzido se constitua em um ato político em defesa da educação pública, laica e de qualidade com vistas ao fortalecimento do trabalho docente e consequentemente da formação em Serviço Social. Defesa essa que se constitui em um desafio ético em tempos de chumbo, em tempos de reação conservadora em prol da reprodução ampliada do capital.

A arquitetura dessa tese está estruturada em três capítulos, precedidos por esta introdução que apresenta, problematiza e justifica a escolha do tema, apresenta as questões de pesquisa, os objetivos, hipótese, método e o percurso metodológico da investigação.

O primeiro capítulo, intitulado “Da Caixa de Pandora ao fio de Ariadne: a ofensiva capitalista sobre a educação superior no Brasil”, discorre acerca da gênese, desenvolvimento, consolidação e crises do capital, com ênfase na crise estrutural do

capital, para, em seguida, adentrar ao processo de contrarreforma do Estado brasileiro e suas implicações nas políticas públicas sociais, em especial na política pública de educação.

O segundo capítulo, sob o título “O Crescimento da Educação Superior Federal no Amazonas: democratização real do acesso à educação ou mera expansão geográfica?” discute a educação superior e seus caminhos e descaminhos no Brasil e no Amazonas, bem como apresenta a Ufam (Manaus e Parintins) *locus* da presente investigação, detalhando a arquitetura dos cursos de serviço social (Manaus e Parintins) e inserindo neste contexto os sujeitos de pesquisa e suas percepções.

O terceiro capítulo, “Trabalho Docente e Serviço Social: “há de endurecer sem perder a ternura”, analisa a categoria trabalho em sua dimensão ontológica, adentrando as mutações do mundo do trabalho e suas implicações na *classes* trabalhadora. Aprofunda-se a análise no trabalho docente no curso de Serviço Social, situando-se os desafios para a formação profissional em Serviço Social em tempos ligeiros, de mercado livre e barbárie conservadora.

As “considerações finais” foi o momento de realizar o “fechamento” de toda a trajetória teórico-metodológica do percurso investigativo como forma de colocar em destaque os pontos principais desse estudo sem se apresentar como um fim, mas que se trata de uma finalização acerca da “viagem” realizada.

Enfim, em tempos de contrarreforma da educação superior no Brasil, as inquietações, proposituras, ciladas, continuidades, avanços e rupturas se fazem visíveis no corpo dessa investigação e se constituem em insumos potencializadores da crítica e da ação, pois, como nos ensina Mézáros (2009, p.277), “é verdade, obviamente, que a prática revolucionária é inconcebível sem a contribuição de uma teoria revolucionária”. Neste sentido, o conhecimento produzido para se converter em “poder material tem de ser derrubado pelo poder material” (MARX, 2005, p.151). Postula-se que a análise realizada nesse trabalho se constitua em uma “arma da crítica” (IDEM) que se espraie com vistas à defesa da centralidade do trabalho docente no interior da IFES, bem como da solidificação de uma formação profissional crítica, culta, de qualidade, preche de história e sentido ético-político.

## Capítulo 1 - DA CAIXA DE PANDORA AO FIO DE ARIADNE: a ofensiva capitalista sobre a educação superior no Brasil

O capitalismo na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É própria desta lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica.

José de Souza Martins, 1997.

Ao intitular este capítulo “Da caixa de Pandora ao fio de Ariadne”, ratifica-se, preliminarmente, que a realidade apresenta-se tal como o “Labirinto do Minotauro”, cuja saída reside na apreensão crítica do momento histórico, pois a

[...] história para Marx não persegue uma meta estabelecida previamente por alguém ou por algo. A existência da forma burguesa de sociedade não estava pré-estabelecida já no início da história, ela é um produto do devenir histórico. Sendo produto de um processo histórico, a sociedade burguesa carrega em si mesma as marcas desse processo (DUARTE, 2000, p.101).

A processualidade histórica acerca da gênese, desenvolvimento, consolidação e crises da sociedade capitalista devem ser percorridas à luz do método dialético que se constitui tal qual o fio de Ariadne, o qual auxiliou o herói a encontrar a saída do labirinto. De acordo com Lênin (1913, p.2), o método de Marx nos dá “poderosos instrumentos de conhecimento” para produzir uma síntese sempre provisória da realidade investigada, visto que a busca por conhecer não é algo dado ou posto, pois

o conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. O reflexo da Natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de maneira “morta”, não “abstratamente”, não sem movimento, não sem contradição, mas sim no processo eterno do movimento, do nascimento das contradições e sua resolução (LENIN, 1975, p. 123).

Luta-se muito! Em um labirinto, onde não possuímos nenhum fio a nos guiar, já que as utopias, e suas respectivas propostas revolucionárias, foram colocadas em xeque na atualidade. Explicar a realidade com base em modelos teóricos que não se materializaram, já não responde mais aos nossos anseios e angústias. Tal como a “Caixa

de Pandora”, no atual estágio de desenvolvimento do capital, o tempo presente agudizou os “males” existentes em uma sociedade desigual e excludente. Seria ilusório acreditar numa centelha de esperança que se apresenta como mística para enfrentar os momentos de crise capitalista, de desmonte do bem-estar social e de ofensiva brutal sobre o trabalho. O momento é de luta e de crítica. Ambas devem se transformar em poder material, em força de mudança.

Tal como o mito de Prometeu, deve-se buscar na razão o desvelar da realidade em curso. Além disso, o labirinto que abriga o “Minotauro” representa a estrutura e a dinâmica da sociedade capitalista. O fio que sinaliza a saída exige recuperar o humano, reconfigurar as dimensões econômica, social e política de uma sociedade que se ergue nas ruínas da sociedade feudal, sem, contudo, romper com o antagonismo entre suas classes fundamentais, “já que apenas estabeleceram novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar às antigas” (MARX & ENGELS, 1997, p.67).

Historicamente, ao buscar recuperar seu fôlego acumulativo, o capital entre em um processo de crise que se constitui em mais um momento de reparo e de remodelação. Para tanto, ele necessita se reestruturar e, ao se reestruturar, precisa, obrigatória e simultaneamente, tecer um projeto ideopolítico que lhe dê legitimidade e sustentação. Esse é o tempo da contrarreforma.

Parte-se da convicção de que a educação, como direito social, sofre uma visceral ofensiva do capital em crise. Tal afirmação fundamenta-se no entendimento de que em tempos de regressão do Estado na área social e de mercantilização legitimada do trabalho, de subsunção do trabalho pelo capital, a educação torna-se uma atraente mercadoria para o capital para se reproduzir.

Nesse sentido, este capítulo discorrerá sobre o desenvolvimento do capital em sua processualidade histórica, com ênfase a partir da década de 1990, do século XX, fixando-se na crise que se inicia nos idos da década de 1970. Para fazer frente à crise estrutural, o sistema capitalista promove a “mudança”, sempre conservando algo do “velho”; no modelo de produção fincado no binômio fordista/taylorista, sob o alicerce ideopolítico do keynesianismo, para o da chamada “acumulação flexível” (HARVEY, 1992), sob a égide do projeto neoliberal, que promove um retorno ao pensamento conservador potencializado na tese do “fim da história”<sup>18</sup> (FUKUYAMA, 1990).

---

<sup>18</sup> Compartilha-se do pensamento de Perry Anderson (1995) acerca das incongruências da “Tese do fim da história”, pois não se atenta para o *devir histórico* presente nas sociedades contemporâneas.

Será igualmente abordado o processo de contrarreforma do Estado brasileiro que fomenta um desmonte nas políticas públicas sociais, ou melhor, no incipiente pressuposto de bem-estar social brasileiro instaurado a partir da Constituição Federal de 1988. Dentre os inúmeros desmontes, têm-se o da seguridade social brasileira e, conseqüentemente, o da política pública de educação, ambas na base da contrarreforma.

Os tópicos a seguir, refletem acerca da dinamicidade da sociedade capitalista, com destaque para a crise estrutural do capital, apreendida como parte constitutiva do próprio modo de produção capitalista, que “vai se tornar a certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural” (MÉSZÁROS, 2009, p. 17), exigindo a reengenharia do estado e da educação no Brasil.

### **1.1 A *pseudo*-perenidade do capital: gênese, desenvolvimento, consolidação e crises.**

A perenidade do capital (CHASIN, 1987), um dos maiores clichês da contemporaneidade, é recolocado à prova a partir da atual crise estrutural do capital. O seu desenrolar histórico revela-nos que a sociedade capitalista se expressa como a contradição em movimento e que a luta de classes se constitui no motor da história, uma vez que “a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes” (MARX & ENGELS, 1997, p.66). Para esses autores,

[...] opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre ou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou com declínio comum das classes em luta (IDEM).

Assim, discorrer acerca da gênese, desenvolvimento e consolidação da sociedade capitalista requer explicitar que esse desenrolar se dá, obrigatoriamente, por meio das “crises” inerentes ao capital e suas superações temporárias. De acordo com Ernest Mandel (1990, p.33-37), a sociedade capitalista é permeada de crises de curta e longa duração. Para tanto, esse autor pontua que “desde a formação do mercado mundial do capitalismo industrial houve exatamente vinte crises de superprodução, com intervalos mais ou menos regulares, São elas as de 1825, 1836, 1847, 1899, 1873, 1882, 1891, 1900, 1906, 1913, 1921, 1929, 1937, 1949, 1953, 1958, 1961, 1970, e a de 1974/75”. Além da crise emblemática de 1975, concebida por Mandel (idem, p.73) como

“resultado de todas as contradições fundamentais do modo de produção capitalista”, tem-se nos anos de 2008<sup>19</sup> outro ciclo de crise do capital<sup>20</sup> que afeta de forma significativa os países de capitalismo tardio ou maduro<sup>21</sup>, espalhando-se para os países de capitalismo periférico<sup>22</sup>, como por exemplo, o Brasil.

Com base na crítica à Economia Política clássica, realizada por Karl Marx, a construção de um conhecimento teórico sobre a estrutura e dinâmica da sociedade burguesa, ou melhor, de sua totalidade concreta por meio do desvelamento econômico dessa sociedade, traz à tona que “nessa sociedade, o conjunto das relações sociais está subordinado ao comando do capital” (NETTO, 2009, p.25), já que a sociedade capitalista, ao buscar a reprodução ampliada do capital, rasga quaisquer véus sentimentais ou ilusões que poderiam envolver os homens em sociedade, já que reduz as relações sociais a relações mercantis, a relações monetárias.

Ora, o sistema capitalista, ao entrar em um processo de crise, tende a edificar um “novo” modelo de produção, visto que o “novo” modelo constitui-se em uma resposta ao esgotamento do modelo anterior, comprometido pela crise, parte imanente desse sistema. As crises não são nunca senão soluções transitórias e brutais das contradições existentes, erupções violentas que tem como finalidade primordial restabelecer por um determinado momento, o equilíbrio (instável) encontrado. E como este modo de produção está intimamente relacionado a uma realidade histórica, dinâmica e processual, recebe, também, influências exógenas que o deixam mais frágil e suscetíveis às crises, visto que estas crises que “acometem” as sociedades capitalistas não podem

---

<sup>19</sup> Destaca-se que a crise financeira internacional teve seu desenrolar ao colocar em xeque a arquitetura financeira internacional, na medida em que explicitou as limitações dos princípios básicos do sistema de regulação e supervisão bancária e financeira atualmente em vigor, bem como pôs em questão a sobrevivência de um perfil específico de instituições financeiras (FARCHI; PRATES; FREITAS; CINTRA, 2009).

<sup>20</sup> É importante ressaltar que para Mészáros (2015) existe uma diferença fundamental entre as tradicionais crises cíclicas/conjunturais, como as elencadas por Mandel (1990) que são pertencentes à normalidade do capitalismo e a crise estrutural do sistema do capital como um todo, que define o atual período histórico. Na perspectiva da máxima fidelidade ao objeto de estudo, demarca-se em concordância com Mészáros (2015) que essa crise estrutural inicia-se no final dos anos de 1960 e se agudiza desde então.

<sup>21</sup> Ivanete Boschetti e Elaine Behring (2008) com base em Mandel (1990) conceituam capitalismo tardio ou maduro como sendo um estágio do desenvolvimento capitalista onde as contradições e tendências de barbarização da vida social são aprofundadas devido ao caráter cíclico das crises do capitalismo, onde ondas de expansão e estagnação se alternam durante o tempo, e que um longo período de estagnação se inicia no decorrer de períodos históricos do desenvolvimento capitalista. As autoras então sustentam que um período de capitalismo maduro, pode ser caracterizado pelo forte desenvolvimento das forças produtivas em contradição cada vez mais intensa com as relações de produção.

<sup>22</sup> Entende-se por capitalismo periférico, aquele “desenvolvimento desigual” (LÊNIN, 2003) provocado pelo excedente de capital dos países centrais em direção, por exemplo, aos países da América do Sul, e que incorpora o conceito de “desenvolvimento combinado” de Trótski (1980).

ser entendidas somente como resultados do acaso ou como relativas, ou melhor, produto de elementos exógenos, mas sim como seu avesso, pois se referem à lógica imanente do capital. Contudo, destaca-se que fatores exógenos e acidentais desempenham evidentemente um papel de extrema relevância nas particularidades de cada ciclo (MANDEL, 1990).

Do ponto de vista ontológico e intelectual<sup>23</sup>, pode-se afirmar que o desenvolvimento da sociedade capitalista remonta à chamada acumulação primitiva, na fase da pré-história do capital (FREITAS, 2014), já que com o surgimento do excedente econômico ocorre uma verdadeira revolução na estrutura das comunidades primitivas, da sociedade feudal, pois

[...] o surgimento do excedente econômico, que assinala o aumento da produtividade do trabalho, opera uma verdadeira revolução na vida das comunidades primitivas: com ele, não só a penúria que as caracterizava começa a ser reduzida, mas, sobretudo, aparece na história a possibilidade de acumular os produtos do trabalho. Dois efeitos logo se farão sentir. De um lado, junto com uma maior divisão na distribuição do trabalho (o artesanato avança e se torna relativamente mais especializado), produzem-se bens que, não sendo utilizados no autoconsumo da comunidade, destina-se à troca com outras comunidades – está nascendo à mercadoria e, com ela, as primeiras formas de troca (comércio). De outro lado, a possibilidade da acumulação abre a alternativa de explorar o trabalho humano; posta a exploração, a comunidade divide-se, antagonicamente, entre aqueles que produzem o conjunto de bens (os produtores diretos) e aqueles que se apropriam dos bens excedentes (os apropriadores do fruto do trabalho dos produtores diretos) (NETTO, 2009, p. 57).

Para Marx & Engels (1997) a sociedade capitalista “nasce” das ruínas da sociedade feudal. Sendo assim, Lênin (2005, p.2) corrobora com essa assertiva ao afirmar que “o crescimento das forças produtivas, desenvolve de uma forma de vida social, outra mais elevada, como, por exemplo, o capitalismo nasce do feudalismo”. Contudo, apresenta-se como um “novo” modelo de sociedade, onde a exploração é legitimada, visto que ao reverter o tecido social da sociedade feudal, introjetando o reinado do valor de troca, o reinado da liberdade de comércio e de mercado, promove a exploração mascarada por ilusões políticas e religiosas que se constituem, de fato, em exploração aberta, despudorada, direta e árida (MARX & ENGELS, 1997).

---

<sup>23</sup> Por meio da análise marxiana acerca da Economia Política, procura-se refletir sobre a gênese, desenvolvimento e consolidação da sociedade do capital por meio de categorias ontológicas, pois são modos de existência do ser social que vive em uma sociedade real, concreta. Tal análise, portanto deve ser reflexiva, pois requer do sujeito que pesquisa partir da aparência para, por meio da abstração, atingir a essência do objeto de estudo (NETTO, 2009).

Sobre essa questão Marilene Corrêa da Silva Freitas (2014) discorre sobre dois elementos de fundamental importância para compreender o espraiamento e a capilaridade da sociedade do capital, que se dá como um tipo de sociabilidade específica. Para a autora, a contradição desse modelo de sociedade sob as bases do modo de produção capitalista se expressa no processo de formação e expansão da economia de mercado, na sua universalização, pois, ao mesmo tempo em que produz progresso e pujança, fomenta uma desigualdade que se encontra no metabolismo desse sistema. Desigualdade que se expressa de forma desigual na sociedade e que tende a se agudizar no transcurso do *devir* histórico, o que nos leva concordar com Mészáros (2015, p.180), ao afirmar que “certamente há algo de profundamente errado – e totalmente insustentável – na maneira pela qual o crescimento é perseguido sob o capitalismo”. O binômio expansão do capital/desenvolvimento desigual tece o decurso histórico do desenvolvimento capitalista no mercantilismo, no imperialismo e na globalização<sup>24</sup>, evidenciando o desenvolvimento desigual e combinado que promove uma “produção destrutiva”, nos termos de Mészáros (2015), em contraposição à “destruição criativa”,<sup>25</sup> de Schumpeter (1982). Daí a sustentação teórica de que “as crises do capital não são radicalmente superadas em nenhum sentido, mas meramente *estendidas*, tanto no sentido *temporal*, como no que diz respeito à sua localização estrutural no conjunto global” (MÉSZÁROS, 2012, p.97). Neste ponto, reside a necessidade da intervenção por parte do Estado para equacionar os interesses das classes dominantes com o do Estado capitalista para evitar as “grandes tempestades” provocadas pelo próprio modo de produção. Em tempos globais, a sociedade do capital enfrenta o “desafio e o fardo do tempo histórico” (MÉSZÁROS, 2007).

Para se desenvolver, o capital necessita apropriar-se, pois a produção capitalista, desde a idade dos monopólios, passando pela fase “clássica” do imperialismo até o

---

<sup>24</sup> Sobre essas etapas de desenvolvimento do capital, concorda-se com Netto (2009, p.211), para quem as “configurações do capitalismo que designamos como contemporânea inicia-se nos anos setenta do século XX e continua a ter no centro da sua dinâmica o protagonismo dos monopólios – vale dizer, o capitalismo contemporâneo constitui a terceira fase do estágio imperialista. Entretanto, as alterações experimentadas pela economia que o capital monopolista comanda são de tal ordem que, para caracterizá-la, até mesmo já se propôs a expressão *novo imperialismo*” de David Harvey (2005). Pois, apoiando-se em Harvey (2005), o atual estágio capitalista deve ser refletido em uma dupla dimensão, diferenciadas, contudo entrelaçadas: a da lógica capitalista e a da lógica territorial de poder. E esse entrelaçamento se dá por meio de formas complexas e contraditórias.

<sup>25</sup> Mészáros (2002, p.100) analisa esse termo como sendo destruição produtiva, pois “sob as condições da crise estrutural do capital, seus constituintes destrutivos avançam com força extrema, ativando o espectro da incontabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social excepcional [posto que é uma radical exceção histórica e não regra], em si, como para a humanidade em geral”.

capitalismo contemporâneo (“terceira fase do imperialismo”)<sup>26</sup>, constitui-se em uma sociedade onde “o progresso social, o desenvolvimento histórico, o desenvolvimento político, a arte, a ciência (...), são capturados pelo capital e passam a pertencer a ele” (MARX, 1982, pp. 91-92 e 308). Por isso, os antagonismos e contradições que engendram a realidade contemporânea, expressam as inúmeras faces da desigualdade social.

A processualidade histórica fundamenta a análise dialética acerca da contemporaneidade por meio da crise gestada nos idos dos anos de 1970, cujas consequências ainda estão presentes na atualidade, as quais têm como traços mais explícitos: a queda da taxa de lucro nos anos de 1960, os sinais de esgotamento do padrão de acumulação deste período, pautado no modelo de produção fordista, o crescimento excessivo do capital financeiro, a crise dos regimes de Bem-Estar Social que reside no seu desmonte, a ênfase nos processos de privatização, desregulamentação e flexibilização do processo produtivo, do mercado e da organização/gestão do trabalho (GRAVE, 2002).

Como estratégia para superar esse momento de “grande tempestade” (MÉSZÁROS, 2012), o capital busca como saída para a distensão e a superação da crise de acumulação, objetivando a retomada do crescimento e desenvolvimento a partir do esgotamento do modelo taylorista/fordista, sob a égide do pensamento de Keynes \_a chamada “acumulação flexível” (HARVEY, 1992), que promove alterações profundas na organização e gestão das atividades produtivas nessa quadra da história. Portanto, “a crise é constitutiva do capitalismo: não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise” (NETTO, 2009, p. 157). Nesse sentido, o capital, ao entrar no processo de crise, expõe seus limites que “são estruturalmente intranscendíveis e suas contradições são basicamente explosivas” (MÉSZÁROS, 2011, p.99). Porém, a busca pela superação da crise coloca em movimento estratégias que apresentem o capital como alternativa para a solução desse processo de crise, excluindo quaisquer movimentos que ameacem a sua perpetuação.

Demarcado o sentido político das crises e de sua funcionalidade é salutar afirmar que com o advento da queda da taxa de lucro que significaria sentença de morte para o capital, e se apresenta como uma das “contradições da reprodução do capital: a tendência geral, para cair, da taxa geral de lucro é portanto apenas expressão, peculiar

---

<sup>26</sup> Expressão utilizada por José Paulo Netto (2009) para demarcar o atual estágio do desenvolvimento capitalista.

ao modo de produção capitalista, do progresso da produtividade social do trabalho” (PERALES, 2000, p.19) e que provoca a emergência de um “novo” modelo em substituição (gradual e/ou radical) ao modelo taylorista/fordista, bem como um “novo” pacto social ancorado em bases mais flexíveis e enxutas em consonância com o *ethos* preconizado pelo elemento ideopolítico que o sustenta, o neoliberalismo. Toda essa reengenharia tem no processo de globalização um elemento potencializador e de suma importância para tempos em que se desmontam direitos e conquistas históricas da classe trabalhadora, em nome de uma pretensa modernidade.

Modernidade que se constitui em um “imenso engodo” pós-moderno, pois, de acordo como Pedro Demo, o que parece prevalecer nos discursos dos pós-modernistas é o entendimento de que “modernista é a postura de submissão a tudo que se diz moderno, de caráter acrítico e apressado” (1993, p.192). O tempo presente é o da cultura do fragmento, do simulacro e da transitoriedade, bem ao gosto do ideário neoliberal. Além disso, o pensamento pós-moderno é digno representante da postura implícita ou explícita acerca da natureza política do capitalismo maduro contemporâneo, já que em tempos de “qualidade total”<sup>27</sup> desnuda-se a face produtiva desse capitalismo maduro que gera o descartável, o supérfluo para além dos elementos necessários a sua reprodução ampliada, pois como notou Marx “o capital abusa do solo tanto quanto explora o trabalhador” (WALLIS, 2012, p.21).

Hoje, produz-se um “lixo” proveniente do processo produtivo que engloba a depredação do ambiente e seres-humanos em escala crescente,

[...] crescimento e expansão são necessidades internas do sistema capitalista de produção; e, quando os limites locais são atingidos, não há outra saída a não ser o rearranjo violento da relação de forças existentes. A relativa estabilidade interna dos principais países capitalistas – Grã-Bretanha, França e Estados Unidos – foi, no passado, inseparável da capacidade de eles exportarem a agressividade e a violência gerada internamente pelos seus sistemas. Os membros mais fracos dos sistemas – Alemanha, Itália, e outros – depois da Primeira Guerra Mundial viram-se em meio a uma grave crise social, e só a promessa fascista de um reajuste radical da relação de forças estabelecida pode representar uma solução temporária aceitável à burguesia, desviando as pressões da agressividade e da violência internas para a preparação para uma nova guerra mundial. Por outro lado, os pequenos países capitalistas simplesmente tiveram de subordinar-se a uma das grandes potenciais e seguir políticas por ela ditada, mesmo ao preço de instabilidade crônica (MÉSZÁROS, 2006, p.281).

---

<sup>27</sup> O termo “qualidade total” visa aproximar todas as esferas da sociedade com o mercado, visto que se expande a crescente mercantilização que assola a sociedade global. Dessa feita, concorda-se com Marrach (2002, p.52) para quem esse conceito “equaciona problemas sociais, políticos, econômicos como problemas de gerência adequada e eficiente ou inadequada e ineficiente”.

A assertiva de István Mészáros ratifica a compreensão acerca da face predatória do capital, o qual, na busca pela acumulação, subordina tudo em prol de sua expansão desigual e combinada. Sendo assim, centra-se no pós-guerra para explicitar acerca do avanço do capitalismo nos “anos dourados”<sup>28</sup>, pois foi nesse período da história, por meio de um pacto social, que se ergueram os regimes de Bem-Estar Social, auspício das políticas sociais nos países de capitalismo avançado. Trata-se de um período em que ocorreu o “casamento virtuoso ou vicioso” (ANDERSON, 1992) do modelo de produção fordista com as ideias de Keynes, o que nos leva a afirmar que a expansão capitalista no decorrer dos 30 anos deveu-se essencialmente à “construção política” (HOBSBAWN, 1997), do pacto social realizado entre Trabalho/Estado/Capital. Ademais,

[...] o Estado de bem-estar social promoveu a redução vertiginosa do desemprego, além de garantir direitos sociais aos trabalhadores. Isso ocorre devido a pesados déficits orçamentários, reverteram-se como melhoras significativas para a classe operária, fortalecendo suas organizações e sindicatos. O capitalismo, dessa forma, parecia ter eliminado suas contradições. O Estado de bem-estar social, fundado sobre técnicas keynesianas de controle da economia, apresentava indícios de ter descoberto a fórmula para dar ao capital uma feição mais “humana”. Porém, o rumo foi outro. No fim da década de 1960 e início dos 1970 a crise desponta. A lua de mel do capital com o *Welfare State* chega ao fim, e com ele o retorno de todas as contradições e mazelas inerentes ao próprio sistema produtor de mercadorias (MANDEL 1990, p. 27).

Importa frisar que nesse período as contradições fazem-se presentes, pois são típicas desse modo de produção. Pode-se salientar que as greves e lutas da classe trabalhadora referiam-se à tomada coletiva da produção, fábricas ocupadas, pressões e reivindicações que questionavam a hierarquia fabril. Nota-se que essas reações colocam em xeque a “subsunção real do trabalho ao capital, colocando à prova o próprio modelo de sociabilidade capitalista da época” (CAETANO, 2013, p.71).

---

<sup>28</sup> Sobre os 30 anos gloriosos do capitalismo argumenta-se que nesse período de expansão capitalista foi de extrema importância o papel do Estado na economia, visto que essa intervenção foi acoplada com as políticas de cunho keynesiano/fordista, destacando-se as modificações redistributivas no orçamento público a partir de: 1. Do financiamento, a implantação de sistemas tributários mais justos tendo como base a cobrança de impostos diretos e progressivos; 2. Nos gastos destaca-se, entre as políticas sociais, a edificação da seguridade social, articulando as políticas de seguros sociais, saúde e auxílios assistenciais (SALVADOR, 2010).

As turbulências na esfera produtiva refletem na esfera sócio-institucional e política, potencializada por elementos exógenos<sup>29</sup>, que são dinamos para o processo de crise de 1975 que acende o “sinal vermelho” (NETTO, 2009) e provoca a voraz necessidade de “restauração do capital” (BRAGA, 1996). Entra em cena, nos anos de 1980, como resposta ao processo de crise a reestruturação produtiva, o capital fetiche (IAMAMOTO, 2008) sob o sustentáculo ideopolítico do neoliberalismo.

Inicia-se um processo de crise estrutural do capital nos anos de 1980, adensando-se nos anos de 1990, com fortes contornos éticos e políticos. A busca pela retomada da reprodução ampliada por meio do processo de reestruturação produtiva que fomenta a reorganização do mercado e do trabalho provoca uma modificação no sociometabolismo da sociedade do capital na contemporaneidade. Pode-se argumentar que a crise estrutural do capital fomenta a (des)sociabilização. Por isso, István Mészáros (2015) afirma que a perversa normalidade de uma ordem socioeconômica e política antagônica para se sustentar, para manter sua dominação, tenderá, inexoravelmente, a aniquilar com a vida humana.

Corroborando com esse argumento, Antunes (2002, p.38) sustenta que a face predatória desse processo é facilmente visualizada, pois se verifica

[...] a destruição da força humana que trabalha; destroçam-se direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental sociedade do descartável, que joga fora tudo que serviu como embalagem para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, o círculo reprodutivo do capital.

A lógica desse processo propugna um “ataque” frontal e combinado ao trabalho, por meio de mudanças nas leis que regulam e protegem o trabalho assalariado, resquício dos regimes de bem-estar social, além do combate às lutas sindicais e de esquerda, para que a reestruturação das atividades produtivas e a reforma do Estado vinguem em prol do restauro do capital em tempos difusos e de barbárie conservadora, pois, como bem coloca-nos István Mészáros (2012, p.100), apoiando-se em Rosa de Luxemburgo, acerca da escolha dramática entre “socialismo ou barbárie”, “a perigosa lógica interna do capital só pode levá-lo a resolver a alternativa em seu próprio favor, abortando

---

<sup>29</sup> Argumenta-se com base no pensamento de Ernest Mandel (1990, p.212) que esses elementos exógenos funcionam um detonador que pode ser “um escândalo financeiro, um brusco pânico bancário, a bancarrota de uma grande empresa, como pode ser simplesmente a mudança da conjuntura (venda insuficiente generalizada) em um setor chave do mercado mundial ou ainda uma brusca falta de determinada matéria prima (ou energética) essencial”.

radicalmente as perspectivas de uma saída socialista, através de suas bárbaras determinações materiais”.

Sim, os tempos são de mudanças estruturais, pois ocorreram modificações na organização e gestão do trabalho e dos mercados que provocam uma redefinição do papel do Estado como mediador do processo civilizatório. A crise estrutural que afeta a base econômica também é uma crise estrutural da política, ou como nos diz Mészáros (2015), estaríamos vivenciando tempos de “fenecimento” do Estado? Refletir acerca desse questionamento é urgente, pois a realidade demonstra, por meio do movimento em sociedade, por meio da escalada conservadora, por meio do desmonte das organizações políticas clássicas, que essa questão deve estar na ordem do dia para ser enfrentada sob o prisma da defesa da vida humana.

Destarte, em um *detour* histórico, sustenta-se que a sociedade do capital, cujo auspício se dá com o advento da Revolução Industrial (1760), com a introdução da maquinaria no processo produtivo, alicerçada no ideário liberal. Que legitime seu sistema político para assegurar o desenvolvimento “harmonioso” do capital promove na virada do século XIX para o século XX, um esgarçamento no tecido social, conforme nos ensina Polanyi (2000) em sua obra “A Grande Transformação: as origens de nossa época”. Tal “transformação” entra em colapso, cujo dínamo é a crise de 1929 que revê o dogma do “mercado livre” e do Estado entendido como “comitê executivo da burguesia”<sup>30</sup>. Diante do esgotamento do “*laissez-faire*”, ergue-se o Estado Social, inicialmente fundado num liberalismo social para adquirir força e legitimidade com bases nas ideias da socialdemocracia no período dos “30 anos gloriosos do capitalismo”.

No auspício das políticas sociais, têm-se o Estado de Bem-estar Social<sup>31</sup> edificado na solidariedade do pós-guerra que objetiva a criação de um conjunto de medidas de proteção social, cujo núcleo central é o trabalho em sua forma assalariada. Assim, os regimes de Bem-Estar visam assegurar a reprodução ampliada do capital,

---

<sup>30</sup> Utiliza-se essa expressão com base na assertiva de que “o poder executivo do Estado moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia” (MARX; ENGELS, 1998, p. 12).

<sup>31</sup> Edvaldo Vieira (2007) em sua obra “Os direitos e a Política Social” explicita o pensamento de Adam Przeworski e Michael Wallerstein acerca da relação entre democracia e capitalismo, de acordo com Vieira (2007, p.207) “a combinação de democracia e capitalismo constitui um compromisso: os que não possuem instrumentos de produção concordam com a instituição da propriedade privada do capital social, ao passo que os que possuem instrumentos produtivos concordam com as instituições políticas que possibilitam a outros grupos efetivamente exigir seus direitos à partilha dos recursos e à distribuição de renda”. Sendo assim, pode-se arguir que o período de auspícios dos regimes de bem-estar buscou equacionar democracia e capitalismo, contudo, seria ingênuo supor entre equilíbrio de interesses entre sujeitos antagônicos.

cujos encargos são a proteção ao trabalho, pois as medidas de “política social expressam e carregam” encargos do Estado, materializados em serviços e em atividades de natureza pública e geral, encargos esses também voltados à reprodução da força de trabalho de que o capitalismo não pode prescindir (VIEIRA, 2007, p.215).

Ergue-se uma base de proteção social que é providencial à ordem sociometabólica na era dos monopólios. São tempos de Estado forte e interventor na economia, cujo objetivo é promover um terreno “harmonioso” e favorável para o desenvolvimento do capital. Além disso, a organização da força de trabalho promove, por meio do movimento sindical, o confronto e a disputa por melhores condições de trabalho e vida. Têm-se um pacto social entre trabalho e capital mediado pelo Estado, pois a *célula-mater* dos regimes de Bem-Estar Social reside nas políticas do pleno-emprego, pois o “acesso à seguridade social pela via do trabalho pôde garantir uma proteção mais universalizada nos países que garantiram uma situação de quase pleno emprego<sup>32</sup>” (BOSCHETTI, 2008, p.177). Porém, sabe-se que “o desenvolvimento do Estado de Bem-Estar foi à última manifestação dessa lógica, que só se tornou viável num número limitado de países”. (MÉSZÁROS, 2012, p.91). Verifica-se nos países da América Latina e no Caribe, onde os regimes de bem-estar conjugam características que incorporam, em maior e menor intensidade, essas medidas de políticas sociais referentes à seguridade social.

O *Welfare-State* casou muito bem como as ideias keynesianas<sup>33</sup> e com o modelo de produção fordista/taylorista, pois era um modelo de produção em massa que necessitava de um consumo de massa. Em outros termos, objetivava “não exatamente à socialização da produção, rumo à instituição de uma sociedade socialmente igualitária, mas à socialização do consumo, (...) concebida como um contraponto à socialização da produção” (PEREIRA, 2008, p.33).

A introdução de proteção social como direito do cidadão promove no período de 1945 a 1975 uma mudança de paradigma de ordem política e jurídica que provoca a

---

<sup>32</sup> É prudente destacar que ao afirmar que os regimes de bem-estar, que não são únicos e que dependem da força política do Estado-Nação, tinham como elemento único as políticas de pleno emprego. Esse argumento é corroborado com a afirmação de que a seguridade social foi quase universal, pois na Europa e nos países nórdicos no período de 1940 e 1970, esses países praticamente atingiram o pleno emprego, e consequentemente assegurou o acesso a seguridade social para os trabalhadores e suas famílias. (BOSCHETTI, 2008)

<sup>33</sup> Ressalta-se que a doutrina keynesiana que estimulou a emergência de medidas macroeconômicas, que incluíam: a. a regulação do mercado; b. a formação e controle dos preços; c. a emissão de moedas; d. imposição de condições contratuais; e. Distribuição de renda; f. investimento público; g. combate à pobreza, dentre outras medidas. (PEREIRA, 2008)

difícil convivência entre os pressupostos do Estado de Direito e do Estado Social. Dificuldades essas que vão desde a contradição entre direitos individuais e direitos sociais, passando pela afirmação de que a existência de direitos sociais a serem assegurados pelo Estado faz com que, por meio desses direitos, a sociedade penetre no Estado, passando a interferir nos processos de regulação e legitimação social.

Outro ponto a ser destacado naquela difícil convivência refere-se às condições de aplicabilidade, de materialização desses direitos de forma concreta na vida dos indivíduos. Neste ponto, é salutar refletir acerca das políticas públicas com ênfase na área social, pois “as políticas sociais constituem respostas sociais formuladas pelo Estado no processo de enfrentamento da questão social” (ALMEIDA; RODRIGUES, 2012, p.98).

Por questão social compartilha-se da conceituação formulada por Yamamoto (2008) para quem a questão social constitui-se em sua essência na contradição antagônica entre capital e trabalho e que, com o auspício dos regimes de Bem-Estar Social, deixa de ser tratada como questão meramente de polícia e de repressão para ser tratada como questão política.

Inferese que no capitalismo maduro (NETTO, 2009) as ampliações de medidas de políticas sociais são funcionais à reprodução ampliada do capital. Contudo, é conveniente deixar explícito que as medidas de políticas sociais antecedem e perpassam o *Welfare State*<sup>34</sup>, visto que são longevas. Ademais, pode-se afirmar que “em geral, é reconhecido que a existência de políticas sociais, é um fenômeno associado à constituição da sociedade burguesa, ou seja, do específico modo capitalista de produzir e reproduzir-se”<sup>35</sup> (BEHRING, 2009, p.31).

Assim sendo, o *devenir* da sociedade capitalista nos idos do século XX busca sua consolidação. Ocorre que a partir da crise de 1975 têm-se um esgotamento do modelo econômico e de regulação social. Para reverter esse processo, o capital busca se reestruturar, além de buscar uma consolidação ideológica com a tese do “fim da história” de Fukuyama (1990), cujo simbolismo se dá com a queda do “Muro de

---

<sup>34</sup> Argumenta-se que o Welfare State “constituiu-se no padrão de financiamento público da economia capitalista. Este pode ser sintetizado na sistematização de uma esfera pública onde a partir de regras universais e pactadas o fundo público em suas diversas formas, passou a ser o pressuposto do financiamento da acumulação de capital de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente a população por meio de gastos sociais” (OLIVEIRA, 1998, p.19).

<sup>35</sup> Aqui é importante demarcar sendo fiel a autora (2009) que a emergência de políticas sociais na sociedade do capital não ocorre desde os seus primórdios, mas quando se tem um reconhecimento da questão social inerente às relações sociais nesse modo de produção, *vis à vis* ao momento em que os trabalhadores assumem um papel político e até revolucionário.

Berlim”. A partir daí o capital vislumbra um “novo” modelo para potencializar sua sede por acumulação, já que o modelo fordista/taylorista começa a dar sinais de esgotamento.

Assim, como fazer? Reestruturar-se, tal como “fênix”, e renascer das próprias cinzas, de seus escombros? Busca-se, inicialmente, a saída a partir do modelo de produção baseado na experiência japonesa. Ocorre que esse modelo necessita de sustentáculo ideopolítico. Qual ideário pode ser o aporte? Precisam-se combater as ideias de Keynes. Quem poderia? Recupera-se, ou melhor, colocam-se em prática as ideias neoliberais discutidas desde 1944, a partir da publicação da obra “O Caminho da Servidão”, de Friedrich Hayek, que propugnava ideias que se contrapunham as perspectivas coletivas e universais, fundadas na força política do Estado-Nação.

Convém lembrar que o próprio Hayek informa no prefácio da edição inglesa de 1944: "Este é um livro político. [...] Embora seja um livro político, tenho a máxima certeza de que as convicções que nele se expressam não são ditadas por seus interesses pessoais". Assim, com forte teor político e de pretensa “neutralidade axiológica”, as ideias expressas ganham seguidores que esperaram os sinais de crise e esgotamento de modelo econômico e de sustentação ideopolítico para introduzir o “Estado-mínimo” nos países de capitalismo maduro, espraçando-se para os países de capitalismo periférico.

A ofensiva do capital sobre o trabalho requer o desmonte de sua organização coletiva. Faz-se necessário produzir com o número menor de pessoas. É chegado o momento da “empresa enxuta”, dos círculos de controle de qualidade, de *team-work*. Em tempos de produção flexível deve-se romper com a rigidez da era fordista. Em contraposição ao posto fixo, emergem as células de trabalho; em contraposição ao trabalhador “especializado”, emerge o polivalente, o multifuncional. O que esse processo de mudanças ocasiona? Vejamos, a nova forma de, de organizar e gerir o trabalho, apresenta-se como uma maneira de

substituir rigidez por flexibilização propicia a abertura de um campo favorável às mudanças, reformas ou ajustes nos quais se insere a instalação do “toyotismo”. É todo um processo social de integração em novas regras que atinge empresas, estados, países e, principalmente, os direitos dos trabalhadores (OLIVEIRA, 2006, p.37).

Corroborando com a assertiva, nota-se que a ofensiva se dá junto à classe trabalhadora. Os focos são: a retirada de direitos, a subsunção mais do que formal ao capital e a opressão e expropriação em processo acelerado. Instaure-se um novo *ethos* em contraposição a toda a regulação e legitimação da era fordista. Trata-se da premissa

de que “o mundo da fábrica é o mundo fora da lei” (ISHIO, 1992, p.12). Tem-se o reinado da flexibilização sob a égide da ideologia do “Estado diminuto” (VIEIRA, 2007), o qual, nos dizeres de Bruno Théret (1994), possui como bases para a sustentação de sua coerência lógica a liberdade até o limite de seu abuso; a desigualdade até o limite do tolerável; a flexibilidade até os limites da insegurança.

As bases de sustentação expostas por Théret (1994) para persuadir a “aceitação” desse ideário tem como objetivo disseminar o Mercado como principal limite da liberdade individual, constituindo-se numa retomada vulgar aos princípios da filosofia liberal. Trata-se de uma retórica reacionária e conservadora, visto que as ideias neoliberais se apresentam como uma forma de reação ao igualitarismo democrático, assim como ao próprio Estado liberal democrático moderno e não apenas à socialdemocracia, seu oponente mais direto a ser combatido.

Dessa feita, afirma-se que a “estrela emergente no conjunto de ideologias de conveniência a que se convencionou chamar de Neoliberalismo, a ideologia de flexibilização” (CELESTINO JR, 2002, p.75), cimenta o espaço para que se estabeleça o corte de garantias institucionais e constitucionais, direcionadas ao exercício de direitos construídos e constituídos pelas lutas históricas dos trabalhadores no decurso do processo histórico.

As mudanças processadas no mundo do trabalho revelam-nos que a “reestruturação produtiva em curso encerra uma antinomia entre seguridade e insegurança, na passagem para esse novo regime de acumulação, que é acompanhado por um novo modo de regulamentação” (BEHRING, 2008, p.39). Sem, contudo, esquecer que essas medidas para o enfrentamento da crise estrutural do capital não conseguem debelá-la, pois

o sistema do capital se articula numa rede de contradições que só consegue *administrar* medianamente, ainda assim durante curto intervalo, mas que não se consegue superar definitivamente. Na raiz de todas elas encontramos o antagonismo inconciliável entre capital e trabalho, assumindo sempre e necessariamente a forma de *subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital*, não importando o grau de elaboração e mistificação das tentativas de camuflá-la (MÉSZÁROS, 2011, p.19).

Esse novo modelo de regulamentação sinaliza um tempo de “insegurança no trabalho”, nos dizeres de Mattoso (1995). Insegurança expressa na destruição de empregos em pleno processo de expansão capitalista, em um verdadeiro desmonte do emprego industrial. Expressa também na redução da estabilidade no emprego, bem

como nas formas duais de contratação, desembocando na crise de representação sindical. Insegurança que adentra todas as esferas da vida social contemporânea, visto que as mudanças no mundo do trabalho e na forma de organizar a gestão do trabalho exigem uma base sócio-institucional e um ideário que as sustente. Destarte, o projeto neoliberal requer um “Estado mínimo para os trabalhadores e um Estado máximo para o capital” (NETTO, 1993).

A justificativa para os defensores desse processo de mudanças é que o Estado-mínimo é necessário para restaurar os efeitos deletérios do Estado interventor, visto que o ideário neoliberal elege como vilão, como principal responsável para o processo de crise, os regimes de Bem-Estar Social. Para eles, o gasto com políticas públicas sociais é prejudicial à economia, pois requer que o Estado regule o mercado e tal regulação constitui em desestímulo ao investimento e geração de empregos. Assim, elege-se o “*Welfare State* keynesiano e seus pilares (pleno emprego, serviços sociais universais e proteção social básica garantida) como os grandes responsáveis pela crise econômica iniciada no final dos anos de 1970” (PEREIRA, 2008, p.36).

Coloca-se em relevo que

[...] na verdade, desde os anos de 1990, em todos os continentes registraram-se crises financeiras, expressões localizadas da dinâmica necessariamente contraditória do sistema capitalista. E crises, não são só financeiras, fazem, também necessariamente, parte da dinâmica capitalista – não existe capitalismo sem crise. São próprias deste sistema as ‘crises cíclicas’ que, desde a segunda década do século XIX, ele vem experimentando regularmente. E que, seja dito de passagem, não conduzem o capitalismo a seu fim: sem a intervenção de massas de milhões de homens e mulheres organizados e dirigida para a sua destruição, do capitalismo, mesmo em crise, deixado a sim mesmo só resulta... mais capitalismo” (NETTO, 2009, p.415)

O desafio reside no descortinar esse movimento e suas nuances, pois o capitalismo contemporâneo apresenta particularidades, pois “a ofensiva do capital sobre o trabalho e, por isso mesmo, significa uma regressão social quase inimaginável há trinta anos” (NETTO, 2009, p.237). Apreender esse momento, analisá-lo em escala internacional e suas inflexões em escala regional, nacional e local constitui-se em condição *sine qua non* para edificar estratégias de resistência. Vivenciamos um agudamento nas sociedades contemporâneas, já que o processo de crise na atualidade pauperizou e desempregou um quantitativo significativo de pessoas e aplicou como “receituário para sair da crise parece repetir-se em todo o mundo, desemprego, inflação, corte nos programas sociais e retirada de direitos” (CAETANO, 2013, p.79). Esses

elementos que são constitutivos da adoção de políticas neoliberais por partes do governo são visíveis em diversos países. “O ‘velho’ continente europeu passa a se deparar com expressões da questão social que pareciam ‘desaparecidas’, como o aumento do desemprego (de curta e longa duração), trabalhos precarizados, empobrecimento e endividamento das famílias” (BOSCHETTI, 2012, p.764) em grande escala. Além disso, para sair da “cilada” inventada por eles, os governos transferem, por escolha política, o ônus da crise para a classe trabalhadora. Essa transferência revela-se no imenso quantitativo de pessoas em situação de desemprego no mundo.

Ricardo Antunes (2010) evidencia que a crise instaurada a partir de 2008 promoveu uma erosão do trabalho contratado e regulamentado aos moldes dos padrões taylorista/fordista. Para o autor, ocorreu em escala mundial uma onda de desemprego e de queda de renda. Apoiando-se no Relatório Mundial Sobre Salários 2008/2009, lançado pela Organização Mundial do Trabalho – OIT, nota-se que:

Para 1,5 bilhão de trabalhadores assalariados no mundo, avizinham-se momentos difíceis, disse o Diretor-Geral da OIT, Juan Somavia. O crescimento econômico lento ou negativo, junto com os preços muito instáveis dos alimentos e da energia, erodiram o salário real de muitos trabalhadores, em particular nos lares pobres e de baixa renda. As classes médias também serão gravemente afetadas (OIT, 2010, p.1).

Com base na análise da OIT e dos dados do Panorama Laboral para América Latina e Caribe (2009), Ricardo Antunes (2012, p.633) sinaliza que

[...] na China, com quase 1 bilhão de trabalhadores ativos, 26 milhões de ex-trabalhadores rurais que estavam trabalhando nas indústrias das cidades acabam de perder seus empregos e não tem como encontrar trabalho no campo. Uma nova onda de revoltas começa a se espalhar pela China. Na América Latina a OIT antecipou que, devido à crise até 2,4 milhões de pessoas poderiam entrar nas filas do desemprego regional em 2009, somando-se aos quase 16 milhões hoje desempregados. E isso sem incluir o ‘desemprego oculto’, que esconde as taxas reais de desemprego.

Observa-se que o fenômeno do desemprego estrutural afeta países do Ocidente e do Oriente devido à adoção do modo de produção capitalista, o qual, para se espraiar, necessita explicitar sua face predatória em todas as esferas da vida social, o que nos leva a corroborar com a afirmação de que “a crise de 2007-2008 e o agravamento da pobreza e das desigualdades (...) são resultados das mudanças do papel do Estado na regulação econômica e social” (BOSCHETTI, 2012, p.778). As medidas adotadas frente ao processo de crise afetam frontalmente o trabalho, visto que o “neokeynesianismo do

Estado todo privatizado é a resposta encontrada pelo capital para sua crise estrutural, as respostas das forças sociais do trabalho devem ser radicais” (ANTUNES, 2009, p.53). Reagir a esse processo que tende a precarizar ainda mais o trabalho faz-se necessário, já que “ao ingressar em sua segunda fase, a crise capitalista mundial se aprofunda nos países do capitalismo central, onde a polarização político-ideológica se acirra. Lá, a direita saiu na frente, mas surgem sinais de resistência de massa” (ALMEIDA, 2012, p.706).

A lição dos países europeus parece não ter impedido que em nosso país, onde ainda há uma frágil democracia, passássemos, em tempos atuais, a viver uma forte investida das forças conservadoras. Isso nos lembra que “a crise social, ainda que sob formatos, ritmos, abrangências e sofrimentos diferenciados segundo o país, é o terreno que medra e se espelha o capital. Isso não significa o encolhimento do capital, muito ao contrário, pois este se nutre da barbárie que generaliza” (FONTES, 2009, p.2009), já que na atual fase do desenvolvimento capitalista “consumo e destruição são equivalentes funcionais” (MÉSZÁROS, 2012, p.22), pois

[...] diante da *crise estrutural* do capital enquanto tal, em contraste com as crises *conjunturais periódicas* do capitalismo observadas no passado, é importante ainda sublinhar que os problemas são fatalmente agravados no estágio atual do desenvolvimento, inserindo na agenda histórica a necessidade de um controle global viável da produção material e dos intercâmbios culturais da humanidade como questão de maior urgência” (MÉSZÁROS, 2012, p.21)

Valéria Fontes (2009, p.59), ao conciliar a noção de crise estrutural de Mézszáros com a noção de crises conjunturais, explicita que na contemporaneidade a crise se constitui numa “virada qualitativa na qual a expansão do capital passa a configurar-se como crescentemente destrutiva” seja da força de trabalho humana seja do ambiente. Ou seja, do seu próprio sociometabolismo.

Cientes desse processo que dilacera a classe trabalhadora e que adentra com fôlego nas políticas públicas sociais, identificam-se suas expressões no Brasil, em especial nas políticas de seguridade social, onde o que está em jogo é o aporte financeiro do fundo público sob a égide da contrarreforma do Estado brasileiro para, então, aprofundar na política pública de educação e seu processo de contrarreforma na

atualidade. Em nosso país ocorreu a seguinte questão quando um governo de cariz de esquerda<sup>36</sup> assumiu o poder:

[...] sob o discurso da mudança radical da governança do Estado a preocupação dominante é a de encontrar soluções rápidas e menos onerosas para liberar os pobres da proteção social pública. A grande novidade tem sido a ativação compulsória dos demandantes dessa proteção para o trabalho, mediante a combinação de objetividade programática com simplicidade administrativa e baixo nível de investimento educacional. A educação, nesse contexto, reduz-se a treinamento ou adestramento aligeirado para um mercado de trabalho instável e flexível (PEREIRA, 2012, p.750).

A assertiva anterior revela-nos que no contexto de contrarreforma do estado brasileiro, já a partir dos anos de 1990, mesmo com as garantias de proteção social instauradas com a Carta de Magna de 1988, a seguridade social brasileira começa a sofrer um processo de desmonte. Dentre as políticas que compõem a seguridade social brasileira, a de educação também passa por um processo de contrarreforma, por uma reengenharia educacional com vistas a atender aos ditames do mercado.

Como o capital é uma força social, muito está em jogo nessa quadra da história. A vida humana encontra-se no centro desse processo de expansão capitalista negativa. Indaga-se: como reagir? Ricardo Antunes (2009, p.53) adensa a polêmica quando coloca-nos os questionamentos de István Mészáros:

Como a esquerda irá reagir à crise econômica e às tentativas de socializar as perdas sobre a população como um todo? Ao nos depararmos com uma depressão e crise financeira, devemos aceitar que os ônus recaiam sobre nossos ombros, através da implantação de estratégias ligeiramente mais benigna para salvar o sistema?

A provocação de Mészáros é uma chamada para que se faça frente a esse processo, visto que a crise estrutural que se enfrenta tem múltiplas dimensões. Sabe-se que o “desvendamento mais profundo do significado da crise atual, seu sentido global, estrutural e sistêmico é sua marca agudamente destrutiva” (ANTUNES, 2009, p.55), tendo como marca indelével do processo de crise o agudamento do conflito de classes, pois “no que toca às exigências imediatas do grande capital, o projeto neoliberal restaurador viu-se resumido no mote da ‘flexibilização’ (da produção, das relações de

---

<sup>36</sup> Emir Sader (2011, p.125) sustentando-se em Anderson (1995) argumenta que “quando a esquerda finalmente chegou ao governo, tinha perdido a batalha das ideias”. Dessa feita, o autor quis afirmar que quando “Lula finalmente triunfou, já se havia imposto ao longo dos anos 1990, tanto no Brasil como na América Latina e no mundo, a hegemonia neoliberal com todas as suas implicações” (PEREIRA, 2012).

trabalho), da ‘desregulamentação’ (das relações comerciais e dos circuitos financeiros) e da ‘privatização’ (do patrimônio estatal)” (NETTO, 2012, p.417).

Os argumentos anteriores demonstram a ofensiva do capital sobre o trabalho que requer a “desqualificação do Estado” (IDEM, p.422) para colocar em prática a “liquidação dos 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” (IDEM). E ao fazer tudo isso difunde um véu ideológico, ou melhor, cria

[...] um senso-comum neoliberal, de uma nova sensibilidade e de uma nova mentalidade que penetra muito profundamente no chão das crenças populares. Como sabemos, isto não foi obra do acaso, mas o resultado de um projeto que tendia a ‘manufaturar um consenso’, para utilizar a feliz expressão de Noam Chomsky, e para o qual foram destinados recursos multimilionários e toda a tecnologia *mass*-mediática de nosso tempo a fim de produzir uma duradoura lavagem cerebral que permita a aplicação aceita das políticas promovidas pelos capitalistas (BÓRON, 2009, p.10).

E esse “processo vem de muito longe e começa com o amanhecer do capitalismo”, como diria Atílio Bóron (2009, p.41). Desnudá-lo à luz do que nos ensina Marx é ter sempre a noção de que “o capital, criado pelo trabalho do operário, oprime o operário, arruína o pequeno patrão e cria um exército de desempregados” (LÊNIN, 2003, p. 3), além de avançar sobre a natureza, enfim, sobre todas as esferas da vida em sociedade. Seu avanço nos bens do Estado visa consagrar que “o capitalismo venceu no mundo inteiro, mas, esta vitória não é mais do que o prelúdio do triunfo do trabalho sobre o capital” (IDEM). Porém, quer-se ratificar que

Não há capitalismo sem luta 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 contraface 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.481)

José Paulo Netto (2012), em uma síntese acerca dos processos de transformação em curso, independente das polêmicas conceituais que envolvem as análises acerca da natureza e da complexidade desse processo, pontua duas inferências inquestionáveis: 1) mesmo com todo processo de desenvolvimento das forças produtivas com suas contradições, permanece intocável a essência do capital, a de explorar aos níveis

máximos e universais a relação capital/trabalho; 2) chega-se a um momento histórico em que o capital escancara sua tendência à barbárie, pois esgotou todas as formas de se apresentar como um elemento progressista e, nessa quadra exige a “travagem e reversão de todas as formas civilizatórias” (p.425).

Independentemente da complexidade que envolve o entendimento acerca da globalidade da crise estrutural do capital, a realidade revela-nos que “a cada nova fase de protelação, as contradições do sistema do capital só podem se agravar, trazendo consigo um perigo ainda maior para a própria sobrevivência da humanidade” (MÉSZÁROS, 2012, p.15). Aprender esse processo, que ora revela, ora esconde os antagonismos e as contradições da relação entre trabalho/capital, é vital para se propor estratégias de superação, “já que não existem rotas conciliatórias de fuga” (IDEM, 108). Diante do atual estágio de desenvolvimento do capital, a saída não é mais administrar as crises e, sim, colocar em movimento medidas para a superação da sociedade capitalista, visto que estamos diante de uma difícil escolha entre “socialismo ou barbárie”. E, como resposta, deve-se colocar em prática as propostas coletivas, universais, pois o tempo presente “lança uma nuvem escura sobre o futuro, caso os desafios históricos postos diante do movimento socialista não sejam enfrentados com sucesso enquanto ainda há tempo” (MÉSZÁROS, 2012, p.109).

Por fim, será com base nesses argumentos, que o tópico a seguir desnuda a dimensão desse processo de transformações cujo fulcro é a crise estrutural do capital, no Estado, em especial no Estado brasileiro, que promove implicações de toda a ordem nas políticas sociais em escala mundial e nacional.

## **1.2 A cabeça da Medusa: o processo de contrarreforma do Estado brasileiro e suas implicações nas políticas públicas sociais.**

Intitular esse tópico como “A cabeça da Medusa” remete-nos a uma analogia desse mito com a proposta da reforma do Estado brasileiro, pois o Estado brasileiro, ao buscar implementar um processo de reforma do que foi pactuado na Constituição Federal de 1988, libera a Medusa e desperta um horror, um medo e um pavor, visto que “a visão da cabeça de Medusa paralisa de medo, transforma o observador em pedra” (CHAVES, 2013, p.1). A visão da Medusa, tais quais as propostas previstas no processo de contrarreforma do Estado brasileiro, constitui-se em uma proposta que paralisa, que desmonta os frágeis pressupostos de bem-estar social, instaurado a partir da Carta

Magna, na seguridade social brasileira e, em especial, na política educacional superior, objeto desse estudo. Metaforicamente utiliza-se este mito para enfatizar que o processo de contrarreforma do Estado brasileiro constitui-se, tal qual a “cabeça da Medusa”, que provoca um horror, uma paralisação no que se refere à efetivação de direitos em nossa sociedade. Em um país que não vivenciou de forma plena pressupostos de bem-estar, propugnar uma reforma que retira os frágeis direitos sociais conquistados, constitui uma “crueldade científica” (POLANYI, 2000). Ademais, ratifica-se a necessidade de se refletir acerca do processo de contrarreforma do Estado, pois se entende que “o Estado moderno é parte integrante da ordem burguesa e não externa a ela” (MONTAÑO, 2011, p.143).

Parte-se do entendimento de que na era moderna o Estado não se configura somente como “um poder organizado de uma classe para a opressão da outra” (MARX, 1997, v.3, p.38). Em tempos contemporâneos, em especial com o advento da ascensão do Estado Social, as funções do Estado se ampliam (COUTINHO, 1994), visto que passa a incorporar os anseios da classe trabalhadora no sentido de assegurar um consenso social<sup>37</sup> para a reprodução do capital, por meio da sua intervenção via serviços e políticas sociais.

O Estado Social erguido na era dos monopólios traz para o seu centro a luta de classes, pois o “Estado por ele [capital monopolista] capturado, ao buscar legitimação política através do jogo democrático, é permeável a demandas das classes subalternas” (NETTO, 1993, p.25). O Estado Social erguido na solidariedade do pós-guerra buscou incorporar as demandas do proletariado e de outros segmentos subalternos relativos às atividades produtivas, além de espriar conteúdos da cidadania por meio das instituições sócioestatais.

Em síntese, mesmo cientes de que os regimes de Bem-Estar não são um modelo único, pois dependem da força política do Estado-Nação, pode-se sustentar que os projetos de *Welfare State* objetivaram uma mudança das forças de mercado em três direções, quais sejam:

- Garantindo aos indivíduos e às famílias uma renda mínima, independente do valor do trabalho ou de sua propriedade;

---

<sup>37</sup> Com base no pensamento de Karl Marx e Gramsci, a busca pelo consenso social se dá no contexto de que “uma crise de poder é vista como crise de hegemonia. Sendo assim, a solução da crise não é buscada na sociedade política, mas na sociedade civil, isto é, na formação de um novo consenso” (BOBBIO, 1968, p.31).

- Restringindo o arco de insegurança, colocando os indivíduos e as famílias em condições de fazer frente a certas contingências sociais (por exemplo, a doença, a velhice e a desocupação), que, de outra forma, produziriam as crises individuais e familiares; e
- Assegurando que a todos os cidadãos, sem distinção de *status* ou classe, seja oferecida uma gama de serviços sociais (FLEURY, 1994 *Apud* ROJAS COUTO, 2008, p.66)

Rojas Couto (2008) afirma que assim como o *Welfare State* teve como sua imagem vinculada o êxito do período de acumulação nos “Anos Dourados”, sua imagem também foi vinculada como elemento potencializador do processo de crise iniciada nos idos dos anos 1970. Dentre os argumentos utilizados para a “satanização” dos regimes de Bem-Estar social tem-se:

- a. o Estado Social é despótico porque, além de impedir a economia de funcionar, nega aos usuários dos serviços sociais oportunidades de escolhas e autonomia de decisão;
- b. o Estado Social, comparado ao mercado, é ineficiente e ineficaz na administração dos recursos;
- c. o Estado Social é paternalista e, por isso, moralmente condenável porque incentiva a ociosidade e a dependência, ao mesmo tempo que, com sua carga de regulamentações, desestimula o capitalismo de investir;
- d. o Estado Social é perdulário porque gasta vultuosos recursos para obter modestos resultados;
- e. o Estado Social é corrupto (PEREIRA, 2008, p.37).

O elenco de argumentos expostos pela autora tende a demonstrar o ataque porque passou e passam os regimes de Bem-Estar, pois o pensamento neoliberal aponta como solução para o processo de crise a redução do Estado com a retirada do mesmo de suas responsabilidades sociais o que, nos dizeres de Behring (2008, p.58), demarca tempos de “mais mercado livre e menos Estado Social”.

Chesnais (1996, p.46) ensina-nos que os tempos de mundialização do capital referem-se ao “quadro político e institucional que permitiu a emersão sob a égide dos EUA, de um modo de funcionamento específico do capitalismo, predominantemente financeiro e rentista, situado no quadro do prolongamento direto do estágio do imperialismo”.

Como alternativa para recuperar o fôlego acumulativo sem questionar os dogmas do capital, é providencial eleger e culpabilizar o Estado Social, o que se torna um consenso, pois se desenvolve a “cultura da crise”<sup>38</sup> (MOTA, 2000) para propiciar a adesão da classe trabalhadora na retomada do crescimento. Para tanto, faz-se necessário

---

<sup>38</sup> Sobre o tema, ver Ana Elisabete Mota sua obra “Cultura da Crise e Seguridade Social” (2000).

reformular o Estado. Assim, “a partir dos anos oitenta do século XX, sob o rótulo de reforma(s), o que vem sendo conduzido pelo grande capital é um gigantesco processo de contrarreformas, destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais” (NETTO, 2009, p.227).

Entra em cena um forte e agudo processo de crise capitalista mundial atrelado à crise do fordismo e à expansão do modelo industrial japonês sob o toque da financeirização do capital, pois se tem também a crise do modelo de regulação fundado nas ideias de Keynes, a crise do bloco soviético. Além de se vivenciar um processo de universalização do capital, por meio da constituição de um mercado capitalista mundial. Todos esses elementos promovem inflexões profundas nas lutas de classes na atualidade em tempos de “crise sistêmica, que não é uma mera crise que se manifesta quando a acumulação capitalista se vê obstaculizada ou impedida. A crise sistêmica se manifesta envolvendo toda a estrutura da ordem do capital” (NETTO, 2012, p. 415).

Exposto isso, ratifica-se que, independente das inúmeras interpretações que particularizam a crise do “Welfare State”, tal como: Habermas (1980) e a crise de legitimidade do capitalismo tardio; Rosanvallon (1997) e a crise do Estado-Providência; Bresser Pereira (1998), ideólogo da Reforma do Estado brasileiro, que concebe a crise do Estado de Bem-Estar como uma crise fiscal que reside no escopo da governança do Estado que se apresenta como ineficiente em administrar seu tamanho, este estudo defende que “(...) a crise do *Welfare State* Keynesiano só pode ser entendida como desdobramento da crise estrutural do capitalismo” (MONTAÑO, 2001, p.203).

As inflexões desse processo na América Latina podem ser sintetizadas a partir do ajuste estrutural proposto pelos Organismos Internacionais, com a finalidade de

[...] desencadear as necessárias mudanças através de política liberalizantes, privatizantes e de mercado. A proposta desse ajuste resume-se, para o chamado curto prazo, em diminuir o déficit fiscal reduzindo o gasto público, aplicar uma política monetária restritiva para combater a inflação e fazer prevalecer uma taxa de juros “real positiva” e um tipo e câmbio “real adequado”. A médio prazo, os objetivos seriam transformar as exportações no motor de crescimento; liberalizar o comércio exterior; atenuar as regulações estatais maximizando o uso do mercado; concentrar o investimento no setor privado, comprimindo a presença do setor estatal, e promover um estrutura de preços sem distorções (SOARES, 2011, p.205).

Destarte, a ofensiva do capital internacional e do imperialismo<sup>39</sup> sobre a América Latina visa difundir a ideologia do consenso, com vistas a “captar a adesão de vários intelectuais latino-americanos” (MONTAÑO, 2001, p.256) às reformas que visam à edificação do Estado-mínimo. Tal ofensiva tinha como proposta conter veementemente a influência, seja de ordem ideopolítica, econômica e militar, pois a América Latina foi uma região invadida por processos ditatoriais, portanto, era necessário coibir influências dos processos revolucionários na região com vistas a “abrir as portas” para o grande capital e para o imperialismo norte-americano.

Para fundamentar essa assertiva, buscam-se na história da formação social do Brasil elementos para explicar esse processo em nossa sociedade. Para tanto, recupera-se Caio Prado Junior (1970, p.9-11) para quem a formação social da sociedade colonial brasileira no período de 1530 e 1822 refere-se a uma época em que o Brasil saía “da idade dos feudos e castelos para entrar na modernidade capitalista”.

Exposto isso, ao nos debruçarmos acerca do desenvolvimento, ou melhor, da formação social do Brasil, suas bases sócio-históricas, pode-se inferir que a sociedade brasileira desse período, que se ergue nos marcos do capitalismo mercantil fincada e estruturada no grande latifúndio, reproduzia as mazelas do sistema econômico mercantil definido pelos países europeus, além de se configurar em um processo predatório das riquezas naturais do país e de vidas humanas, cuja “letra escarlate” foi a escravidão, pois a base econômica do Brasil Colônia foi a economia escravista<sup>40</sup>.

Naquele período, a formação social brasileira faz emergir a sociedade patriarcal brasileira, reflexo decorrente do processo de colonização, que se dá com base na “desordem estrutural e com ausência de uma superestrutura política, moral e religiosa” (PRADO JUNIOR, 1970, p.356). Além disso, conforme Carvalho (2002), o peso do legado da era colonial brasileira reside na questão dos direitos civis, pois o Brasil, herdeiro da tradição escravista, herda também um Estado comprometido com os interesses do poder privado.

Ressalta-se como contradição desse processo

---

<sup>39</sup> Carlos Montaña (2011) argumenta que o imperialismo norte-americano objetivou cooptar os intelectuais latino-americanos em três momentos, a saber: a. no período de 1948 a 1958 pela indução ao medo, pela repressão e pela perseguição política; b. no período de 1959 a 1979 com o objetivo de reduzir a influência da “esquerda comunista” ou da “esquerda radical”; c. no período desde os meados dos anos de 1980 até a atualidade com a crise do chamado “socialismo real”.

<sup>40</sup> Sobre essa questão autores como Prado Junior (1970), Gilberto Freyre (2002) afirmam que a formação do Brasil contemporâneo, com o “fim” do estatuto de colônia, no século XIX utilizou-se de forma obscena da mão-de-obra escrava (índios e negros).

[...] uma série de movimentos revolucionários e conspiração contra a Coroa: Inconfidência mineira (1789), Conjura do rio de Janeiro (1974), Conjura Baiana (1797), Conspiração do Siassuma (1801) e, finalmente, Revolução Pernambucana de 1817, o mais importante de todos os movimentos (VIOTTI DA COSTA, 2001, p.84)

As lutas e pressões populares tinham como objetivo nuclear e questionar o poder absoluto de Portugal, que regulava econômica e socialmente a sociedade brasileira da época. No decorrer da Independência, tem-se como legado uma sociedade escravocrata, cuja base é a economia monocultora e latifundiária sob a égide de um Estado Absolutista (CARVALHO, 2002). Tais elementos são obliteradores para o desenvolvimento de uma sociedade que promova direitos. Além disso, se no Brasil Colônia tínhamos uma dependência econômica da Coroa Portuguesa, no Brasil Império<sup>41</sup> essa dependência reside nos acordos econômicos com os países europeus, em especial com a Inglaterra, o que nos leva a corroborar com o entendimento de que tal situação provoca a “entrada tardia no sistema de produção capitalista” (ROJAS COUTO, 2008, p.89).

A assertiva da autora leva-nos a concordar com o argumento de Octávio Ianni (1992, p.60-63) de que o Brasil na era moderna, devido a sua “formação social na qual sobressaem ritmo regulares e espasmódicos, desencontrados e contraditórios”, apresenta o que se pode chamar de um “presente que se acha impregnado de vários passados”.

Sobre o Brasil Império, argumenta-se que os pressupostos que inflexionam a formação social deste período são os do liberalismo econômico que provoca inúmeros conflitos. Pode-se afirmar que na busca pela Independência do país, teve-se uma elite que foi extremamente revolucionária com vistas a edificar uma “nova” ordem social, porém, “como todo processo revolucionário tem nas suas contradições, a revolução social da Independência foi contraditória por ser conservadora, visto manter a mesma estrutura material, principalmente pela manutenção do escravismo” (SILVA, 2014, p.63).

Já no decorrer do processo Republicano o país apresenta as marcas das suas contradições, que expressam a relação da formação social no Brasil com a dinâmica do desenvolvimento capitalista que conformam o Estado brasileiro, visto que “o Estado, o regime político, é o elemento subordinado, e [...] as relações econômicas, é são o

---

<sup>41</sup> Convém ressaltar que a formação social do Brasil Império difere pouco da do Brasil Colônia, entretanto a presença da corte portuguesa coloca em cena novos elementos na vida econômica, política, social e cultural do país (SILVA, 2014).

elemento dominante” (MARX E ENGELS, 1975, p.111). Ademais, conforme nos aponta Marx (1980, v.1, p.204), é vital o entendimento que

[...] o antagonismo entre cidade e campo começa com a transição da barbárie para a civilização, da tribo para o Estado, da localidade para a nação [...]. A existência da cidade implica, ao mesmo tempo, a necessidade de administração, de polícia, de impostos etc., em resumo; do município e, pois, da política em geral.

Infere-se que tais questões são relativas ao escopo de atuação do Estado. Sendo assim, o Estado Moderno emerge “inserido e produzido pela sociedade capitalista, no contexto e resultando das lutas de classes, não sendo, portanto, independente do sistema socioeconômico e político que o criou, dos seus interesses em jogo e da correlação de forças sociais” (MONTAÑO, 2001, p.143).

Entre 1930 e 1964 os governos brasileiros possuem um cariz populista e desenvolvimentista. Características advindas da herança do Brasil colônia. E isso repercute nos direitos civis, sociais e políticos presentes na sociedade brasileira no decurso desses governos, revelando o alinhamento do Estado brasileiro com o capital monopolista. A partir de 1964 até 1985, o Brasil experimenta um período de regime de exceção cujos governos possuem um caráter autoritário. Contudo,

esse período de 21 anos e os governos que o formaram não podem ser tratados de forma homogênea, embora o caráter autoritário, de utilização de instrumentos de exceção, especialmente os atos institucionais (AIs) e a firme ideologização de salvadores da pátria possam ser percebidos em todo o período (ROJAS COUTO, 2008, p.121).

De forma contraditória pode-se afirmar que foi durante o período supracitado que a questão da cidadania de direitos, principalmente os sociais, ganham destaque nas Constituições brasileiras. Porém, sabe-se que “embora nos discursos oficiais ainda se colocasse a democracia e a garantia dos direitos como razão para a existência da revolução, os instrumentos legais editados nesse período demonstram muitas razões para que se prove o contrário” (IDEM, p.120), o que nos permite afirmar com base em Ivone Maria Ferreira da Silva (2014, p.127) que o “regime militar propiciou um modelo de desenvolvimento associado e dependente com o aprofundamento da internacionalização da economia”.

Em tempos de “autocracia burguesa”<sup>42</sup> (FERNANDES, 1975), de período autoritário advindo de um Golpe Militar que se deu devido a não capacidade do Estado brasileiro em sustentar uma industrialização fundamentada em um “novo padrão de acumulação monopolista do capital” (NETTO, 1991, p.20), ocasionou uma série de conflitos presentes na sociedade. Sobre esses conflitos demarque-se que a influência da eclosão dos movimentos de Maio de 1968<sup>43</sup> na França, os quais reverberaram na América Latina, ou melhor, nos “novos movimentos sociais” na América Latina (MONTAÑO, 2001).

Ademais, a diversidade latino-americana revela-nos que esta região é um terreno heterogêneo, portanto, cada país que forma a América Latina possui formação sócio-histórica diversa. Contudo, ressalta-se que a condução econômica e política da região possui a marca da inserção dependente, revelando a face periférica da região junto ao grande capital.

Assim sendo, em tempos de modernidade sob o signo do conservadorismo, chega-se no Brasil nos anos do chamado de “milagre econômico”<sup>44</sup>, datado de 1968 a 1973, que se constitui em um período de expansão capitalista. Sobre o “milagre econômico”, argumenta-se que sua sustentação ampara-se no seguinte tripé:

1. aprofundamento da exploração da classe trabalhadora submetida ao arrocho salarial, às mais duras condições de trabalho e à repressão política;
2. a ação do Estado, garantindo a expansão capitalista e a consolidação do grande capital nacional e internacional;
3. a entrada maciça de capitais estrangeiros na forma de investimentos e de empréstimos (HABERT, 1996, p.13-14).

Por ocasião do esgotamento do “milagre econômico” brasileiro torna-se visível a insatisfação presente na sociedade brasileira. É chegado o momento de mudanças, pois se esgota o regime de exceção. A insatisfação econômica e política faz com que se busquem modificações de cunho estrutural na sociedade brasileira. Para tanto, emerge no país “um novo sindicalismo, uma diversidade de movimentos sociais urbanos e os

---

<sup>42</sup> Frisa-se a partir de Montañó (2001) fundamentado em Netto (1993) que a “autocracia burguesa”, instalada com o golpe de 1964, resultou na derrocada da alternativa de desenvolvimento que apontava para uma reestruturação do padrão de desenvolvimento econômico e uma profunda democratização da sociedade e do Estado.

<sup>43</sup> Destaca-se acerca do Maio Francês que foi permeado por ações anticapitalistas, bem como entendido como “revolução cultural”, além de revelar uma forte descrença ao socialismo real, propiciou o auxílio e a abertura para o surgimento de novos sujeitos sociais, visto que emerge movimentos que empunham bandeiras políticas para mulheres, negros ambientalistas, comunidade LGBT (MONTAÑO, 2001).

<sup>44</sup> Montañó (2001) afirma que nesse período o Estado brasileiro optou por crescer tendo como base o endividamento externo.

movimentos do campo” (MONTAÑO, 2001, p.270) que pressiona por respostas por parte do Estado brasileiro.

No contexto da Nova República, com a negociação por alto para que o país se redemocratizasse, adentra-se à década de 1980 em plena efervescência social e política, visto que

a prosperidade prometida com o projeto de Estado militar-tecnocrático mostrou-se falaciosa, e os sacrifícios solicitados à população, tendo em vista um desenvolvimento que beneficiaria a todos, revelaram-se restritivas. A década de 1980 mostrou um país com enormes dificuldades geradas pela concentração de renda e por uma política econômica restritiva do ponto de vista da participação da população na riqueza nacional, que se já não apontava o crescimento do bolo como estratégia de acumulação de riqueza, proposta pelos governos militares, muito menos falava em sua distribuição, revelando ser uma sociedade extremamente desigual (ROJAS COUTO, 2008, p.137).

Nessa quadra da história o Brasil apresenta-se como um país que se constitui em um monumento à desigualdade, conforme os termos de Eric Hobsbawn (1995). Paoli & Telles (2000) argumentam que com a crise do “milagre econômico”, a cena política brasileira é alterada, o que permitiu introduzir fissuras significativas no pesado legado de autoritarismo, presente na história social do país.

Ressalta-se que as implicações na área social, decorrentes do comportamento negativo, da economia brasileira atrelada a desigualdades sociais aprofundadas pela era do “milagre econômico”, bem como das escolhas do modelo de desenvolvimento econômico colocadas em prática no nosso país por pelo menos mais de 25 anos, permitem ter noção do tamanho exato da dívida social<sup>45</sup> brasileira nesse período da história.

Destaca-se que a década de 1980 foi uma década de declínio econômico e agudização das desigualdades sociais, porém, simultaneamente, se constituiu em uma década prodigiosa para os movimentos sociais, sindicatos, enfim, para a participação popular. Como ponto a destacar sobre esse momento no país tem-se o movimento pré-Constituinte; a Assembleia Constituinte e a promulgação da Constituição Federal em 1988, o que leva autores como Rojas Couto (2008), Draibe (1993), Fiori (1995), dentre

---

<sup>45</sup> Sobre a dívida social afirma-se que “a dívida social (...) é um fenômeno histórico na América Latina, mas se agravou a partir de 1982 porque, obviamente, houve um ajuste recessivo, que, no fundo, significa que todos os países estão mais pobres. No interior dos países (...) os setores que dependem das rendas de capital mantiveram seus níveis de consumo, enquanto que os trabalhadores sofreram o aumento da taxa de desemprego e da economia informal e uma queda crescente nos salários reais” (GONÇALEZ, 1988, p.10).

outros, a argumentarem que as décadas de 1980 e de 1990 foram de fato décadas paradigmáticas e paradoxais que resultaram em uma nova configuração para a cena social, política e econômica de nosso país.

Se com a promulgação da Constituição Federal de 1988 tem-se uma ampliação da democracia e dos direitos de cidadania, também se pode dizer que no seu avesso tem-se recessão e medidas duras para alavancar o crescimento econômico que reflete nos tardios pressupostos de Bem-Estar social em nosso país. Sobre isso, Fagnani (1999, p.165) verifica que “o paradoxo do período em análise é que esses impulsos no sentido da formulação e implantação de políticas sociais nacionais e universais e operadas de formas descentralizadas foram sistematicamente minados pela política macroeconômica”, adotada pelos governos brasileiros subsequentes à promulgação da Carta Magna.

Importa destacar que “as transformações e deslocamentos ocorridos no Brasil com o fim da ditadura militar e as contradições da transição democrática, que criam as condições econômicas, políticas, intelectuais e morais” (BEHRING, 2008, p.149), germinam as bases para a entrada do projeto neoliberal no Brasil.

Foi na década de 1990 que se fincou a proposta de redução do Estado brasileiro. Claro que tal proposta germina-se na década de 1980 e, devido aos fracassos dos diversos planos de estabilização que ocorreram em nosso país, além do galopante aumento da inflação, atrofia de investimentos públicos, dentre outros, elementos permite-nos afirmar que nos anos de 1990 do século XX

[...] a orientação neoliberal encontrou solo fértil, ainda que sua introdução mais intensa tenha sido retardada pelos processos delineados, e consolida-se como doutrina nos anos de 1990. Tal ambiente político, econômico e cultural foi reforçado também pelo que se passou a conhecer como Consenso de Washington<sup>46</sup>, com seu receituário de medidas de ajuste (BEHRING, 2008, p.147).

---

<sup>46</sup> Deve-se ser justo acerca das medidas preconizadas no *Consenso de Washington* para os países da América Latina, visto que somos cientes que as propostas expressas nesse documento assim como na Nova Cepal para a América Latina e Caribe na última década do século XX são fundamentadas em um liberalismo enraizado. (GONÇALVES, 2012). Contudo, esse autor ampliando a análise nos diz que “cabe destacar que o Consenso de Washington não tem relação direta com correntes mais conservadoras do pensamento macroeconômico como o monetarismo e o *supply-side economics*. Também é injusto atribuir ao *Consenso de Washington* a defesa do governo mínimo e o fundamentalismo de mercado. Por outro lado, é inegável que o *Consenso de Washington* assenta-se nos pilares fundamentais do neoliberalismo: liberação e desregulamentação” (p.654).

Os ajustes propugnados para a América Latina e, conseqüentemente para o Brasil<sup>47</sup>, foram amargos, pois o “neoliberalismo apresenta-se com força como uma forma burguesa de dominação num momento em que há a acumulação flexível” (CAETANO, 2013, p.75). Sobre as direções que se dão os ajustes propostos, Behring (2008, p.148), apoiando-se na síntese de Fiori (1994), pontua as seguintes fases:

- **a primeira** consagrada à estabilização macroeconômica, tendo como prioridade absoluta um superávit fiscal primário envolvendo invariavelmente a revisão das relações fiscais intergovernamentais e a reestruturação dos sistemas de previdência pública;
- **a segunda**, dedicada ao que o Banco Mundial vem chamando de reformas estruturais: liberação financeira e comercial, desregulação dos mercados e privatização das empresas estatais;
- **e a terceira** etapa, definida como a retomada dos investimentos e do crescimento econômico (grifos nossos).

Os ajustes propostos ancoram-se nos preceitos neoliberais que, de acordo com Netto (2009, p.77-78), apresenta uma “argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável”. Atrelado a isso a ideologia neoliberal propugna o Estado mínimo que se constitui em um “novo tipo de Estado, concertado com as novas exigências da acumulação capitalista” (MARCONSIN E SANTOS, 2013, p.109).

Esse novo tipo de Estado inicia sua implantação no Brasil exigindo um processo de contrarreforma do Estado brasileiro. Defende-se que se trata de um processo de contrarreforma, pois o Estado brasileiro reforma-se a partir da Constituição Federal de 1988. Portanto, ao propugnar a redução do Estado na área social, com a reestruturação das atividades produtivas cimentando as bases para os tempos de “capital fetiche” (IAMAMOTO, 2008), inicia-se um violento processo de “contrarreforma do Estado brasileiro e dos direitos sociais em geral” (MARCONSIN E SANTOS, 2013, p.110), visto que os países de capitalismo maduro<sup>48</sup> já vivenciavam, como nos ensina Ivanete Boschetti (2012, p.778), um processo de

---

<sup>47</sup> Caetano (2013) apoiando-se em Chesnais (1996) ensina-nos que os países periféricos despertam o interesse do capital por três razões: a. recursos naturais e insumos (petróleo, água e minerais); b. o tamanho do país devido ao potencial do mercado interno; c. a exploração da mão de obra de base que se apresenta como mão de obra qualificada e menos custosa.

<sup>48</sup> Ancorando-se em Boschetti (2012) afirma-se que não existe discordância entre as análises que os países europeus em sua totalidade implementaram uma série de “reformas” ao longo de 1990-2000. As características dessas “reformas” variam de acordo com “o tipo de regime existente, o grau de desenvolvimento do capitalismo e a relação entre as classes sociais” (p.778).

contrarreformas no âmbito dos sistemas de proteção social atingiram todos os países europeus na década de 1990-2000 e alteraram profundamente sua lógica redistributiva, afetando a potencialidade histórica, ainda que limitada, de redução da desigualdade social no capitalismo.

Corroborando com esses argumentos, explicita-se a conclusão de Elaine Behring (2008, p.281) em sua obra intitulada “Brasil em contra-reforma (*sic*): desestruturação do Estado e Perda dos Direitos”. Nesta obra, a autora nos brinda com uma brilhante conclusão que difere dos defensores da Reforma do Estado Brasileiro, cujo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) foi o documento base, sustentando que “esteve em curso no Brasil dos anos de 1990 uma contra-reforma (*sic*) do Estado, e não uma *reforma*”, visto que essa contrarreforma foi composta de “um conjunto de mudanças estruturais regressivas sobre os trabalhadores e a massa da população brasileira, que foram também antinacionais e antidemocráticas”, como forma de legitimar o “aprofundamento de medidas neoliberais sob a difusão de uma pseudoproteção social” (TEIXEIRA, 2012, p.652), sob os ditames dos Organismos Internacionais, vide Banco Mundial, que “cumpram um papel estratégico de intelectual orgânico do grande capital” (IDEM) no tocante à redução da pobreza das desigualdades sociais em nosso país.

A proposta da Reforma do Estado, cujo principal ideólogo foi Bresser Pereira, afirmava que tinha como objetivo tornar a economia nacional mais competitiva. Para tanto, “o Plano prevê uma estratégia de transição da reforma do Estado e do aparelho do Estado em três direções: a mudança da legislação, inclusive reformas constitucionais; a introdução de uma cultura gerencial e, por fim, a adoção de práticas gerenciais” (IDEM, 2008, p.183). Para Bresser Pereira (1998, p.31) era necessário que o Brasil tivesse uma administração pública renovada e eficiente e, em nome do “novo”, propugna a

[...] abordagem gerencial, também conhecida como “nova administração pública”, parte do reconhecimento de que os Estados democráticos contemporâneos não são simples instrumentos para garantir a propriedade privada e os contratos, mas formulam e implementam políticas públicas estratégicas para suas respectivas sociedades, tanto na área social quanto na científica e tecnológica. E para isso é necessário que o Estado utilize práticas gerenciais modernas sem perder de vista sua função eminentemente pública.

A assertiva revela-nos que as bases da reforma do Estado nessa quadra da história tinham como foco objetivo a reformulação do Estado brasileiro sob bases que proclamavam sua redução. Trata-se de desmontar perspectivas de caráter universal nas

políticas públicas, ainda que incipientes, presentes na cena pública com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Os pressupostos que guiam a reforma do Estado brasileiro objetivaram escamotear o debate entre a contraposição estatal/público *versus* privado/mercantil<sup>49</sup> (SILVA JR, 2011). Ora, sabe-se que a contradição entre o interesse público e o interesse privado está na gênese do Estado moderno, portanto, é inerente a sua formação e desenvolvimento.

Sobre essa questão Silva Jr (2011, p.25), apoiando-se em Locke (1994), afirma que

[...] a natureza institucional do Estado moderno e do poder político por ele exercido emerge da sociedade e a ela deve submeter-se. Por essa razão, desde a criação do Estado e particularmente do Estado moderno, existe uma contradição entre o público e o privado em qualquer esfera da atividade humana, especialmente, no interior do próprio Estado e de suas instituições.

Em tempos de enxugamento do Estado, essa contradição encontra-se obliterada e, sob o signo da modernidade, objetiva construir um pacto na sociedade de forma pragmática, a partir da difusão da real necessidade de se reduzir o Estado, pois o combate se dá contra o Estado interventor, para assim instaurar a racionalidade gerencial, visto que se conclama a edificação do Estado gerencial, de cunho capitalista e com forte ênfase na privatização<sup>50</sup>.

Observa-se que a proposta de reforma do Estado brasileiro quer transparecer que a transição democrática que ocorreu no Brasil foi um momento de retrocesso (BEHRING, 2008). Ora, um debruçar atento, e à luz do que nos diz Lenin (1996, p.166) de que “é preciso desenvolver estudos concretos de situações concretas”, acerca desse momento no Brasil leva-nos a concordar com Behring (2008) ao afirmar que essa proposta reformista quer deixar transparecer que no Brasil a democracia está

---

<sup>49</sup> Sobre essa questão João dos Reis Silva Jr em seu artigo “A Mundialização da Produção do Valor e a Racionalidade das Reformas da Educação” explicita com base no argumento de Emir Sader (2003) que a esperteza da estratégia neoliberal consistiu em acentuar a suposta contraposição estatal-privado, em lugar da oposição real público-privado e, neste caso, em especial o pólo privado/mercantil. Tal deslocamento é extremamente favorável à estratégia neoliberal. Para que essa estratégia tenha êxito demoniza-se o estatal como sendo exclusivo reino da ineficiência, da burocracia, da corrupção, da opressão, a extorsão (de impostos) e da má prestação de serviços, e sacraliza-se o privado como sendo o reino exclusivo da liberdade, da criatividade, da imaginação e do dinamismo (2011, p.30).

<sup>50</sup> Neste ponto da análise destaca-se que a Reforma proclamada no Plano elege quatro setores no Estado: 1. O Núcleo Estratégico que formula políticas públicas legisla e controla sua execução, composto pelos três poderes; 2, o Setor de Atividades Exclusivas, onde são prestados serviços que só o Estado pode realizar, a exemplo da previdência básica, educação básica, segurança e outros; 3. O Setor de Serviços Não-Exclusivos, onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas, como as universidades, hospitais, centros de pesquisa e museus; e o 4. Setor de Bens e Serviços para o Mercado, a exemplo de empresas não assumidas pelo capital privado (BHERING, 2008, p.182).

consolidada, o que na verdade é uma falácia, pois com base na situação concreta do país, pode-se observar que nesse período as formas e ações mais elementares do Estado de direito pouco a pouco são desrespeitadas.

Esses argumentos levam-nos a ratificar que a redução do Estado brasileiro se constitui um processo de contrarreforma, pois o Brasil passou por uma transição democrática inconclusa, visto que as conquistas expressas na Constituição Federal de 1988 passam a sofrer ataques diretos dos defensores do Plano da Reforma do Estado que a acusa de criar privilégios, promover o desprestígio da administração pública e, acima de tudo provoca um aumento, um custo na máquina pública.

Os resultados dessas medidas na década de 1990 refletem nos anos 2000. Assim, tem-se em 2001 no Brasil o seguinte cenário: “10% dos mais ricos detêm 46,7% de tudo o que é produzido, 1% fica com 13,8% da renda total, e cerca de 50% da população fica com apenas 13,5% da renda nacional, o que coloca a desigualdade em níveis extremos” (MUNIZ, 2005, p.34). Aliado a esses números o Relatório da PNUD (2001, 182-3) demonstra que “a distância entre os 10% mais ricos e os 10% mais pobres, tendo como medida o consumo é de 48,7 no Brasil. Entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres, a distância se situa em 24,4 no Brasil”. Tais números demonstram o tamanho da desigualdade em nosso país.

Os números revelam-nos que a adoção das medidas de ajuste aprofunda o fosso da desigualdade social, o que nos leva a afirmar que o êxito do neoliberalismo reside mais no âmbito político do que no econômico, pois nos dizeres de Perry Anderson (1995, p.12)

[...] é possível dar um veredicto acerca de sua atuação durante quase 15 anos nos países mais ricos do mundo, a única área onde seus frutos parecem, podemos dizer assim, maduros. Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas.

Ao transportar essa análise para esfera dos países de capitalismo periférico, como o Brasil, Egli Muniz (2005, p.37) explicita que

O plano econômico neoliberal brasileiro tem sido visto por muitos críticos como um dos mais neoliberais do mundo. Sob fortes pressões do FMI e do Banco Mundial, o Brasil submete-se, nos estertores da década de 1980, ao modelo e ajuste estrutural ditado pelo chamado Consenso de *Washington*, cuja orientação central é a estabilização econômica, a realização de reformas estruturais e o incremento do desenvolvimento, via investimento estrangeiro. É um ajuste tardio, uma vez que os países ditos centrais já o tinham iniciado na década de 1970, mas de forma rápida e intensiva.

A assertiva revela a dose amarga do “remédio” imposto para o Brasil nesse período. Por isso, a necessidade de difundir e promover a Reforma do Estado brasileiro com vistas a não enraizamento dos frágeis pressupostos de Bem-Estar<sup>51</sup> presentes na Carta Magna, já que a mesma institucionaliza direitos para os cidadãos. Esses direitos expressos nesse documento devem materializar pressupostos de Bem-Estar Social com base:

- a. direito ao trabalho, implicando a regulação da economia pelo mercado de forma a manter um nível de emprego alto e estável (pleno emprego);
- b. direito a proteção social em caso de desemprego, temporário ou permanente;
- c. acesso, em condições de igualdade, a uma série de serviços básicos, particularmente à educação, segurança social, assistência médica e habitação, que favorecessem as oportunidades e facilitassem a participação do indivíduo no mercado;
- d. finalmente, a organização de uma rede de segurança de serviços de assistência social, baseada na comprovação de falta de rendimentos ou de meios para enfrentar casos excepcionais de necessidade ou para aliviar a pobreza (MISHRA, 1995, p.21)

Esses pressupostos são a base para se edificar medidas de Bem-Estar Social que se espraiam em maior intensidade ou menor intensidade, de acordo com a força política do Estado-Nação. Importa frisar que a intenção que se tem ao se procurar fazer a reforma do Estado brasileiro é promover o desmonte dos regimes de Bem-Estar Social com a finalidade de concretizar a transformação dos aparelhos estatais em aparelhos administrativos dos blocos mundiais de poder (MUNIZ, 2005). As inflexões dessas medidas de ajustes fiscal e a redução da ação do estado na área social provocam em nosso país, em especial após se fazer um balanço social da “era” Fernando Henrique

---

<sup>51</sup> Utiliza-se esse argumento a partir do entendimento de que nossa herança cultural, aliado ao papel da Igreja católica no decorrer do processo de nossa formação sócio-histórica, nos legou a uma sociedade-providência, cujos laços de parentesco e vizinhança tecem uma rede de solidariedade e proteção que servem para escamotear não dar visibilidade a ausência ou incipiência do Estado no campo das certezas e previsão. O desenrolar de nossa formação sócio-histórica revela-nos que no Brasil não se constitui um campo de proteção social, pois as garantias que ela possa chegar a construir são para o enfrentamento do risco, e não para afiançar a certeza (MUNIZ, 2005). Contudo, somos cientes que mesmo não tendo vivenciado um Estado de Bem-Estar aos moldes dos países de capitalismo maduro, o Brasil chegou a construir um sistema de seguridade social com pressupostos de Bem-Estar Social.

Cardoso – FHC, resultados desastrosos e tenebrosos, nos termos de Lesbaupin (1999). Sustentando essa afirmação, Rojas Couto (2008) utilizando-se de Gonçalves (1999); Mattoso (1999); Netto (1999); Comparato (1999) e Singer (1999) argumenta:

ao final do governo contabilizaram-se: um aumento da concentração de renda, fenômeno muito conhecido no país; um altíssimo índice de desemprego; uma tentativa constante de desmontar os direitos trabalhistas construídos por longas décadas e um processo de privatização intenso; e várias reformas na Constituição de 1988, principalmente no que se refere ao campo dos direitos sociais. A raiz desse resultado foi a política econômica adotada, que submeteu a economia brasileira aos ditames dos mercados internacionais, tornando o Brasil inteiramente dependente dos capitais especulativos, que, até 1996, estiveram presentes na economia brasileira, mas que, em virtude da crise asiática de 1997 e da russa de 1998, se retiraram drasticamente, interferindo na viabilidade do plano.

As escolhas relativas à base econômica agudizam as desigualdades sociais e históricas no país, fazendo com que a questão social e suas múltiplas expressões fiquem latentes. Como medida de enfrentamento à questão social<sup>52</sup> faz-se necessário a introdução de medidas de políticas públicas por parte do Estado brasileiro. Porém, não se pode esquecer que o “Estado é a expressão do ordenamento da sociedade” (PINASSI, 2009, p.93). As medidas implementadas ao enfrentamento da questão social em nosso país revelam o real caráter do Estado brasileiro: autoritário, centralizador, clientelista, enfim, um Estado funcional ao capital, ou melhor, de “servilismo ao sistema” (IDEM, p.88).

Neste ponto é necessário apresentar, a título didático, como se deu ao longo do decurso histórico, o desenvolvimento do sistema de proteção social brasileiro de 1985 a 1988, com vistas a identificar as respostas do Estado brasileiro às demandas da sociedade, em sintonia com as escolhas econômicas e a resistência por parte dos sujeitos na sociedade, a saber:

---

<sup>52</sup> Ancora-se na concepção de José Paulo Netto (2000) que a questão social nasce como uma expressão de caráter conservador, mas modifica-se na medida em que a concepção de classe se amplia; na medida em que aquela massa passiva dá demonstrações de não ser tão passiva assim. Dá demonstrações de capacidade de organização e luta.

**Quadro 1: A Proteção social no Brasil: fragmentos, ações pontuais e princípios universais em destaque:**

<b>SISTEMA DE PROTEÇÃO SOCIAL NO BRASIL: periodização e transformação de 1985 a 1988</b>		
<b>Periodização</b>	<b>Ajustamento progressista 1985 a 1987</b>	<b>Reestruturação do sistema a partir da Constituição de 1988</b>
Previdência	Elevação do piso de benefícios; Ampliação dos tipos de benefícios rurais; Seguro-desemprego.	Ampliação do conceito de seguridade social (previdência, saúde e assistência social); Fixação de orçamento para seguridade social; Equiparação de direitos entre urbano e rural; Introdução de seletividade dos benefícios; Reforma da Previdência Social (Emenda nº 20).
Assistência Social	1986 – SEAC 1986: PNLCC e PAIE	Instituição do direito à proteção da família, da maternidade, da infância, da adolescência e da velhice; Benefício de um salário-mínimo a idosos e deficientes; Criação do Programa de Combate à Fome e à Miséria e o Programa Comunidade Solidária.
Saúde	1987: Implantação dos convênios SUDS	Criação do Sistema Unificado de Saúde - SUS
Educação	- X -	Extensão do direito a creches e pré-escola; Tentativa de tornar as universidades públicas em fundações; Prioridade ao ensino fundamental; Desestruturação das universidades públicas com aposentadoria de inúmeros professores.
Habilitação	1986; extinção do BNH – Banco Nacional de Habitação.	- X -
Trabalho	1985: Vale transporte; 1986: Seguro-desemprego.	Redução de horas semanais de trabalho; Jornada diária de seis horas para turnos ininterruptos; Férias com acréscimo de remuneração; Extensão de direitos a empregados domésticos; Ampliação do direito de greve e da liberdade sindical; Projeto de flexibilização dos direitos trabalhistas.

**Fonte:** Rojas Couto (2008) Adaptado de Draibe (1993).

O quadro apresenta-nos um espelho sucinto do Sistema de Proteção Social no Brasil no período de 1985 a 1988, período em que o país, após anos em regime de exceção, envereda na seara da proteção social por meio da garantia de direitos sociais, ainda que de forma tímida. Pode-se inferir que o terreno da proteção social em nosso país foi construído por ações pontuais que apresentam momentos de avanços em conjunto com retrocessos. Além disso, argumenta-se que a partir de 1988, grande parte, devido à organização e pressão da participação popular, seja por meio de movimentos, organizações e sindicatos, incorporou-se alguns pressupostos de Bem-Estar Social, mesmo que esses avanços em forma de direitos presentes no texto constitucional fossem submetidos à lógica do ajuste fiscal, o que dificulta a concretização desses direitos por meio de políticas públicas. Tal análise casa-se com o pensamento de Salama & Valier

(1997, p.110) acerca da “existência de um fosso, um hiato entre a concreção do direito e a realidade social presente em nosso país”.

Ademais, a promulgação da Constituição Federal de 1988 dar-se-á num momento em que nos países de capitalismo maduro o desmonte dos regimes de Bem-Estar Social encontra-se avançado, pois “as políticas públicas passam, no país e no exterior, por um processo de mercantilização ancorado na privatização/mercantilização do espaço público (processo que já se punha de forma embrionária desde os primórdios do capitalismo) e sob impacto das teorias gerenciais próprias das empresas capitalistas” (SILVA JR, 2011, p.31).

Com base no argumento anterior, concorda-se com Soares (2000, p.35), para quem “o país foi pego a meio caminho na sua tentativa tardia de montagem de um Estado de Bem-Estar Social”. Para fundamentar nosso entendimento acerca desse período, Behring (2008, p.250), sustentada por Fernandes (1987), afirma-nos que a concreção dos direitos, expressos na Constituição Federal de 1988, foi atropelada

[...] pelo ajuste neoliberal, alimentado pelo drama crônico brasileiro (...), em que a heteronomia e o conservantismo político combinam para delinear um projeto antinacional, antidemocrático e antipopular por parte das classes dominantes, em que a seguridade social ocupa um lugar concretamente secundário, à revelia dos discursos “neo-sociais” e dos solidarismos declarados.

Esse projeto antidemocrático impacta a seguridade social brasileira sob o signo da modernização que, de fato, é uma modernização conservadora materializada por meio de uma nova arquitetura institucional, a partir da Reforma proposta pelo Plano Diretor da Reforma do Estado – PDRE (1995), que transforma cidadãos que possuem direitos em consumidores. Ergue-se, em lugar do sujeito de direitos, o cidadão-cliente.

A ofensiva sobre os direitos da classe trabalhadora se dá sob um forte apelo popular no sentido de adoçar os ajustes impostos, com vistas a eternizar a sociedade do capital, só que escondendo sua natureza predatória. Ocorre que a realidade revela-nos que o crescimento da economia não alcançou os padrões dos “Anos Dourados”, os níveis de desocupação são alarmantes, as condições de vida se deterioram a passos largos, assim como a depredação do ambiente, o processo de pauperização nas camadas médias da sociedade acelera-se e se aprofunda, além, é claro, da crescente exclusão social que se apresenta como uma “descidanização” (BORON, 2001).

Sob o signo do Estado-mínimo desmontam-se às políticas setoriais que conformam a seguridade social brasileira. Constituindo-se como “o triunfo do neoliberalismo, as políticas sociais públicas, que eram predominantes socialdemocratas, sofreram uma forte guinada para a direita, tanto no que concerne à sua concepção, gestão e institucionalidade quanto ao seu financiamento” (PEREIRA, 2008, p.109). Nota-se que subordinar as políticas sociais ao mercado, provoca uma redução na cidadania, nos direitos sociais, nas conquistas democráticas, na própria democracia. Não por acaso que quando questionado sobre o “êxito”

[...] das reformas neoliberais no Chile de Augusto Pinochet, Friederich Von Hayek admitiu em uma entrevista publicada pelo jornal “O Mercúrio” estar preparado para sacrificar, por um tempo indefinido, a democracia em favor da liberdade dos mercados. Sua atitude se justificava na – ingênua? – crença de que apesar do aberrante parêntese imposto à democracia, a fonte libertadora dos mercados faria com que, mais cedo ou mais tarde, as liberdades políticas se regenerassem por milagre. Nenhum democrata, e muito menos um socialista, poderia confirmar semelhante loucura. Mas, como todos sabemos, os critérios que estabelecem a linha que separa a loucura da sensatez são produtos sociais e a sociedade capitalista tem sido extremamente eficaz em identificar a crítica social com a loucura e a delinquência, enquanto sofismas dos defensores do sistema são interpretados como sábias reflexões de analistas rigorosos e responsáveis. É por isto que, nestes tristes tempos de hegemonia neoliberal, a sensatez é confundida com a insensatez, e o delírio aparece vestido com as roupas da razão (BORON, 2001, p.218).

O desmonte do Estado de Bem-Estar Social, que vem no bojo da crise estrutural do capital, traz a emergência do “Estado Penal”. Para Wacquant, (2003) ocorre a hipertrofia do “Estado Penal” centrado no modelo do “Estado-centauro”, aquele que se orienta por uma cabeça (neo)liberal, assentado em um corpo autoritário. Tem-se, portanto, uma “nova” forma de Estado e de regulação social que deve ser legitimada por meio da aplicabilidade da doutrina do *laissez faire*, ou melhor, do livre mercado. Sobre as desigualdades sociais aprofundadas pelo Estado, o mesmo deve utilizar de estratégias de criminalização das classes potencialmente perigosas. Trata-se de um “modelo” de Estado presente em diversos países como, por exemplo, na Europa, nos Estados Unidos e no continente latino-americano. Com base no argumento de Jose Paulo Netto (2012, p.427),

A repressão deixou de ser uma excepcionalidade – vem se tornando um *estado de guerra permanente*, dirigido aos pobres, aos *desempregados estruturais*, aos trabalhadores informais, estado de guerra que se instala progressivamente nos países centrais e nos países periféricos: na lista dos

países que atualmente possuem, em termos relativos, a maior quantidade de encarcerados no mundo, os quatro primeiros são os Estados Unidos, a China, a Rússia e o Brasil. Trata-se de um estado de guerra permanente, cuja natureza ou não em nome da lei – no Brasil, por exemplo, entre 1979 e 2008, morreram violentamente quase 1 milhão de pessoas, número que pode ser comparado ao de países expressamente em guerra, como Angola, que demorou 27 anos para chegar a cifra semelhante (...). Em poucas palavras, crescentemente o Estado burguês pode dar conta da população excedentária em face das necessidades do capital, mas está é apenas na aparência.

A assertiva do autor revela-nos a face cruel e violenta do Estado em tempos de redução de direitos, de cidadania, visto que a “hipertrofia da dimensão/ação repressora do Estado burguês conjuga-se com outra dimensão, coesiva e legitimadora: o novo assistencialismo, a nova filantropia” (IDEM, p.428), referente às novas configurações do Estado brasileiro no tocante ao enfrentamento das múltiplas expressões da questão social<sup>53</sup> no país.

Para não delirarmos sob as vestes da razão, deve-se pontuar o desmonte na seguridade social brasileira, já que a realidade sinaliza “tendências que (...) não só debilitam o Estado perante o mercado, mas também contribuem para a deterioração da solidariedade e acentuam a desintegração social” (LANDER, 1999, p.466). Contudo, antes de colocar os elementos de desmonte na seguridade social brasileira, é necessário colocar em destaque seus princípios norteadores expressos na Constituição Federal de 1988, quais sejam:

A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações, de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social.

Parágrafo Único. Compete ao Poder Público, nos termos da lei, organizar a seguridade social, com base nos seguintes objetivos:

- I – universalidade de cobertura e do atendimento;
- II – uniformidade e equivalência dos benefícios e serviços às populações urbanas e rurais;
- III – seletividade e distributividade na prestação dos benefícios e serviços;
- IV – irredutibilidade do valor dos benefícios;
- V – equidade na forma de participação no custeio;
- VI – diversidade da base de financiamento;
- VII – caráter democrático e descentralizado da administração, mediante gestão quadripartite, com participação dos trabalhadores, dos empregados, dos aposentados e do Governo nos órgãos colegiados (BRASIL, 1988).

---

<sup>53</sup> Nesse ponto da análise é coerente agregar o pensamento de Josiane Soares Santos acerca da análise da questão social no Brasil sobre a de se avançar o nível universal do debate (da questão social) atendo-se ao nível da singularidade, pois para explicar a questão social o Brasil, não basta identificar as categorias centrais do modo de produção capitalista - a relação antagônica entre capital e trabalho, por exemplo – que compõe o nível da universalidade. Há que acrescentar a esse nível a singularidade dos componentes dessa sociedade enquanto formação social concreta, para que se tenha condições de dimensionar suas particularidades enquanto mediações centrais das expressões da questão social (2012, p.433).

O preceito constitucional acerca da seguridade social revela-nos o esboço do compromisso democrático e redistributivo instaurado pelo Estado brasileiro com a promulgação da Carta Magna. Porém, com base em Teixeira (1990), o conceito de seguridade social em tempos de Estado-diminuto em nosso país é inconcluso e de difícil materialização. Destarte, voltamos ao quadro que pontua as inflexões da contrarreforma do Estado na “inconclusa” (TEIXEIRA, 1990) seguridade social brasileira, quais sejam:

**Quadro 2: Síntese acerca das implicações da Reforma do Estado brasileiro na inconclusa seguridade social brasileira**

<b>POLÍTICAS DA SEGURIDADE SOCIAL</b>	
<b>Previdência</b>	A análise que sustentou a Reforma foi feita com base na lógica fiscal e argumentos demográficos. Behring (2008) argumenta que se consolida a dualidade entre uma previdência pobre para os pobres (os contribuintes), e uma previdência complementar para os que “podem pagar”. A ênfase na lógica fiscal e privatista com o objetivo claro de se restringir ou retirar direitos, o que nos termos de Faleiros (2000, p.12) “não são, pois, meros arranjos conjunturais para um equilíbrio de caixa, como apregoa o governo, mas um processo de refundação das relações de acumulação e das relações de classe”. Introduzem-se cálculos complexos acerca dos benefícios previdenciários, tais como Plano de Benefício e Custeio da Previdência Social e Lei do Fator Previdenciário, discussão técnica e inacessível para os trabalhadores. Mudanças que demonstram a materialização de um “novo” pacto extremamente desfavorável para a classe trabalhadora.
<b>Assistência Social</b>	Ocorreram perda e restrição de direitos constitucionais que foram regulamentados pela Lei Orgânica de Assistência Social - LOAS (1993). Em contraposição a perspectiva de direitos socioassistenciais têm-se benefícios continuados e eventuais, serviços, programas e projetos, o que significa a implantação de uma perspectiva focalista e seletiva, vide que neste período edifica-se o Programa Comunidade Solidária – PSC. Nota-se aqui que, a lógica fiscal e a tendência a segmentar sobrepeem-se à universalidade de seu alcance. Uma análise feita por Boschetti (2001) leva a inferir que neste período os direitos socioassistenciais conviveram numa dialética entre originalidade e conservadorismo.
<b>Saúde</b>	A proposta de Reforma ignora a existência do processo democrático na área da saúde que se dá por meio da conferência, dos conselhos, e comissões gestoras da saúde, pois dá ao Conselho Nacional de Saúde o poder discricionário, muito forte, ao qualificar – ou não – as Organizações Sociais, bem como ignora a articulação descentralizada e participativa do sistema na relação com essas organizações. Além disso, percebe-se um forte viés economicista na saúde ao se fazer um vínculo com a crise fiscal e a ênfase nos custos. Arelado a isso, percebe-se riscos para a modalidade administrativa ao permitir compras sem licitação e para definir planos de cargos. Outro ponto: a permissão de celebrar convênios com os planos privados, criando dificuldades para a implementação dos princípios constitucionais da universalidade, da integralidade e da equidade, no que o programa de publicização referente à Reforma do Estado termina por ser restritivo de direitos. Instaura-se na saúde o conceito de universalização excludente, bem como a forte ênfase em privatização com estímulo aos planos de saúde e aos convênios.

**Fonte:** Sistematizado pela pesquisadora a partir de Behring, 2008.

A síntese apresentada no quadro anterior é provisória e aproximativa, porém seu intuito é adensar a reflexão por meio de dados concretos que refletem a realidade brasileira na década de 1990 aos anos 2000. O que se tem neste período da nossa história é a venal ofensiva nos direitos junto a uma sociedade de frágil participação e pouca tradição organizativa. Portanto, a direção que o Plano Diretor da Reforma do

Estado brasileiro – PDRE tomou no que tange às políticas que conformam a seguridade social brasileira foi o retrocesso com base na contradição entre ajuste fiscal e financiamento das políticas setoriais que compõe a seguridade social no Brasil. Trata-se de uma forma antidemocrática de se conceber as políticas sociais, pois “essa é uma tendência dominante que se diz nova, moderna, de última geração, e que vem submetendo as políticas sociais (...), ao cálculo do custo/benefício” (PEREIRA, 2008, p.112-3).

Como o Brasil é um país historicamente excludente, e com a convicção de que aqui “a intervenção estatal brasileira financiava a reprodução do capital, mas não a reprodução da força de trabalho” (OLIVEIRA, 1998, p.100), explica-se a forte aderência às propostas conservadoras, como a Reforma do Estado brasileiro. Para Marilena Chauí (1999, p.03) a reforma do Estado brasileiro, capitaneada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, a partir de 1995,

[...] tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é, portanto, de racionalidade sócio-política e agente principal do bem estar da república. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a reforma encolhe o espaço público democrático de direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica-, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados.

Os tempos difíceis da década de 1990 aos anos 2000 parecem encontrar óbice quando em 2002 é eleito Luís Inácio Lula da Silva. O discurso é de esperança, de “alteração do leito do rio”, visto que “o governo de Lula é eleito com base em um sentimento de exaustão para com a contra-reforma (sic) neoliberal e seus efeitos devastadores da sociabilidade” (BEHRING, 2003, p.46). Porém, sabe-se que a herança deixada por Fernando Henrique Cardoso – FHC não se constituiu em um bom legado. Assim, em 2002 têm-se a seguinte realidade:

No início do primeiro governo Lula, a situação da economia era crítica. Em 2002, a inflação bateu 12,5%; a taxa de juros (Selic) atingiu 25%. O risco Brasil (EMBI) saltou de 861 pontos (2001) para 1445 pontos (2002). As reservas internacionais atingiram seu menor nível desde 1994. O saldo de transações correntes era negativo. A relação dívida externa bruta/PIB chegou ao patamar mais alto dos últimos anos (42%). O crescimento da economia continuou pífio (2,7%). A dívida líquida do setor público atingiu o topo desde o início dos anos de 1990 (57% do PIB). As despesas com juros eram elevadas (9% do PIB) (FAGNANI, 2011, p.5).

Mesmo diante desse cenário é providencial destacar que o governo convoca a sociedade para discutir a construção de seu Plano Plurianual<sup>54</sup> (2004-2007), o que se constitui um avanço no campo da luta democrática. Contudo, na análise de Marques e Mendes (2007, p.19) sobre no primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, “de um lado sua política econômica favoreceu largamente os interesses do capital financeiro nacional e internacional (...) por outro, implementou uma série de programas e iniciativas direcionadas aos segmentos mais pobres (...) e àqueles até então excluídos de algumas políticas”. Claro que somos cientes que de a era Lula difere da era FHC, principalmente no período de 2006 a 2010 quando se tem o *boom* do neodesenvolvimentismo<sup>55</sup>. Porém, esses avanços (insustentáveis?) não podem obliterar a visão crítica de que os mesmos não rompem com a lógica de reestruturação do capital nem com os ditames impostos pelo “capital fetiche” (IAMAMOTO, 2008). Fator que ficou evidenciado ao final da elaboração do PPA (2004-2007), devido à insatisfação dos movimentos sociais com as diretrizes econômicas que norteiam as diretrizes políticas do governo em questão, o que levou Behring; Pelaez; Alcântara; Ladeira e Esteves<sup>56</sup> (2008, p.155) a afirmarem que a “dificuldade de incorporar as propostas por parte do Governo Lula: elas questionavam diretamente a falta de investimentos. Assim, embora o mote possa ser cansativo, do ponto de vista dessa importante peça orçamentária que é o PPA, é possível afirmar que o medo ‘deu um baile’ na esperança”.

Outros autores como Silva Jr (2011, p.34) são mais ácidos ao analisar a trajetória do governo nessa quadra da história recente de nosso país. Para o autor,

o desvelamento do ultraliberalismo econômico praticado pelo Governo Lula da Silva, com características reformistas, messiânicas e eminentemente

---

<sup>54</sup> Esse documento expressa o projeto de governo para os anos de mandato. Trata-se de demonstrar os caminhos, as diretrizes que serão postas em movimento na área da economia e no terreno da atuação política, pois o PPA mais do que uma “Carta de Intenções” constitui-se em uma peça orçamentária, como nos diz Behring; Pelaez; Alcântara; Ladeira e Esteves (2008, p.140) “o PPA contém um diagnóstico e um projeto de país, ou seja, uma dimensão teleológica e política”.

<sup>55</sup> Sobre o neodesenvolvimentismo ler Rodrigo Castelo (2012), Plinio de Arruda Sampaio JR. (2012) e Reinaldo Gonçalves (2012). Entretanto, registra-se que no decorrer dos governos do PT para Paul Singer a “interrupção ou abandono do neoliberalismo no Brasil teria ocorrido por meio de uma transição progressiva e pactuada, ocultando com que esse pacto foi feito. Vale dizer, o pacto foi selado com as novas e antigas classes dominantes (capital financeiro e suas novas frações rentistas e o agrobusiness) que participaram do bloco do poder em posições de destaque, como a presidência do Banco Central, ministérios e autarquias, para garantir a governabilidade do país conforme a lógica dos dirigentes do PT” (CASTELO, 2012, p.627).

<sup>56</sup> Destaca-se a coerência das autoras acerca das análises que são fruto da pesquisa produzida “Seguridade social pública: é possível: A contra-reforma (sic) do Estado e o (des)financiamento das políticas sociais” desenvolvida no âmbito do programa Política Social e Democracia, da Faculdade de Serviço Social da UERJ.

autoritárias sob a aparência de uma legítima democracia. Trata-se, por um lado da situação (...) sobre a organização da sociedade civil que se estrutura de forma predominante por meio de organizações não-governamentais e do terceiro setor, dispensando as mediações políticas dos partidos, sindicatos, centrais sindicais etc.; por outro lado, os intelectuais no governo ou fora deles parecem fazer malabarismos retóricos nos jornais e em seus artigos teóricos para legitimar o presidente Lula. De um partido de classe a um partido gestor e autoritário, apresenta a contradição de um discurso a favor do socialismo, quando analisado sob a ótica da doutrina liberal (SILVA JR, 2011, p. 34)

O argumento do autor tem eco nos estudos realizados por Oliveira (2003), De Paula (2005), Marques e Nakatani (2006), Behring (2003), Marques e Mendes (2004), Fagnani (2011), dentre outros, que pontuam as continuidades do governo de Luís Inácio Lula da Silva, em especial no que tange à política econômica, como servindo aos ditames do ajuste fiscal e do capital financeiro. Ampliando a análise, pode-se inferir que aconteceu em nosso país uma espécie de tentativa de promoção de “reformas” ou revoluções sem passar pela questão da luta de classes, pois

[...] a despeito dos limites das lutas nacional-desenvolvimentistas, elas falavam em reformas estruturais com apoio popular, lutas anti-imperialistas e antilatifundiárias para pôr fim ao subdesenvolvimento. Hoje, o novo desenvolvimentismo reduz as lutas de classe ao controle das políticas externas, econômica e social para operar uma transição lenta e gradual do neoliberalismo para a quarta fase de desenvolvimento. A grande política é, portanto, esvaziada do seu poder transformador, dando lugar a uma política de gestão técnica dos recursos orçamentários, como se a distribuição da riqueza nacional e a apropriação da mais-valia não se tratasse de uma questão de organização e força das classes sociais, tal qual defendiam a economia política clássica e a crítica da economia política. (CASTELO, 2012, p.630).

A assertiva de Rodrigo Castelo elucidada a opção do governo em buscar uma conciliação entre elementos inconciliáveis. Ademais, ao optar por essa forma de desenvolvimento fomenta-se a “continuidade e o aprofundamento da superexploração do trabalho e da passivização das lutas sociais na “era” Lula da Silva” (SANTOS, 2012, p.439). Tal análise fortalece-se a partir da apreensão de que “nos deparamos com uma nova fase do capitalismo dependente: sem rupturas, reafirmou-se o desenvolvimento desigual e combinado brasileiro” (CASTELO, 2012, p.631). Os tempos atuais revelam-nos que a opção pela via da “revolução passiva com acordos entre modernas e arcaicas classes dominantes sob a égide da aristocracia operária que abandonou seus projetos de socialismo antes mesmo de assumir o governo (IASI, 2006, Parte 2), em um processo de maciço transformismo” (IDEM), levou-nos a situação de crise política, de crise

institucional, de crise ética que balança os alicerces democráticos de nossa sociedade em nossa sociedade<sup>57</sup>.

Digressão à parte, o Texto para Discussão sobre a “Política do Governo Lula (2003 a 2010): perspectiva histórica”, de Eduardo Fagnani (2011), apresenta-se, com base nos dados da pesquisa do autor, a seguinte síntese acerca da seguridade brasileira nessa quadra da história:

**Quadro 3: Síntese acerca das medidas do Governo de Luís Inácio Lula da Silva sobre a seguridade social brasileira.**

<b>MUDANÇA OU CONTINUIDADE (2003-2005)?</b>	
<b>Previdência</b>	A Previdência Social (RGPS e RPPSP) seguia pressionada, por novas rodadas de reforma. A pronta inclusão da reforma da previdência do setor público na agenda do executivo causava apreensões na medida em que se caminhava para completar o pilar inconcluso da reforma privatizante iniciada por FHC. Além da reforma da previdência do setor público, a realização de nova reforma da previdência do setor privado também voltou ao debate nacional. Representantes da ortodoxia econômica, dentro e fora do governo, pressionavam pela adoção de novas medidas restritivas – como, por exemplo, a desvinculação do salário mínimo do piso dos benefícios previdenciário e assistencial; e a ampliação do limite mínimo de idade para aposentadorias – sem as quais o “país seria ingovernável” (GIAMBIAGI et al., 2006; TAFNER; GIAMBIAGI, 2007). No final de 1998, após longa tramitação, foi concluída uma etapa importante, com a aprovação da Emenda Constitucional n. 20/98 que implicou retrocessos na Constituição de 1988. Além de suprimir direitos, seu objetivo último era fomentar o mercado de previdência complementar (RGPS e RPPSP) para o setor financeiro.
<b>Assistência Social</b>	No escopo da política de assistência social, a estratégia social de Lula que, no início, estava ancorada no “Programa “Fome Zero”. Ainda em 2003, esse programa perdeu vigor e o carro chefe passou a ser o “Programa Bolsa Família”. A proposta de reforma agrária estrutural que havia sido elaborada na campanha presidencial foi esvaziada. Ademais a plataforma da campanha presidencial não estava prioritariamente ancorada nas conquistas de 1988. O combate à fome era o núcleo da estratégia social, e o Programa Fome Zero era o seu carro chefe. Para implantá-la foi criado o Ministério Extraordinário da Segurança Alimentar e Combate a Fome (Mesa). Contudo, a centralidade do Programa Fome Zero teve vida curta. Em outubro de 2003, foi instituído o Programa Bolsa Família, que passou a ser a principal política social de Lula. Ao centrar a assistência social em um único programa constituiu-se em um afastamento dos preceitos universais expressos na Carta Magna. Porém, com a pressão dos movimentos sociais em meados de 2004 ocorreram importantes modificações institucionais. O Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate a Fome (Mesa) foi extinto e o Ministério da Assistência Social passou a ser denominado Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS) com a competência de articular as ações nos campos da Assistência Social, Segurança Alimentar e de Transferência de Renda. Mesmo com a centralidade do Programa Bolsa Família, essa decisão de certa forma recolocava as políticas de assistência social e de segurança alimentar nos rumos que vinham sendo trilhados desde 1988. Em 2005, foram dados passos adicionais no processo de construção da Lei Orgânica da Assistência Social (Loas): aprovação da nova Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e a instituição do Sistema Único de Assistência Social (Suas). No caso da Segurança Alimentar, nesse ano foi instituído

<sup>57</sup> Ricardo Antunes (2016) de forma contundente e polêmica afirma acerca desse momento, desse marco em nossa história recente que ocorreu um “golpe parlamentar com ressonâncias judiciais”, para instituir um governo que realize importantes ataques à classe trabalhadora. Essa caracterização, que uma parte da esquerda não petista no Brasil não viu; (...) por medo de parecer que estivessem apoiando o PT.

	o Sistema Único da Segurança Alimentar e Nutricional (Susan). A partir de 2004, o Programa Bolsa-Família inicia a unificação do demais programas de transferência de renda na era de FHC.
<b>Saúde</b>	No escopo da política de saúde o que se verifica é que as indefinições da estratégia do novo governo eram relativamente menores. Isso porque o Sistema Único de Saúde (SUS) é fruto de uma construção progressiva desde meados de 1970, consagrada na Constituição de 1988. Dispõe de mecanismos institucionais que o torna menos maleável às mudanças de orientação dos governos, afirmando-se como uma política de Estado. No final de 2003, ocorreu 12ª Conferência Nacional de Saúde, cujo objetivo era deliberar sobre as diretrizes nacionais para o setor. Seguindo as recomendações da Conferência, em 2004 o Ministério da Saúde lançou o Plano Nacional de Saúde para o período 2004-2007, no qual se destaca a ênfase no aprofundamento do Programa de Saúde da Família, voltado para a atenção básica, a criação do Programa Farmácia Popular, a reestruturação da atenção de urgência e emergência (Samu) e o lançamento do Programa Brasil Sorridente (PIOLA et al., 2009).
<b>ENSAIOS DESENVOLVIMENTISTAS (2006-2010)</b>	
<b>Previdência</b>	Na Previdência Social, o principal destaque é melhoria das contas financeiras do segmento urbano que voltou a ser superavitário – o que não ocorria desde 1997. A maior formalização do mercado de trabalho ampliou o percentual da PEA contribuinte da previdência, que havia declinado de 66,4% para 61,7% entre 1992 e 2002. Com a melhora do cenário econômico, esse patamar subiu para 66,9% em 2009, o que foi favorável para se iniciar a discussão acerca da extinção do “fator previdenciário”. A partir de 2006, destacam-se várias medidas que visam a ampliar o acesso de segmentos marginalizados da previdência social e a formalização - Lei do Super Simples; nova regulamentação aos segurados especiais da Previdência Rural; e novo incentivo tributário para a formalização trabalhador doméstico (DELGADO et al., 2009), além da regulamentação da previdência complementar do setor público, iniciado com a Emenda Constitucional n. 41/2003. Neste período ocorrem também pressões por novas rodadas de reforma da Previdência Social (RGPS), assim no primeiro mês do segundo mandato o Presidente da República assinou o Decreto nº. 6010 instituindo o Fórum Nacional da Previdência Social com as seguintes finalidades: I – promover o debate entre os representantes dos trabalhadores, dos aposentados e pensionistas, dos empregadores e do Governo Federal com vistas ao aperfeiçoamento e sustentabilidade dos regimes de previdência social e sua coordenação com as políticas de assistência social; II – subsidiar a elaboração de proposições legislativas e normas infralegais pertinentes; e III – submeter ao Ministro de Estado da Previdência Social os resultados e conclusões sobre os temas discutidos no âmbito do FNPS. Os debates permaneceram ao longo de todo o ano de 2007. Em função de divergência entre as posições dos atores envolvidos (trabalhadores, empresários e governo) e das inflexões na política econômica e social ocorridas nessa fase, não foram dados novos encaminhamentos à questão (LOPES, 2009; FAGNANI, HENRIQUE e LÚCIO, 2008).
<b>Assistência Social</b>	Destaca-se que no período 2006 e 2010, assiste-se à consolidação do Programa Bolsa Família e demais ações focalizadas, bem como à continuidade do processo, em marcha desde 1988, de consolidação das políticas universais. Houve continuidade do processo de consolidação do Sistema Único da Assistência Social (Suas) e do Sistema Único da Segurança Alimentar e Nutricional (Susan) (JACCOUD et al., 2009). Em 2010, tem-se a instituição da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN).
<b>Saúde</b>	Na política da saúde, novas medidas foram adotadas visando a avançar na consolidação institucional do SUS (PIOLA et al., 2009). Esse esforço concentrou-se no chamado “Pacto pela Saúde”, cujo objetivo é rever o processo normativo do SUS, buscando estabelecer novas diretrizes e metodologias e a cooperação entre os gestores dos três níveis de governo. Em 2008 foi lançado o Programa Mais Saúde (PAC da Saúde), que apresenta um plano de investimentos prioritários do Ministério da Saúde voltados para a organização da atenção básica. Em que pesem esses impulsos institucionais, a séria questão do financiamento da saúde, dependente da regulamentação da Emenda Constitucional 29, não foi equacionada,

	bem como ocorreu a extinção da CPMF pelo Congresso Nacional em 2007, agravando o problema financeiro do setor.
--	--

**Fonte:** Sistematizado pela pesquisadora do texto sobre a “Política do Governo Lula (2003 a 2010): perspectiva histórica” e Fagnani (2011).

O quadro síntese apresenta pontos relevantes acerca das medidas de políticas sociais no escopo da seguridade social brasileira no período de 2003 a 2010. Verifica-se que no primeiro mandato do governo a realidade apresentava adversidades para se implementar medidas de *cariz* universais, pois a situação econômica do país era gravíssima, o que acentuou os níveis de desigualdades sociais existentes em nossa sociedade. Ademais, concorda-se com Fagnani (2011, p.3) para quem os governos de Luís Inácio Lula da Silva constituem-se em períodos diferenciados. Para tanto, o autor os denomina e conceitua da seguinte forma:

- Mudança ou Continuidade (2003-2005)? – Essa fase é marcada pela ambiguidade entre a mudança e a continuidade. A manutenção da ortodoxia econômica teve consequências nos rumos tensionados da política social. Além disso, conviviam no seio do próprio governo forças defensoras do Estado Mínimo – aglutinadas, sobretudo, na área econômica – e setores que defendiam os direitos universais. A estratégia social de Lula permaneceu indefinida.
- Ensaio Desenvolvimentista (2006-2010) – Nessa quadra, as tensões arrefeceram; e dois fatos contribuíram para isso. O crescimento econômico voltou a ter destaque na agenda do governo. Houve articulação mais positiva entre as políticas econômicas e sociais. A melhoria do mundo do trabalho e das contas públicas abriu espaço para a ampliação do gasto social. Além disso, a crise financeira internacional (2008) mitigou a hegemonia neoliberal, e a agenda do “Estado Mínimo” perdeu força. A tensão entre os paradigmas arrefeceu. Ações focalizadas e universais passaram a ser vistas como complementares. Porém, com menor intensidade, algumas dessas tensões permaneceram nessa quadra – e continuam vivas nos dias atuais.

Nota-se que nos períodos de governo as perspectivas econômicas (conjuntura) eram diferenciadas, mas se mantêm a opção por um processo de desenvolvimento com “ausência de transformações estruturais” (GONÇALVES, 2012, p.638). Persiste o impasse na questão das fontes de financiamento para as políticas sociais, pois se sabe que o “Estado brasileiro é privatizado, clientelista e patrimonialista”. (BEHRING, 2008, p.278), características que refletem na forma de conceber as políticas sociais. Além disso, as propostas mais “progressistas” do segundo governo de Luís Inácio Lula da Silva esbarram na manutenção da ortodoxia econômica que continuou a impor limites de ordem econômica ao financiamento da seguridade brasileira, mesmo que os dados acerca do crescimento econômico apontassem o que segue:

Entre 1990 e 2005, o PIB cresceu a taxas médias anuais próximas de 2,5%. No triênio 2006-2008, esse patamar saltou para cerca de 5%; retrocedeu (-0,2%) em 2009 (crise global); e avançou para 7%, em 2010. As contas públicas melhoraram, a arrecadação cresceu e a relação dívida líquida do setor público/PIB declinou de 60% (2002) para 40% (2010). Esse desempenho abriu maior espaço para a ampliação do gasto social. Também foi benéfico para o mundo do trabalho. Entre 2003 e 2010, a taxa de desemprego caiu pela metade (de 12,4% para 5,7%); o rendimento médio real mensal dos trabalhadores subiu 18%; e mais de 15 milhões de empregos formais foram criados (apenas em 2010, foram criados 2,5 milhões de vagas); a renda domiciliar per capita cresceu 23,5% em termos reais; e, o PIB per capita (US\$) passou de 2.870 para 8.217. Em consequência, as fontes de financiamento da política social – amplamente apoiadas na contribuição do mercado formal – apresentaram melhoras (FAGNANI, 2011, p. 16)

O êxito (insustentável) econômico do momento requer medidas sustentáveis para que não ocorram retrocessos. O desafio reside em edificar medidas que revertam a insegurança jurídica, econômica e política que ronda a seguridade social brasileira e que não colocam a salvo dos ajustes as políticas setoriais que a compõem. Edificar um processo de mudança, em bases democráticas, na estrutura tributária brasileira é necessário para que não ocorra o desmonte das bases de financiamento das políticas sociais, bem como das conquistas expressas na Carta Magna de 1988 (SALVADOR, DELGADO, SENA, CARDOSO JR.; BARBIERI, 2008).

Para tanto, é importante “o papel dos intelectuais e de todos os que trabalham com as palavras, para a importância de encontrar uma teoria de saída do neoliberalismo e um formato político capaz de vencer as cadeias do economicismo as quais se prendem as propostas governamentais” (ALMEIDA, 2008, p.233-4), o que nos leva a afirmar que, mesmo acontecendo avanços com a instauração de novos programas, decretos, visibilidade para as mulheres, para as minorias, para a educação superior o espectro do processo de contrarreforma do Estado brasileiro continua presente no decorrer dos governos de Luís Inácio Lula da Silva, assim como no de sua sucessora.

Os períodos dos governos de Luís Inácio Lula da Silva buscou aparentemente promover desenvolvimento social, visto que “... se de um lado sua política econômica favoreceu largamente os interesses do capital financeiro nacional e internacional (...) por outro, implementou uma série de programas e iniciativas, direcionada aos segmentos mais pobres da população brasileira e àqueles até então excluídos de algumas políticas.” (MARQUES e MENDES, 2007, p.5). Essa contradição entre a direção da política econômica e as medidas de políticas públicas direcionadas às camadas mais pobres,

leva-nos a concordar com os autores que nessa quadra o governo fez uma tentativa de “servir a dois senhores” (MARQUES e MENDES, 2007).

Exposto isso, adentra-se ao governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2014) com a seguinte face:

[...] na retórica e na prática, os primeiros movimentos do novo governo Dilma apontam para austeridade na condução da política macroeconômica. Reformas liberais, ajuste fiscal e aperto monetário aparecem no discurso dominante como panaceia e trazem de volta o fantasma do neoliberalismo que assombrou o país na década de 1990 (FAGNANI; BIANCARELLI; ROSSI, 2015, p.5).

Se o cenário em 2008 era de crise internacional, o que alavancou em parte a economia dos países periféricos por meio do “*boom* das exportações industriais para a América do Sul e o boom das exportações de *commodities* para a China” (BASTOS, 2015, p.10), chega-se em 2013 com outra cena, outros ares, visto que

[...] a estrutura industrial sofre os danos trazidos pela apreciação cambial e pelo acirramento da concorrência com a crise global. As empresas ampliam a revenda de bens industriais importados e eliminam vagas. A indústria de transformação gerou 2.200 mil vagas de 2003 a 2008, mas perdeu 800 mil de 2009 a 2012 (IDEM, p.11).

Se no período de 2011 a 2014, o governo de Dilma Vana Rousseff dá continuidade ao legado de Luís Inácio Lula da Silva, pois no seu primeiro mandato teve-se a ampliação das políticas de combate à pobreza para um maior número de famílias (FAGNANI e VAZ, 2013), porém, ampliando-se a análise dos gastos sociais<sup>58</sup>, argumenta-se que “a política social que notabilizou os governos dos últimos doze anos ancorou-se em programas de menor impacto sobre a despesa orçamentária, pela limitação às populações-alvo (pobres e miseráveis) e relegou a segundo plano a provisão de serviços públicos universais não mercantilizados (como saúde e educação), estes de custo mais elevado” (GENTIL E HERMAN, S/Dt, p.9). Atrelado a esses elementos, ocorreu em nosso país desde a promulgação da Carta Magna, em 1988, a “judicialização das políticas públicas”, expressão que adquire maior visibilidade a partir de meados da década de 1990, visto que

---

<sup>58</sup> As análises dos autores fundamentam-se em dados do Anuário Estatístico-Estatísticas Fiscais acima da Linha-Resultado do Governo Central. Ministério da Fazenda.

[...] quando observamos o caso brasileiro, parece-nos que todas essas condições<sup>59</sup> estiveram presentes nos últimos anos, em maior ou menor medida, o que nos tornaria um importante exemplo de judicialização da política: a democracia reestabelecida nos anos 80, seguida de uma Constituição pródiga em direitos em 1988, com número cada vez maior de grupos de interesses organizados demandando solução de conflitos coletivos contrastando com um sistema político pouco majoritário, de coalizões e partidos frágeis para sustentar o governo, enquanto os de oposição utilizam o Judiciário para contê-lo, além de um modelo constitucional que delegou à Justiça a proteção de interesses em diversas áreas, refletindo aтем mesmo o alto grau de legitimidade do Judiciário e do Ministério Público como instituições capazes de receber essa delegação.

Para seu segundo mandato, a conjuntura internacional atrelada a turbulências nacionais apresenta-se como um desafio para manter a condução dos gastos para a área social, pois ocorre uma mudança da orientação do crescimento e a desaceleração (FREITAS, 2015), bem como junto ao espectro do neoliberalismo que ronda nosso país, encontra-se o espectro do golpe às conquistas democráticas tão necessárias para manter o Brasil como um país que deveria querer sair da barbárie legitimada para uma sociedade de direitos. Situação que nos leva a concordar com Ricardo Antunes, ao se manifestar em entrevista à Esquerda Diário, em 19 de agosto de 2016: “O PT acreditou no mito da conciliação de classes”. Além de apostar em

[...] promessas vazias de um desenvolvimento capitalista virtuoso que nunca se realiza não deixam margem a dúvidas. O verdadeiro resgate da tradição crítica do pensamento latino-americano passa pela superação de toda ilusão em relação à existência de uma solução burguesa para a tragédia do subdesenvolvimento e da dependência. O caminho da crítica encontra-se no polo oposto da perspectiva provinciana, das opções de classe e das escolhas teóricas dos neodesenvolvimentista (SAMPAIO JR, 2012, p.686).

Pagasse um preço alto por escolhas que são consentidas por uma classe e não são negociadas com outra classe. Fórmulas mágicas, soluções milagrosas e personalistas não são a melhor saída. A construção passa por mudanças de ordem estrutural. Em tempos atuais, essas mudanças ficam mais difíceis do que em tempos de pseudoprosperidade econômica que os ciclos do capitalismo, por vezes, apresentam. Assim, “discernir se a situação revolucionária já se abriu, ou está em via de se abrir, não é nada simples: não é incomum, que aqueles que se preparam uma vida inteira para o momento político favorável à mudança social não o reconheçam quando ele chega” (ARCARY, 2009, p.158). E esse não reconhecimento, assim como a negação desse

---

<sup>59</sup> Silva (2012, p.558) apoiando-se em Carvalho (2002) elenca como elementos analisados: “a democracia, a separação de poderes, os direitos políticos, o uso dos tribunais pelos grupos, o uso dos tribunais pelos partidos políticos e a inefetividade das instituições majoritárias”.

reconhecimento por vias do quietismo, da acomodação, do reformismo tende a levar uma “caricatura de revolução” (CHE GUEVARA, 2009) <sup>60</sup>.

Escolher e enfrentar o tempo presente; a vida presente é condição *sine qua non*, pois o contexto atual de crise estrutural do capital “traz à tona um conjunto de desumanidades que atingem diretamente o gênero humano” (GONÇALVES, 2016, p.). Fundamentando-se em Mészáros (2011), argumenta-se que a crise estrutural difere de outros momentos de crise devido ao fato dessa crise ser endêmica, cumulativa e permanente que atinge visceralmente a totalidade da vida social e suas relações, pois de forma concreta tem-se a seguinte realidade:

[...] a cada dia, morrem 100 mil pessoas vítimas da fome e centenas de milhões estão gravemente subalimentadas, são inválidas, incapazes de trabalhar e ter uma vida normal. Além disso, esse mal se transmite de geração a geração, sobretudo na Ásia do Sul e África, mas também aqui, porque cada uma em quatro crianças da América Latina com menos de 15 anos é gravemente subalimentada. Desse modo, há um genocídio silencioso num planeta que pode alimentar o dobro de sua população e uma reprodução biológica desse genocídio, pois há centenas de milhões de crianças que morrem na gestação, vítimas do mal desenvolvimento do feto ou do leite materno pobre em nutrientes, ou mesmo a falta de leite. Uma pessoa que morre de fome ou que tem uma vida sob a invalidez, com sofrimento permanente e crônico, é vítima de um assassinato e não de uma fatalidade (ZIEGLER, 2011, p. 01).

E esses são efeitos ou expurgos das contradições inerentes ao sistema sociometabólico do capital, levando-nos a concordar que a “cena contemporânea assume os reflexos do teor destrutivo e incontrolável do sistema de sociometabolismo, sob a manifestação de uma crise estrutural” (GONÇALVES, 2016, p.4). A agudização desse processo de crise que avilta de forma significativa a vida humana coloca em xeque nossa capacidade civilizatória. Trata-se de uma “crise *rastejante* (que) tem que ser compreendida como um processo contraditório recheado de ajustes recíprocos, que só poderá ser concluído depois de uma reestruturação radical diretamente ligada as suas contradições” (MÉSZÁROS, 2011, p. 797). E isso se constitui em um desafio hercúleo na atualidade.

---

<sup>60</sup> Concorde-se que quaisquer mudanças de caráter revolucionário devem ser construídas ao longo de um processo dirigido e combinado para que se materialize, pois “uma revolução não pode se realizar com êxito senão com a condição de a maioria da população, e, antes de tudo, a maioria dos trabalhadores, demonstrar uma atividade criadora, histórica. Se o proletariado e os camponeses pobres encontrarem em si a consciência, o apego a seu ideal, a abnegação, a tenacidade suficiente, e só assim, a vitória da revolução socialista será assegurada” (LÊNIN, 2003, p. 773). Sábia lição que não deve ser esquecida.

A crise que experimentamos há mais de três décadas não se limita à esfera econômica, se alastra sobre as instituições políticas e impõe a necessidade de novas “garantias políticas”, condicionada à “política do consenso”. E diante das incertezas presentes nas condições socioeconômicas, o Estado capitalista não consegue garanti-las por si só. Nesse sentido, a crise estrutural é uma verdadeira crise de dominação em geral (MÉSZÁROS, 2011).

À luz do exposto, ratifica-se que o Estado brasileiro necessita dar sustentabilidade econômica, jurídica, política e ética às políticas sociais para conduzi-las na perspectiva dos direitos sociais, sob o signo da universalização, o que não se constitui em tarefa fácil em tempos de contrarreforma.

Objetivou-se demonstrar os impactos da contrarreforma do Estado brasileiro, dando-se ênfase nas políticas de seguridade social, em especial no seu tripé constituído pela política de saúde de cariz universal, assistência social de cariz universalizante e da previdência social de cariz contributivo. O tópico a seguir aprofundará as inflexões da contrarreforma brasileira na política pública de educação, com vistas a demonstrar sua difícil construção como direito social em nossa sociedade.

### **1.3 Educação Superior em tempo de contrarreforma: da fundamentação da Paidéia à busca da realidade política transformadora.**

Discorrer acerca da educação como direito social, em tempos em que medidas como a Proposta de Emenda Constitucional nº 241<sup>61</sup>, emergem e são aprovadas pelo parlamento brasileiro, configura-se como uma tentativa de resguardar a utopia, já que a democracia é ameaçada em nome do “deus mercado”, do elitismo, de ideologia do branqueamento, da subalternização do espaço político da mulher, enfim, em tempos de regressão do Estado na área social, de xenofobismo e posturas fascistas frente à defesa da educação como direito social inalienável do homem, configura-se em um imperativo

---

<sup>61</sup> Essa proposta foi enviada ao Congresso Nacional e aprovada em 1º turno pelo governo interino na Câmara dos Deputados, que cria um teto para o gasto público, além de acabar com o gasto mínimo em saúde e educação. Na referida proposta está previsto que o orçamento público só pode subir de acordo com inflação do ano anterior. Essa proposta de emenda constitucional nos dizeres de João Sicsú, professor da UFRJ e ex-diretor do IPEA, objetiva “estabelecer um limite máximo para os gastos primários do governo federal (...). O que eles querem, de verdade, é o fim do Estado brasileiro e dos direitos sociais”. No decorrer do processo de tramitação foi aprovada em segundo turno e de forma definitiva como Proposta de Emenda Constitucional - PEC nº 55. Em linhas gerais, evidencia-se que as medidas apresentadas, com o congelamento de gastos na área da saúde e educação seguem a linha de redução do papel do Estado brasileiro na condução da área social.

ético, em uma atitude revolucionária, pois “uma revolução não é autêntica se não for capaz de criar esse *homem novo*<sup>62</sup>” (LÖWY, 2012, p.372).

A cena contemporânea pinta um quadro surrealista. Assim, sob o prisma da contradição persegue-se, ou melhor, busca-se recuperar o significado concreto da educação sobre as bases helênicas que propugnam uma formação intelectual atrelada ao vigor físico, à virtude e ao desenvolvimento da *pólis* grega, incorporando-se à dimensão de cidadania. No decorrer do desenvolvimento filosófico e político desse conceito tem-se a universidade como instância mediadora entre “fundamentação da Paidéia na episteme e a pretensão de uma realidade política transformada” (GROSS, S/Dt, p.7). Vislumbra-se uma educação que possibilite a formação holística do homem em liberdade. Para que isso aconteça, é imprescindível fundamentar o humano em tempos de barbárie conservadora, é o princípio de todo o processo educativo, o que nos leva a afirmar a brutal necessidade de “nos organizarmos e lutarmos pela transformação da sociedade ou não teremos uma educação de nova modalidade nem construiremos um homem novo” (SANTOS, 2013, p.62). Assim, mesmo em tempo de desmonte de direitos e utopias, ratifica-se a defesa da educação para além dos marcos da cidadania burguesa, pois da fundamentação da Paidéia na *episteme* a busca pela realidade política transformadora requer edificar uma “educação para a humanidade” (CHARLOT, 2009, p.35).

Catarse à parte, inicia-se com a convicção de que a educação, na perspectiva capitalista, constitui-se em um dos mecanismos necessários para assegurar a sociabilidade burguesa e a reprodução do próprio capital. Trata-se de uma perspectiva de educação que conforma sentidos, valores e comportamentos numa dimensão desumanizadora, “uma vez que as instituições escolares capitalistas são braços do Estado” (COSTA; NETO; SOUZA, 2009, p.7). Em tempos atuais a educação torna-se uma mercadoria atrativa, visto que é assumida como instrumento de acumulação privada de capital.

Conceber a educação nos marcos da sociedade do capital requer refletir seu sentido hegemônico, as possibilidades reais de resistência e de constituição de outras formas de sociabilidade em uma sociedade inserida em um processo produtivo orientado por um processo ideopolítico que deixa suas marcas nas relações sociais humanas e promove o que Alves (2013, p.29) afirma ser uma série de fetichismos

---

<sup>62</sup> Michel Löwy (2009) recupera essa noção do pensamento de Che Guevara.

sociais, pois “a sociedade burguesa é a sociedade dos fetichismos sociais (...), tais como o fetichismo do dinheiro, o fetichismo do Estado, o fetichismo da técnica... e o fetichismo dos valores morais”<sup>63</sup>.

A difícil construção da cidadania brasileira, revelada na inconclusa materialização de direitos sociais por meio de políticas públicas, leva-nos a afirmar que defender a educação como um direito social, pública e de qualidade constitui uma empreitada árdua, pois em tempos recentes, a educação passa a ser mais do que uma mercadoria atraente para o setor privado que lança seus tentáculos em sua direção. Passa a ser espaço cobiçado para a reprodução ampliada do capital em tempos de financeirização da economia e financiamento público diminuto para a educação.

O Estado brasileiro se mobiliza midiaticamente “para justificar o desmonte consciente e deliberado do ensino público, da educação básica a universidade, governos estaduais, municipais e o próprio governo federal orquestram campanha a partir dos grandes meios de comunicação contra professores, alunos, pais de alunos e, principalmente, contra o ensino público” (COSTA; NETO; SOUZA, 2009, p.8). Essa justificativa visa obliterar o real significado por trás do discurso governamental: a privatização da educação em nosso país.

Tem-se convicção de que é necessário lutar por uma “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2006), o que exige a apreensão ampla de seu significado, cujo horizonte é a emancipação humana, pois “a educação entendida como aprendizado pelo qual o ser social incorpora certos conhecimentos que lhe permitem compreender e agir sobre a materialidade que o cerca, é um ato que marca a própria materialidade do homem” (SANTOS, 2013, p.39).

Ao fazer uma análise marxiana sobre a educação, Santos (2013) coloca as bases para defender que a mesma constitui uma dimensão imanente ao ser social. Assim sendo, ratifica que a “educação constitui-se em uma dimensão ineliminável, indissociável do ser, assim como é a categoria trabalho, motor inicial do processo educativo” (p.40). Sendo assim, a emancipação humana é o principal objetivo dos que lutam contra a mercantilização, contra o aligeiramento do processo formativo, contra todas as formas de alienação e fetiches, de intolerância e barbárie conservadora. Porém,

---

<sup>63</sup> Tal fetichismo do Estado foi evidenciado no tópico anterior quando se fez uma breve retrospectiva acerca do *ethos* conservador e autoritário do Estado brasileiro no tocante ao enfrentamento das múltiplas expressões da questão social por meio da materialização de políticas públicas sociais.

enquanto prevalecer a política da obediência, a subserviência, de uma educação para reproduzir a força de trabalho para o capital o projeto de emancipação humana não entrará em pauta na categoria dos educadores e, muito menos, nas suas entidades de representação de classe, que nos últimos anos assumiram a função de colaboradores(GONÇALVES, 2013, p.92).

Ao invés de se tentar exercitar a “política da obediência”, dever-se-ia ter clareza acerca do projeto de educação que o capital sustenta em nossa sociedade para erguerem-se barreiras de resistências. A organização da classe trabalhadora para o desvelamento do projeto educacional que o capital fomenta via Estado é vital, pois a “mudança requer luta e luta social entre classes. Um professor deve aprender em termos de luta de classes, mesmo que não seja marxista” (FERNANDES, 1986, p.26). A resistência deve ser criada como forma de cultura. Para tanto, todos os profissionais da educação deveriam fomentar e participar do debate em defesa da educação como direito universal e isso passa pela articulação entre escola, movimentos sociais organizados e outros segmentos presentes em nossa sociedade na busca por construir, proposituras e alternativas em defesa da educação como direito e não em oportunidades de investimento para o capital financeiro. Sobre isso, Pablo Gentili (1998) sinaliza que os discursos governamentais acerca da “crise” da educação pública objetivam “transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando-se sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (p.19).

O desenvolvimento da sociedade do capital revela-nos que a educação, que deveria ser um conteúdo constitutivo do processo de emancipação humana, converteu-se em tempo de subsunção real do trabalho ao capital, constituindo-se na “relação capitalista propriamente dita” (MARX, 1985, p.91). O trabalho concreto, como fonte de valor, transmuta-se em sua forma abstrata, ou seja, fantasmagórica, em sua forma assalariada, pois “o capital pressupõe, portanto, o trabalho assalariado; o trabalho assalariado pressupõe o capital” (MARX, 2010, p.49). A educação sob o signo do trabalho assalariado tornou-se um instrumento potencializador e providencial ao processo de acumulação do capitalista. Processo que gera e transmite valores, sob a forma de fetiche, que legitimam os interesses dominantes, em direção à tentativa de “perpetuação” daquele sistema.

Para que a defesa da educação como emancipação humana não se constitua em uma defesa esvaziada de historicidade, é salutar percorrer as sendas da história

brasileira para se poder compreender a educação como uma categoria marxiana<sup>64</sup>. Urge, portanto, a prevalência de uma concepção de sociedade brasileira como uma totalidade concreta.

Para tanto, numa breve síntese, demonstra-se os momentos em que o Estado brasileiro incorpora a educação como uma “questão de responsabilidade do Estado”, visto que a educação como direito deveria ser incorporada como um bem público imensurável, desde os tempos do Brasil Império até a Constituição Federal de 1988, a qual estabelece, em seu artigo 6º<sup>65</sup>: “São direitos sociais a **educação**, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Grifo nosso).

Importa frisar que para se chegar a essa redação, para promulgar um texto constitucional no âmbito dos direitos civis, políticos e sociais (ROJAS COUTO, 2008), ocorreu um processo de correlações de forças, visto que

[...] é muito expressivo revelar a existência de um conflito, com as forças sociais tradicionalmente dominantes, conseguindo ainda manter controle sobre as definições de ordem econômica, mas tendo que aceitar que na mesma Constituição estejam declarados e protegidos os direitos dos indivíduos e dos grupos sociais que só recentemente conseguiram participação efetiva em decisões políticas ( DALLARI, 2000, p.482)

Ora, sabe-se que a “Constituição Cidadã” (CARVALHO, 2002) introduz como inovação a seguridade social brasileira como um sistema de proteção social sob a responsabilidade do Estado brasileiro. De forma legal e constitucional, rompe-se com a lógica fragmentada que permeia as ações da área social com vistas à ampliação de direitos sociais, bem como “a responsabilidade do Estado brasileiro sob essas políticas” (ROJAS COUTO, 2008, p.159). Contudo, como a realidade é contraditória, nessa época da história o neoliberalismo adquire forças nos países de capitalismo maduro e se lança sob os países de capitalismo periférico, como o Brasil, a exemplo dos ajustes pactuados no “Consenso de Washington”. Assim, materializar essas conquistas, reafirmá-las em tempo de desmonte de direitos sociais não é tarefa fácil, automática ou mecânica,

---

<sup>64</sup> A análise da educação a luz da categoria marxiana requer um *detour* histórico sobre a política de educação no Brasil, pois para Marx as categorias são *formas de ser e de existir*, portanto é sempre concreta, já que está se falando de um ser que existe em uma sociedade concreta.

<sup>65</sup> O presente artigo já contempla a redação dada pela Emenda Constitucional n. 26, de 14 de fevereiro de 2000.

porque também não se há que esquecer que “os traços constitutivos da herança social brasileira demarcarão limites” (IDEM, 2008, p.15).

Com base na cronologia realizada por Maria Cristina Teixeira (2008), em seu artigo “O Direito à Educação nas Constituições Brasileiras”, pode-se afirmar que o direito à educação esteve presente nos textos constitucionais brasileiros, de 1824 a 1988, contudo com significados diversos. Na Constituição de 1824 foi disciplinado no artigo 179, XXXII e XXXIII, e a autora afirma que no período de vigência desse texto constitucional o ensino superior foi privilegiado em detrimento da criação de políticas que cuidassem da implantação do ensino fundamental público e gratuito, essencial para a formação da população.

Já na Constituição de 1891, o direito à educação foi disciplinado nos artigos 35 e 72. Durante a vigência dessa constituição ocorreram inúmeros debates. Em 1926, ocorreu a Revisão de 1926, que colocou na agenda pública a discussão do dever do Estado para a oferta de ensino para todos, em especial a educação primária. E isso significou um passo, ainda que tímido, para a melhoria da educação no Brasil.

A Constituição Federal de 1934, no artigo 5º, XVI, e 148 a 158, disciplinou o direito à educação. Este texto constitucional trouxe avanços significativos para a melhoria da qualidade da prestação da atividade educacional pelo Estado, uma vez que destinou recursos dos orçamentos para a realização desse direito em nossa sociedade. Contudo, mesmo apresentando um contexto mais favorável à educação, a mesma ainda estava sob as vestes de um vetor tradicional em sintonia com a estrutura sociopolítica da Velha República brasileira (ARANHA, 2008).

Na Constituição Federal de 1937, período da ditadura do Estado Novo de Vargas, têm-se a reforma da educação a partir da elaboração de um Plano Nacional de Educação que teve como base os resultados de um diagnóstico da educação nacional. A Constituição do Estado Novo disciplinou a educação nos artigos 15, IX, 16, XXIV, e 124 a 134, já que estabeleceu como competência privativa da União fixar as diretrizes, bases e quadros da educação nacional, bem como para a formação física, intelectual e moral de crianças e jovens, nos artigos 16, XXIV e 15, IX, respectivamente. Nesse texto constitucional foi mantida a gratuidade do ensino primário e considerada obrigatória a educação física, o ensino cívico e os trabalhos manuais, nos moldes do artigo 131, bem como tornado facultativo o ensino religioso (ARANHA, 2008).

De acordo com Teixeira (2008), o direito à educação foi disciplinado nos artigos 5º, XV, d, e 166 a 175, na Constituição Federal de 1946. Novamente, nos moldes da Constituição de 1934, a educação continuou caracterizada como direito subjetivo público. Esse texto constitucional dividiu o sistema de ensino em dois: federal e dos territórios, organizado pela União, nos termos do artigo 170; e dos estados e Distrito Federal. Ambos deveriam possuir serviços de assistência educacional para o atendimento da clientela carente (artigo 172).

Já na Constituição Federal de 1967, disciplinou-se a educação nos artigos 8º, XVI, XVII, q e § 2º, e 167, § 4º, e 168 a 172. A Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, fruto do agravamento da situação de exceção política vivida pelo País, alterou profundamente as disposições relativas ao direito à educação. A obrigatoriedade para investimentos foi estabelecida somente aos municípios. Em 1983, por intermédio da Emenda Constitucional nº 24, esse dever foi estendido à União, estados e Distrito Federal (ARANHA, 2008).

Depois de um longo período de 21 anos, o Brasil se redemocratiza e materializa um processo de abertura política, iniciado em 1979, e leva adiante um amplo debate que culmina com a instauração da Assembleia Nacional Constituinte em 1987, base para a que culmina com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A Carta Magna formaliza o respeito ao reconhecimento de direitos fundamentais e garantias constitucionais para seu exercício. A educação está relacionada entre os direitos sociais, no “caput” do artigo 6º. Sua disciplina específica encontra-se no título relativo à Ordem Social, nos artigos 205 a 214. Conforme disposto no artigo 205 da Constituição, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Trata-se de um “novo” momento para a educação brasileira em sintonia com os anseios democráticos de seus cidadãos.

A breve descrição histórica sobre o percurso da educação como medida institucionalizada pelo Estado brasileiro demonstra-nos que o seu desenvolvimento ocorreu em sintonia com as escolhas econômicas e políticas do Estado brasileiro a cada tempo histórico e que tais escolhas refletiram-se nos textos constitucionais a cada época da sua promulgação. Assim, o modelo educacional escolhido em cada quadra da história é necessário para atender as demandas postas por esta economia de mercado,

fazendo a íntima ligação entre educação e trabalho abstrato em nossa sociedade, visto que “é nessa contradição que se demarca a necessidade de escolarização de massa e da configuração da instituição escolar como preparadora para a inserção no mundo do trabalho” (CATANI, 2006, p.138).

Importa frisar que o papel da educação no Estado brasileiro reflete o confronto entre avanço e regressão presente na trajetória histórica do nosso país. Tal confronto traz a marca (ou seria chaga?) presente no percurso histórico da nossa difícil construção da cidadania e da democracia. E esse confronto fica mais visível com a promulgação da Constituição Federal de 1988, pois se tem o

pesado legado de tradição autoritária e excludente e as mudanças em curso no mundo contemporâneo, o cenário público brasileiro está atravessado por alternativas antagônicas de futuro, contrapondo, de um lado, as possibilidades de uma regulação democrática da vida social que tenha como medida o reconhecimento e generalização de direitos e, de outro lado, propostas neoliberais que representam uma tentativa de privatização das relações sociais e pela recusa da mediação pública dos direitos e esferas de representação (PAOLI & TELLES, 2000, p.114).

A Carta Magna foi promulgada tendo como referência a questão de cidadania, da dignidade da pessoa humana, da busca por uma sociedade livre, justa e solidária, por meio da redução das desigualdades sociais (FERREIRA, 2010), valores condizentes com o processo de redemocratização da época de sua promulgação, o que reforça a assertiva de Hidalgo (2011, p.2015), ao afirmar que a “Constituição Federal de 1988, elaborada num contexto de redemocratização controlada da sociedade brasileira, após um período de 21 anos de Ditadura Militar”, expressa um *ethos* mais solidário sobre a constituição de direitos em nosso país.

Nosella (2012) argumenta que o desafio do tempo histórico é consolidar a democracia em nosso país com vistas ao rompimento com as tutelas do populismo e do corporativismo, já que não é possível desenvolvimento econômico, social e político orgânico e sustentável se as bases não forem democráticas e autônomas. Quaisquer formas de desenvolvimento permitido ou “dirigido” é sempre um desenvolvimento frágil e parcial. Parece-nos que a “profecia” deste autor tende a se concretizar na atualidade, pois o projeto neoliberal finca suas garras em nossa frágil democracia tentando se consolidar sob as vestes do crescimento econômico e da refilantropização da área social, pois “os homens sempre foram em política vítimas ingênuas do engano dos outros e do próprio e continuarão a sê-lo enquanto não aprenderem a descobrir por trás

de todas as frases, declarações e promessas morais, religiosas, políticas e sociais, os *interesses* de uma ou de outra classe” (LÊNIN, 2003, p.4).

Hanna Arendt (2015), em sua obra “Origens do totalitarismo”, ensina-nos que a “essência dos Direitos Humanos é o direito a ter direitos”. Contudo, em um país como o nosso, de incipiente tradição democrática, isso se constitui em uma tarefa revolucionária, pois a simples existência e o reconhecimento legal do direito não asseguram sua materialidade. Assim, em tempos de redução de Estado na área social, a educação como direito social sob a forma de política pública encontra-se mais do que ameaçada, o que nos remete a máxima de Bobbio (1992, p.78) de que “um direito cujo reconhecimento e cuja efetiva proteção podem ser adiados *sine die*, além de confiado à vontade de sujeitos cuja obrigação de executar o programa é apenas obrigação moral, ou, no máximo, política, pode ainda ser chamado corretamente de direito?”. O questionamento do autor é de extrema vitalidade, pois em tempos de desmonte das políticas setoriais da seguridade social brasileira deve-se questionar “temos direito a ter direito”? Se a resposta vier do capital, sabemos que não!

De fato, torna-se evidente que a

educação pública que temos resulta das leis e do poder configurador que delas emana, mas também resulta das assimetrias políticas entre as pessoas que têm ganhos diferenciados, entre segmentos populacionais que se diversificam pela origem, entre brancos e não brancos, entre homens e mulheres e entre adultos e crianças, de modo que a construção e o acesso a esse “bem público” primordial que é a educação escolar se deu no bojo de uma sociedade reconhecidamente concentradora de riqueza, benefícios e poder decisório. Portanto, não é somente a elucidação de labirintos que conduziam à promulgação da lei que nos habilitará a compreender o “lugar” da educação pública no Brasil (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 18).

Na atual quadra da história contemporânea é salutar destacar que em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como o Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos. No governo que vem após 2002, tem-se para o triênio 2003-2005 a divulgação do documento “Alinhamento Estratégico – MEC” que explicita e se alinha com o que será proposto no Plano Plurianual da Educação (2004-2007) e ainda é tempo da edificação do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Nacional e da reforma da

educação superior. Assim, em 2004, têm-se a criação do Programa Universidade Para Todos – PROUNI<sup>66</sup>.

No segundo governo de Luís Inácio Lula da Silva, as medidas tomadas para a política pública de educação anteriormente amadurecem. Tem-se a elaboração do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” com vistas à melhoria da qualidade da educação básica ofertada em nosso país. No contexto da reforma da educação superior da “era” Lula da Silva objetiva-se ampliar os recursos orçamentários para as instituições federais, bem como dar ênfase ao processo de expansão das IFES.

Além disso, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que se constitui em uma Rede de Instituições Públicas de ensino superior cujo objetivo é oferecer cursos de formação de docentes da educação básica. No que se refere ao financiamento da educação, considera-se como avanço a aprovação, em 2009, da Proposta de Emenda à Constituição nº 96, referente à Desvinculação da Receita da União – DRU que, de forma gradativa, deixa de incidir sobre o orçamento da educação (FAGNANI, 2011).

A descrição feita acerca dos momentos da educação de 2003 a 2010 deve ser analisada de forma crítica, pois quaisquer avanços esbarram nas questões orçamentárias e fontes de financiamento. Além disso, verifica-se que na primeira década do século XXI, consagram-se os pressupostos da Reforma do Estado brasileiro<sup>67</sup>, na Política Pública de Educação, sob o toque do neoliberalismo iniciada nos idos dos anos de 1990 do século XX sem, contudo, estar desvinculado do contexto de crise estrutural do capital que se agudiza a partir de 2008, com o colapso financeiro norte-americano que se espalha para a Europa, Ásia e América Latina.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1996<sup>68</sup>, amplia-se a participação da iniciativa privada na educação, com destaque para o Art. 7º da referida lei. Essa ofensiva sobre a educação tende a explicitar a seguinte face: que “a educação recebe o tratamento de mercado, a escola, de

---

<sup>66</sup> De acordo com Corbucci *et.al.*; (2009) esse programa objetiva oferecer bolsas de estudo em instituições privadas para estudantes de baixa renda e institui uma política afirmativa para negros e indígenas.

<sup>67</sup> Para Marilena Chauí (1999, p.03) a reforma do Estado brasileiro sob o marco do neoliberalismo capitaneada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, a partir de 1995, “tem um pressuposto ideológico básico: o mercado”.

<sup>68</sup> Ressalta-se que a LDB, aprovada em 1996, revogou a primeira LDB (Lei nº 4.024/ 61), bem como a Lei nº 5.540/68, que instituiu a reforma universitária, que havia implementado alterações significativas no ensino superior. Outorgada no regime militar, a Lei nº 5.540/68 tinha como propósito pautar as universidades brasileiras por parâmetros de eficiência, de eficácia e de modernização administrativa, em uma perspectiva racionalizadora e gerencialista da vida acadêmica. Entre os efeitos dessa reforma encontra-se a expansão do ensino superior privado, de caráter empresarial (BITTAR; OLIVEIRA; MAROSINI, 2008, pp.11-12)

empresa e o estudante, de produto; o tratamento dispensado à educação é técnico, omitindo-se o político-pedagógico; a quantidade e os resultados são privilegiados em detrimento da qualidade” (ROSSATO, 2006, p.95).

Sob o fetichismo da educação como uma mercadoria barata, descartável e de consumo rápido (GUERRA, 2010), demole-se as universidades públicas e intensifica-se a precarização do trabalho docente no interior das IFES<sup>69</sup>, como exemplo para sustentar essa assertiva apresenta-se a pesquisa realizada por Paiva (2016) junto a docentes na Universidade Federal do Amazonas<sup>70</sup> que revelou que para 80% do universo de docentes pesquisado percebem essa intensificação e exploração em seus trabalhos, sendo que para 20% isso não é perceptível. Como resultado dessa política de privatização comandada pelos governos brasileiros está no acelerado crescimento da educação superior, de forma contraditória, tal expansão não tem sido suficiente para atender à demanda da população brasileira, já que a taxa de escolarização nesse nível de ensino é aquém do esperado.

Revela-se que a política de expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas reflete a desresponsabilização dos governos brasileiros em relação à expansão das instituições públicas, o que cria uma reserva de mercado para o setor privado, configurando-se na segunda fase do “milagre educacional”, caracterizado sob a forma do empresariamento da educação superior (NEVES, 2002) cujo objetivo é intensificar o processo de privatização das universidades públicas brasileiras sob o signo da “democratização” do acesso à educação (LIMA; PEREIRA, 2009).

A proposta de contrarreforma do Estado brasileiro que visa também reformar a educação superior, colocada em movimento pelos governos neoliberais brasileiros, reflete o que Marx (1983) ensina em seus Textos Sobre Educação e Ensino (1983) “[...]”

---

<sup>69</sup> Os docentes universitários desenvolvem atividades na IFES relacionadas com o ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa (Iniciação Científica, Iniciação à docência, Inovação Tecnológica, Trabalho de Conclusão de Curso, dissertação e doutorado) e extensão universitária (projetos de extensão, atividades curriculares de extensão, eventos, elaboração de materiais), publicações diversas, atividades administrativas (coordenação, chefias, diretorias, Pró-Reitorias), participação em instâncias colegiadas e deliberativas da instituição, representação da Ufam e órgãos colegiados externos a universidade, participação em entidades de classe. E essas atividades se intensificam quando se reduz o quadro de professores concursados como de TAEs. E ainda, buscam fomento via editais para financiar suas atividades de pesquisa, de extensão e de inovação.

<sup>70</sup> Na Dissertação de Mestrado, a autora analisa a partir dos pesquisados que os mesmos “percebem essa intensificação e exploração de seu trabalho, apontam a falta de concurso para docente, o excesso de discentes oriundos do REUNI, a produção em massa de pesquisas/artigos, a falta de recursos humanos no quadro administrativo” (PAIVA, 2016, p.127). Em um ranking criado pela pesquisadora a questão da contratação de professores substitutos e desigualdades de investimento nas áreas da Ufam são os elementos mais expressivos que precariza as condições de trabalho na Ufam.

no fim das contas a burguesia não tem os meios, nem vontade, de oferecer ao povo uma verdadeira educação”. Tal máxima é confirmada se nos debruçarmos sobre os Planos, medidas e ações que se tem para a educação desde a década de 1990. De Collor de Melo a Itamar Franco, passando por Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva<sup>71</sup> e Dilma Rousseff, guardando as devidas proporções, relativas ao tempo histórico e viés de cada governo, em maior ou menor intensidade, atende aos ditamos do grande capital, pois em tempos de globalização da economia e de orientações dos organismos financeiros internacionais, tais como Banco Mundial - BM e Fundo Monetário Internacional – FMI, instituições que se materializam como centro do capital internacional, têm-se a adoção de medidas de ajustes estruturais com vistas à constituição do Estado residual, mínimo. Trata-se da reafirmação de como diriam os defensores do neoliberalismo: “direito é usurpação; tradição é artificialismo; sociabilidade é insociabilidade; e Estado é mercado” (ALVES, 2013, p.35).

Os esclarecimentos sobre as medidas tomadas pelos governos brasileiros desde os anos de 1990 servem-nos para orientar a análise acerca do processo de contrarreforma do Estado brasileiro que fomenta, inexoravelmente, a contrarreforma da educação e isso exige o exame da

atual configuração do capitalismo, identificada pelo projeto hegemônico como globalização econômica e sociedade da informação, é uma tarefa imprescindível para a análise da reformulação da política educacional em curso nos países periféricos, na medida em que essa reformulação, especialmente na educação superior, é justificada pela necessidade de adequação destes países à “nova ordem mundial globalizada” e à sociedade da informação. (LIMA, 2007, p. 21).

É importante elucidar que as medidas adotadas no Brasil no terreno da política pública de educação apresentam avanços, contudo não ocorre a quebra dos preceitos neoliberais, pois “a educação numa perspectiva de totalidade não se constitui como universal, como dever do Estado e direito de todos, já que a ênfase para essa política reside na a. (...) transformação da educação pública em educação pública não estatal e b. (...) estímulo ao empresariamento do ensino” (NEVES e FERNANDES, 2002, p. 29), levando-nos a concordar com os argumentos de Silva Jr e Sguissardi (2000, p.47) de que:

---

<sup>71</sup> Concorde-se com Roberto Leher (2004, p. 870) que “[...] o governo de Lula da Silva, por estar envolto por uma aura de esquerda, pode dar nova forma à agenda neoliberal, tornando-a mais opaca e difícil de ser analisada e combatida”, pois de Lula até Dilma Rousseff nota-se os elementos da reforma do Estado brasileiro presente no que tange a política pública de educação.

a reconfiguração da educação superior brasileira é parte de um processo de reformas, no interior de radical movimento de transformações político-econômicas mundiais, reformas as quais, se concretizadas, terão consequências inevitáveis para a identidade institucional da universidade. Suas diretrizes, emanadas de organismos como o Banco Mundial (BIRD), são em geral bem traduzidas domesticamente pelos responsáveis oficiais pela reforma do Estado e da Educação Superior em nosso país.

Os autores chamam atenção acerca das diretrizes propostas pelo Banco Mundial<sup>72</sup> para a educação superior. É o que Roberto Leher (2015, p.1) chama da emergência de um “novo Senhor da Educação”, a partir do momento que se adotam essas diretrizes para definir ações e prioridades para a política educacional em países periféricos como o Brasil, o Banco Mundial apresenta-se como esse “novo Senhor”. Nota-se que seguir essas orientações é vital para assegurar a entrada do grande capital na política de educação brasileira, visto que “[...] repete-se com a universidade pública a mesma estratégia utilizada para a privatização das empresas e serviços estatais. Primeiro os governos promovem seu desmonte para depois apresentarem como única saída possível à privatização” (NEVES e MARTINS, 2004, p.97). O que demonstra a real necessidade de se “teimar” em defender a educação em todos os níveis e formas como um direito social em nosso país, pois se evidencia que o processo de contrarreforma do Estado brasileiro afeta visceralmente a educação superior, visto que a universidade passa a “ocupar o âmbito dos serviços não exclusivos do Estado” (GUERRA, 2010, p.735) e, com isso a educação “deixou de ser concebida com um direito e passou a ser considerado como serviço; [...] deixou de ser considerado um serviço público e passou a ser considerado um serviço que pode ser privado ou privatizado” (CHAUI, 2003 *Apud* GUERRA, 2010, p.735).

Numa síntese provisória deste capítulo, explicita-se o pensamento de Mészáros (2012, p.27) para quem o “projeto burguês de educação, com o seu mecanismo formativo, não poderia ter outro objetivo senão o da própria perpetuação do capital”. Para tanto, evidenciaram-se as crises que acometem o capital no decorrer do desenvolvimento do processo produtivo. Crises, seja de superacumulação ou superprodução (MANDEL, 1990), buscam recuperar o aparente “equilíbrio” desse

---

<sup>72</sup> Com base em Leite (2010, p.358) ressalta-se que o Banco Mundial estabelece quatro linhas principais para educação: 1. Aumentar a diferenciação entre as instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; 2. Diversificar as fontes de recursos para educação superior pública; 3. Redefinir o papel do Estado na educação superior, com ênfase para a autonomia institucional e 4. A prestação de contas; e enfatizar políticas que priorizam objetivos qualitativos e equitativos.

sistema. São elementos constitutivos do próprio sistema que por ser contraditório permite que no momento da emergência das crises sua aniquilação. Porém, no atual momento histórico acentua-se como crise estrutural do capital. Pois, o capital é voraz e possui uma natureza auto expansionista, assim como não se submete restrições à sua lógica, tão pouco estabelece limites em sua ânsia por acumulação, visto que

O sistema do capital se articula numa rede de contradições que só consegue administrar medianamente, ainda assim durante um curto intervalo, mas que não se consegue superar definitivamente. Na raiz de todas elas encontramos o antagonismo inconciliável entre capital e trabalho, assumindo sempre e necessariamente a forma de subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital, não importando o grau de elaboração e mistificação das tentativas de camuflá-la. (MÉSZÁROS, 2012, p.39)

Contudo, o desenrolar histórico demonstra que o pêndulo da história pode tender para a classe trabalhadora, ocorre que os mecanismos sociopolíticos, jurídicos e ideopolíticos “socorrem” o capital diante de sua possível aniquilação face ao processo de crise. Porém, “‘mil mãos’ a serviço de ‘um gênio’ obviamente não podem nos oferecer nenhuma solução” (MÉSZÁROS, 2007, p.193), pois o capital é predatório por gênese.

Se são as bases sociopolíticas que auxiliam o capital nesse processo, foi necessário analisar a Reforma do Estado brasileiro (1995). Análise de extrema importância, visto que o Estado, por meio de suas medidas, legitima e regula socialmente o *ethos* dominante. Assim, demonstrar como esse processo cimenta as bases para o a redução do Estado na área social, e o conseqüente desmonte de direitos, requer a compreensão crítica acerca do processo contrarreforma do Estado brasileiro, iniciado, a exemplo da aprovação da PEC que “congela” os gastos sociais por vinte anos, e inconcluso até os dias atuais, vide a reforma da Previdência Social e Trabalhista ainda em curso. No que tange à educação como política pública, a contrarreforma também anda a passos largos. Observou-se a importante incorporação da Educação na Carta Magna de 1988 como direito social, contudo, a materialização desse direito se dá por meio de um intenso processo de contrarreforma educacional, ou seja, pela desresponsabilização do Estado e com forte ênfase na privatização, o que leva à apreensão de que a “construção da ligação entre a educação e o capitalismo desdobra-se nas relações entre a educação e pauperização” (FREITAS, 2014, p.53), já que a educação é funcional para a reprodução ampliada do capital. O desvelamento desse processo deve ponderar os “riscos e evoluções possíveis” (IDEM) no sentido de abrir

possibilidades de resistência e enfrentamento, com vistas a que sua modificação penda para os interesses da classe trabalhadora. Buscar a mudança é vital em tempos de crises estrutural do capital, tempos em que “o capital não pode ter outro objetivo que não sua própria autorreprodução, à qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve se subordinar absolutamente” (MÉSZÁROS, 2011, p. 800).

Cientes de que nos tempos atuais a “educação vai ao mercado” (OLIVEIRA, 2015, p.57), recuperar o sentido emancipatório da educação e sua visceral articulação com o trabalho em sua dimensão ontológica, requer um reexame nessas categorias para que possa combater a financeirização do capital e oligopolização da educação (IDEM). Tal entendimento leva-nos a ratificar que o enfrentamento desse processo passa inexoravelmente pela via da política, pois se trata de uma luta em defesa da educação pública, laica e de qualidade e que deve ser acessível a todos os segmentos da sociedade brasileira.

O caminho para a construção de um projeto contra-hegemônico de enfrentamento a esse processo de desmonte da educação pode ser o mostrado pelos “jovens operários e estudantes das mobilizações de maio de 1968, na França e em várias partes do mundo: Sejamos realistas: exijamos o impossível” (COSTA, NETO E SOUZA, 2009, p.140). Enfim, exigir o impossível requer acuidade teórico-metodológica impregnada de ética e agir político fincado radicalmente numa realidade histórica que apresenta fatos importantes, lembrando o ensinamento de Marx : “sem progressão, a história torna-se um tempo saturado de *agoras*” (FREDERICO, 2005, p.17).

## **Capítulo 2 – O CRESCIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR FEDERAL NO AMAZONAS: democratização real do acesso à educação ou mera expansão geográfica?**

A expansão não pode ocorrer com o sacrifício da própria formação, o que impõe a implementação de instituições de alta qualidade: instituições que estimulem a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, conforme determina a própria LDB em seu Art. 43.

Deise Mancebo (2008, p. 60).

Quais os caminhos para a educação superior na atualidade? Parte-se do pressuposto de que a reflexão acerca da educação superior deve ser vista sob o prisma de totalidade, visto que a “educação não é um ente isolado, que não se compreende nem se explica por si” (ORSO; GONÇALVES E MATTOS, 2013). Até porque a noção de “educação para o desenvolvimento é um dos mitos modernos mais fortes da sociedade” (FREITAS, 2014, p.85), especialmente nas últimas décadas, quando a sociedade brasileira passa por profundas alterações de ordem econômica, social, política e cultural.

A reestruturação do capital edificada em um contexto de globalização/mundialização financeira, de instabilidade econômica e de surgimento de uma nova onda de inovações tecnológicas, produtivas e organizacionais, objetiva a ruptura com o padrão de concorrência e com os instrumentos e mecanismos nacionais e internacionais que antes a regulavam, o que nos leva a afirmar que a partir da ampliação da política de educação do ensino superior, por meio da ampla expansão mercantil das universidades, ocorre o aprofundamento da privatização interna das IFES públicas<sup>73</sup>, o que potencializa a privatização da educação superior presencial e à distância (DAHMER, 2008).

Os caminhos para a educação superior no Brasil, devido à atual etapa de acumulação do capital e a inserção subordinada de nosso país no mercado mundial,

---

<sup>73</sup> E isso se inicia a partir do momento “[...] quando, portanto, a Reforma do Estado transforma a educação de direito em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviços, confere um sentido bastante determinado à ideia de autonomia universitária” (CHAUI, 1999, p.05). A partir daí “[...] ao ser, porém, transformada numa organização administrada, a universidade pública perde a ideia e a prática da autonomia, pois esta, agora, se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato” (Idem, p.05).

requerem o enfrentamento do processo de privatização, do modelo de gestão e financiamento das universidades públicas, da fragmentação e hierarquização entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Para que isto aconteça deve-se recuperar o conceito de luta de classes e colocá-lo no centro da defesa e do combate de uma educação superior de qualidade, laica e como direito social.

Demarcado o ângulo de análise, este capítulo irá discorrer acerca da educação superior numa perspectiva histórica, buscando desvelar suas nuances, trilhas e contradições, condição para tornar compreensível o seu processo de expansão, a partir da década de 1990, e as suas faces contraditórias, com destaque para as vestes da democratização dessa modalidade de ensino. Defende-se que em sua essência a expansão se configura como mote para acumulação do capital, pois, conforme nos ensina Mézáros (2012, p.27), em termos ontológicos, “o projeto burguês de educação, com seu mecanismo formativo, não poderia ter outro objetivo senão o da própria perpetuação do capital”.

Para tanto, a discussão travada neste capítulo objetiva demonstrar de forma quantitativa e qualitativa que o processo de expansão da educação superior no Brasil, particularmente no Amazonas, é demarcado por formas de aligeiramento e mercantilização. A partir da analogia do Mito de Hécate, deusa dos caminhos que possui o poder de olhar para três direções ao mesmo tempo, que nos sugere que algo no passado pode interferir no presente e mitigar os planos futuros, que se analisará o processo em curso sobre a educação superior no Brasil e no Amazonas, o que exige o desvelar do passado para buscar a chave dos nossos problemas, como diria Marx, e avançar na superação dos mesmos. .

## **2.1 A educação superior sob o mito de Hécate: um olhar em três direções acerca dos caminhos e (des) caminhos do Sistema de Ensino Superior brasileiro.**

Para que serve a crise da educação brasileira?, sabe-se que a “crise da educação é reflexo da agudização da crise estrutural da economia mundial” (COSTA;NETO;SOUZA, 2009, p.13). Portanto, constitui-se em um fenômeno de escala mundial que afeta os países de capitalismo periférico como também nos países de capitalismo maduro, visto que

Os sintomas mais evidentes estão nos dados divulgados pela UNICEF e UNESCO: há cerca de um bilhão de analfabetos, dos quais 2/3 são mulheres;

150 milhões de crianças não têm acesso à escola; o analfabetismo funcional é um problema de relevância na maioria das nações. A maior parte desses contingentes está nos países pobres ou dependentes. No entanto, essa crise crônica da educação também atinge os países ricos de forma diversificada. Na Inglaterra, além do baixo desempenho da aprendizagem, há um alto índice de violência nas escolas (...). Os EUA, capital do imperialismo, estão com seu sistema educacional em xeque. Há uma visível pauperização do nível de ensino, adicionando a crescente escalada da violência e de consumo de drogas nas escolas. (...) tem ocorrido inúmeros fatos com o mesmo grau de violência em escolas nos países imperialistas, principalmente nos EUA, Inglaterra e Alemanha. Isso não é um fenômeno isolado: é parte da crise estrutural da economia capitalista, que exclui milhões de pessoas nesses países e no mundo (COSTA; NETO; SOUZA, 2009, p.16).

Sob a batuta da crise estrutural do capital, desmontam-se os sistemas educativos. No Brasil, os dados do MEC/INEP (2013) apresentam o seguinte desenho do Ensino Superior no Brasil: 87,4% das instituições de ensino superior brasileiro são privadas; 73,5% das matrículas se dão na rede privada; há uma expressiva concentração de matrículas em alguns grandes grupos educacionais privados; há uma taxa de evasão elevada, pois ingressam no ensino superior cerca de 3 milhões e se formam menos de 1 milhão de estudantes por ano; há aumento da taxa de ociosidade nas escolas pagas, pois para cada 100 jovens evadidos, entram 77 novos; há uma fragmentação em cursos *a la carte* e instituições cada vez menores: a média de alunos no setor público é de 6.420 por instituição e no setor privado de 2.500; há 1 docente para cada 26 alunos no setor privado e 14 alunos por docente no setor público; as Universidades privadas empregam 58% dos docentes, apesar de ter 73,5% das matrículas.

Os números apresentados anteriormente reforçam a afirmação de que a crise da educação brasileira é providencial à lógica do capital na atualidade, pois a educação torna-se um filão atrativo para a reprodução ampliada do capital, visto que a educação mercantilizada, transformada em mercadoria no interior das Instituições de Ensino privadas, tornou-se um negócio dos mais atrativos e rentáveis no nosso país.

Ratifica-se que a “crise crônica da Educação Nacional é produto da crise estrutural da economia e da sociedade” (COSTA; NETO; SOUZA, 2009, p.42), além de estar vinculada há anos de aplicação na educação brasileira de propostas capitaneadas pelos organismos internacionais, tais como Banco Mundial, BIRD e o FMI, configura-se como um elemento político do processo de crise estrutural do capital.

Na busca por acumulação, o capital cobiça o setor de educação em nosso país e o que isso acarreta? Ora, sob o prisma do “enamoramamento e sedução”, a educação, ao invés de preparar as pessoas para o exercício democrático de uma sociedade, transmuta-

se em um negócio lucrativo e rentável para os grupos internacionais que investem no Brasil. Trata-se de uma educação mercantilizada cujas fusões objetivam o enxugamento de estruturas duplicadas, além de provocar as demissões de docentes e outras formas de precarização do trabalho como o rebaixamento dos salários e a difusão do Ensino a Distância.

Sabe-se que os avanços do capital sobre a educação superior seguem os ecos da proposta da Reforma do Estado brasileiro, a qual, nos termos de Marcelo Bastos Seráfico Assis Carvalho (2002, p.41), constituiu-se em uma proposta que

[...] orienta-se, assim, no sentido da promoção de mudanças estruturais na economia e sociedade brasileiras. Desenvolve-se como contraponto nacional do desajuste global do capitalismo. Configura-se como resposta aos efeitos de mudanças estruturais outras, originadas do amplo processo de transnacionalização da economia protagonizado pelas corporações transnacionais. Nesse sentido, o que está em jogo, de fato, é o processo de transnacionalização da economia nacional e do papel a ser nele desempenhado pelo Estado.

O papel histórico desempenhado pelo Estado brasileiro na condução das políticas sociais no país reflete a opção pela condução da economia com forte ênfase no profícuo desenvolvimento do capital em nossa sociedade. Na condução do Estado brasileiro sobre a educação nessa quadra da história tem prevalecido um “*ethos* empresarial” (RUMMERT, 2000). Em outros termos, no terreno da educação no Brasil vivenciamos a pedagogia da qualidade total, veiculada pelos homens de negócios e instituições transacionais (FRIGOTTO, 1999). Além disso, ressalta-se que o percurso histórico por qual trilhou

[...] a educação brasileira, momentos respondendo aos interesses políticos, outros momentos indo ao encontro das necessidades da economia, pouco preocupada com um planejamento, com continuidade de políticas públicas e interesses coletivos da população brasileira (OLIVEIRA & BASTOS, SD/t, p.14).

Antônio Sampaio da Nóvoa<sup>74</sup> (2014, p. XI), ao prefaciá-lo o livro “A Universidade na Encruzilhada”, de Cristóvam Buarque, pontua que a “Universidade é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar”. Com base nessa assertiva recupera-se o sentido do “novo”, do inédito presente no interior da

---

<sup>74</sup> Nóvoa escreve esse prefácio na Universidade de Brasília e recupera os versos de João Guimarães Rosa expresso nos muros da Biblioteca Central da UnB.

universidade, espaço do livre pensar, de libertação das amarras e do limite do senso-comum, transcendendo-o para pensar possibilidades futuras.

Para projetar essas possibilidades futuras, explicita-se com base no texto “Ensino Superior: Trajetória Histórica e políticas recentes” de Adilson Pereira dos Santos e Eustáquio Amazonas de Cerqueira (2009) que a educação superior no Brasil chegou de forma tardia e que acontecimentos de cunho social, político e econômicos inflexionaram nas escolhas do Estado brasileiro para o ensino superior. Escolhas que ressaltam o cariz autoritário, conservador e clientelista do Brasil no trato das questões relacionadas à área social, como a educação. Importa destacar que, ao fazer esse breve *detour* histórico, em nosso país “reina” um sistema de ensino dualista, o qual, nos dizeres de Anísio Teixeira (*Apud* ROVAI, 1996, p.59), consiste em uma estrutura que “refletia a organização da sociedade brasileira, sutilmente hierarquizada no seu dualismo de elite e povo”.

Afirma-se que no tempo histórico que corresponde de 1956-1964 ocorre um processo de expansão no tocante à educação superior que

[...] pode ser indicada a partir de três elementos complementares: a) o crescimento histórico, até então, das matrículas; b) a ampliação das instituições universitárias, principalmente aquelas mantidas pela União; c) redução/eliminação gradativa das cobranças de taxas nas instituições oficiais, avançando na concepção da educação enquanto direito e, assim sendo, gratuita. Tais elementos representavam para o trabalho docente melhorias importantes, como a ampliação da efetivação, com salários melhores, via federalização, de parte significativa do quadro das antigas IES privadas, municipais e estaduais (GUIMARÃES, 2014, p.98).

Porém, sendo a história um conjunto de acontecimentos feitos pelos homens em sociedade, pode-se afirmar, de acordo com Gadotti (1999), que as influências das ideias pedagógicas brasileiras inicialmente tiveram a influência do ideário iluminista, oriundo da influência europeia, por meio dos estudantes que lá estudaram influenciados pelo pensamento positivista e o ideário liberal. Assim, na década de 1920, uma reforma educacional que visou superar de forma gradativa a educação jesuítica tradicional conservadora fundamentou o pensar pedagógico brasileiro desde seu início e se desenvolveu de acordo com as correntes de pensamento que a influencia a cada momento de nossa história. Entrementes, é salutar ratificar que

A educação é por essência concreta. Pode ser concebida *a priori*, mas o que a define é sua realização objetiva, concreta. Esta realização depende de situações históricas objetivas, das forças sociais presentes, de seu conflito, dos interesses em causa, da extensão das massas privadas de conhecimento,

etc. Por isso, toda discussão abstrata sobre a educação é inútil e prejudicial, trazendo em seu bojo sempre um estratagema da consciência dominante, para justificar-se e deixar de cumprir seus deveres culturais para o povo (PINTO, 1982 *Apud* GADOTTI, 1999, p.252).

A análise a ser realizada acerca da educação a cada tempo histórico não pode perder de vistas a essência concreta da educação, de sua processualidade. Por isso, a educação deve ser apreendida como um fato histórico; fato social; fato existencial e fato cultural (PINTO, 1982). Além do que a educação, como atividade teleológica, sempre estará direcionada para um fim.

Destaca-se a natureza contraditória da educação, pois “ela implica simultaneamente na conservação (dos dados do saber adquirido) e criação, ou seja, crítica, negação e substituição do saber existente” (PINTO, 1982), o que nos leva a ratificar que a ao se pensar em educação está se dizendo que a mesma se constitui em uma atividade humana guiada teologicamente, portanto, é orientada para uma finalidade: a emancipação.

Apreender a educação como um espaço contraditório reside na apreensão de que a mesma é permeada por espaços de autonomia e de liberdade que, por vezes, fomentam estratégias de enfrentamento, de conformismos ou de reprodução da ordem vigente.

No que tange à educação superior, Florestan Fernandes (1975) destaca a relação entre o padrão dependente de desenvolvimento em nosso país com o padrão dependente da educação como elementos fundantes da educação superior no Brasil, o que nos leva a afirmar que o desenvolvimento da educação superior no Brasil é um desenvolvimento tardio e foi a partir da chegada da Família Real<sup>75</sup> ao nosso país, nos anos de 1808 do século XIX, que essa modalidade de ensino começa a adquirir forma em nossa sociedade. Assim, com base em Fávero (2006), aduz-se que o Brasil foi o último país do continente americano a criar uma Universidade<sup>76</sup>.

O desenrolar do tempo histórico revela-nos, conforme Frigotto (2006) e Almeida (1999), que a educação no Brasil como política pública em consonância com as demais medidas de políticas sociais adotadas em nosso país sofre inflexões profundas da

---

<sup>75</sup> Para Damasceno (2013, p.35) a educação nos tempos do Império voltava-se para a “formação da personalidade e o desenvolvimento da nação”.

<sup>76</sup> Com base em Humerez e Jankevicius (S/Dt, p.05) afirma-se que a primeira Universidade Brasileira moderna, criada baseada no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, foi a Universidade de São Paulo - USP (1934) que também teve de importar boa parte de seu corpo docente.

reestruturação do capital, promovendo a criação de bases para uma formação acrítica que oblitera o desvendamento da realidade social brasileira em sua totalidade.

O desenvolvimento lento e conservador das universidades brasileiras encontra-se em sintonia com o *ethos* de nossa sociedade. Em 1950 ocorrerá o primeiro processo de expansão do ensino superior no Brasil, em sintonia com a ampliação do Estado brasileiro, para atender às exigências sociais, políticas e culturais dessa década, levando-nos a ratificar que

a educação superior no Brasil, fortemente marcada por arranjos institucionais, desde a institucionalização, foi permeada por embates sobre sua dimensão, lógica e dinâmica organizativas, o que acarretou a implementação tardia da organização acadêmica com a criação de universidades e instituições isoladas de ensino superior (CNE, S/Dt, p.2)

Convém ressaltar que foi após o golpe de Estado, em 1964, que ocorreu a intensificação do ensino superior privado em nosso país, assim como foi o período de nossa história em que se teve a institucionalização dos cursos em nível de pós-graduação<sup>77</sup> nas universidades públicas brasileiras. Ocorreu também a criação de novas universidades sob a égide do setor público federal. Tal avanço é oriundo do legado da reforma universitária<sup>78</sup> feita por meio da lei 5.540/68, a qual preconizava o ideário universitário e, contraditoriamente, abria as portas para a criação de Instituições de Ensino Superior – IES de cariz universitário e não universitário.

Sobre a reforma propagada, Romanelli (2000, p. 228-9) pontua que

[...] três componentes estruturais da universidade foram consagrados na Reforma Universitária ou Lei 5.540/1968: organização, em que define a Universidade como lugar preferencial do ensino superior e o Departamento como o órgão que congregará disciplinas afins; administração, cujo reitor é o executivo e os administradores são o órgão central da coordenação do ensino e da pesquisa, junto com o Conselho de Curadores; Cursos, de graduação e pós-graduação, aperfeiçoamento e especialização, que são promovidos pelas unidades departamentais.

---

<sup>77</sup> Será no cenário de reforma do ensino superior (1968), que ocorre a constituição da pós-graduação (...) A pós-graduação e a pesquisa passam a exercer uma centralidade significativa na materialização da reforma, visto que o movimento de implementação da pós-graduação vinha se materializando desde 1965, quando o Parecer Sucupira (Parecer nº 977 CES/ CFE/1965) indicava a necessidade de conceituar e estabelecer a formatação dos cursos e também de desenvolver uma política para essa área. Assim, O processo de implantação da pós-graduação aconteceu de forma acelerada a partir de 1968 (...). Para isto, teve papel preponderante a Capes, a quem competia o fomento dos cursos e a sua avaliação, e o CNPq, a quem competia incentivar as carreiras e a produtividade dos pesquisadores (ALVES E OILIVEIRA, 2014, pp.360-363).

<sup>78</sup> Concorde-se com Freitag (1980, p. 82) que “a ideia de uma Reforma Universitária está contida em embrião na própria fundação das primeiras universidades no Brasil”.

Como tudo nesta sociedade, a Reforma Universitária<sup>79</sup> ocorrida em 1968 apresenta-se como um processo contraditório, o que nos leva a afirmar que ela foi permeada por avanços e retrocessos. Sobre isso, Saviani (2008) argumenta que a referida reforma teve como ônus a departamentalização, o regime de créditos, as disciplinas por semestre, bem como a matrícula por disciplina, cujos reflexos se fazem presentes na atualidade. Além disso, para Guimarães (2014, p.99), a referida reforma se materializou fundamentada no “tecnicismo pedagógico e no autoritarismo, essa Lei foi construída com base no modelo norte-americano, tendo na pós-graduação também dois níveis, de mestrado e doutorado”. Pode-se argumentar que o *boom* para ensino superior sob a égide do governo militar se dá na área privada, visto que ocorreu forte ênfase por parte do governo brasileiro em dar “subsídios governamentais, instituídos para esse setor, fosse por meio de transferência de recursos, a fundo perdido e a juros negativos, fosse por meio do crédito educativo” (CHAVES, 2005, p. 121), revelando-nos que a prioridade de expansão implementada dar-se-á sob a lógica do capital monopolista.

Sobre isso, pode-se argumentar que a educação superior em nosso país possui um elemento político desde a sua gênese: sua expansão. Ocorre que para que isso aconteça, privilégios sociais devem ser combatidos, porém, combater privilégios em uma sociedade como a brasileira não é algo fácil, pois nosso desenrolar histórico revela que por vezes somos contrários aos direitos e favoráveis aos privilégios, o que demonstra a forte presença do caráter conservador e elitista de nossa sociedade. Porém, concordamos com Anísio Teixeira (1957) ao afirmar que “educação não é privilégio”. E a sua defesa intransigente como direito social é condição *sine qua non* para o desenvolvimento e para a soberania de uma sociedade.

Ressalta-se, assim, que

[...] a expansão da educação superior realizada pelo regime burguês-militar, analisada por Florestan como um “milagre educacional”, criou ilusões de “democratização do acesso”, omitindo que este processo ocorreria de forma combinada com o aumento significativo do setor privado na área educacional (LIMA, 2012, p. 7).

Trata-se de uma expansão sob o signo da privatização, sob o signo do mercado, constituindo-se assim em uma “miragem”. O referido processo expansionista configurou-se como uma “reforma universitária consentida”, nos termos de Florestan

---

<sup>79</sup> Convém destacar a crítica de Marilena Chauí (1980, p.35) de que “a universidade será reformada para erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 64 e reclamava sua recompensa”.

Fernandes (1975), visto que não atendeu às reivindicações de docentes e estudantes, e sim às exigências do capital naquela quadra da história, cuja exigência era, além de “formar” a classe trabalhadora, a qual deveria estar apta para produzir, disseminar a ideologia burguesa de “inclusão” (LIMA, 2012). Sendo assim, afirma-se que no período expansionista da educação superior, sob a égide do governo militar, sob o signo da “democratização do acesso” e da “inclusão social”, “a política educacional [...] transformou, pela primeira vez na história brasileira, o ensino superior num setor para investimentos capitalistas privados extremamente rentáveis [...]” (NETTO, 1991, p. 62).

O objetivo desse processo de expansão pela via privada, opção dos governos em tempos de Ditadura Militar<sup>80</sup>, que parece antever o futuro e as exigências capitalistas, remete-nos à seguinte indagação de José dias Sobrinho (2002, p.45):

Qual a função da educação? Preparar mão de obra, treinar profissionais, selecionar para postos de trabalho, servir ao mercado, emancipar, formar cidadãos livres? [...] Umhas funções priorizam os processos e a formação humana. Outras valorizam principalmente as exigências pragmáticas da vida econômica, a formação profissional e os produtos. Umhas concedem primazia à emancipação, outras estão dotadas de uma racionalidade instrumental.

A assertiva pede uma reflexão, pois o desenrolar histórico demonstra-nos que o pêndulo da balança está pendendo para as forças do capital em detrimento das forças humanas e isso se agudiza cada vez mais na década de 1990. Sob forte cunho ideopolítico a educação passa pela “[...] intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria [...]” (TONET, 2007, p. 28) sob a regência do capital, resguardado e capitaneado pelos governos de cunho neoliberal em nosso país.

Além disso, como nos ensina Florestan Fernandes (1989, p.106), o regime burguês-militar (LIMA, 2012) promoveu três ações fundamentais referentes à reforma universitária de 1968, quais sejam:

A primeira foi preparar uma reforma universitária que era uma anti-reforma (sic), na qual um dos elementos atacados foi os estudantes, os jovens, os professores críticos e militantes. [...] Além disso, a ditadura usou outro truque: o de inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens [...] Por fim,

---

<sup>80</sup> Importa destacar que a expansão pela via privada não foi uma “invenção” dos governos militares, mas sim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 já sinaliza a igualdade de direitos para a escola privada em relação à pública (ROMANELLI, 2006), sendo essa situação agradada nos tempos de Ditadura Militar no Brasil.

um terceiro elemento negativo foi introduzido na universidade: a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se ele não pagasse pelo curso. Essa ideia germinou com os acordos MEC-Usaid, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado.

Florestan Fernandes pontua elementos acerca da reforma de 1968 cujas inflexões podem ser sentidas na atualidade, já que tão pouco foi barrado no decorrer do processo da elaboração da Constituição Federal de 1988. Como nos ensina Katia Lima (2012, p.7), fundamentando-se em Florestan Fernandes, o texto constitucional tem um “caráter híbrido e ambíguo, na medida em que manteve a privatização do público e a distribuição de verba pública para o setor privado – laico e confessional, por meios diretos e indiretos”. Pode-se argumentar que as bases para ampliação do processo de privatização da educação superior foram colocadas em movimento, sendo que na década de 1990 ganham novos impulsos e contornos, visto que os organismos internacionais que atendem aos ditames do capital passam a interferir na educação superior brasileira que, sob o toque das políticas neoliberais, passa a ser cada vez mais mercantilizada, perdendo, com isso, o seu caráter eminentemente público (PAURA, 2012).

Somos forçados a concordar com Annan (2004), ao afirmar que uma “triste realidade é que o mundo hoje é um lugar mais desigual do que há quarenta anos”. Os anos de 1990 são anos de acirramento no contexto da luta de classes devido à influência do “neoliberalismo, a serviço do lucro, da competição, do individualismo exacerbado” (ROVAI, 2010, p.144). A crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011, p.66) constitui-se em uma crise onde “o capital não está mais em posição de fazer concessões, que possa simultaneamente transformar em vantagens suas”, visto que a agudização de seu processo de reprodução encontra limites estruturais que tendem a possibilitar sua decadência, por isso, para não perecer, avilta cada vez mais a vida humana<sup>81</sup>, por meios diversos, e mercantiliza todas as esferas da vida social, daí a educação tornar-se uma atraente mercadoria para ser colocada a compra e venda no mercado (livre).

No tocante à educação superior, identifica-se que a “mercantilização do ensino superior agudizou-se com a crise contemporânea do capital que obrigou a expandir suas áreas de atuação, tomando a educação como um negócio de grande retorno lucrativo”

---

<sup>81</sup> Com nos lembra Marx (1985, p.301) “o capital não se preocupa com a duração da vida da força de trabalho. Interessa-lhe exclusivamente o máximo da força de trabalho que pode ser posta em atividade. Atinge esse objetivo encurtando a duração da força de trabalho, como um agricultor voraz que consegue uma grande produção exaurindo a terra de sua fertilidade”. Hoje, a expropriação da vida humana é exponencialmente maior e mais intensa do período histórico analisado por Marx. A volúpia do capital exponência-se ao longo da história, o que tende a sua aniquilação.

(ROCHA, 2006, p. 261). Além disso, a partir dos anos de 1990, o Banco Mundial - BM passa a inferir com ênfase nas políticas educacionais brasileiras, pois ele atribui à educação a responsabilidade de atenuar as questões econômicas nos países de economia periférica que se agravam face às transformações produtivas que vem ocorrendo no mundo do trabalho, devido ao processo de crise do capital instaurada nos idos da década de 1970.

Os documentos do Banco Mundial<sup>82</sup> preconizam a redução do financiamento da educação por parte do Estado, pois de acordo com Coraggio (2000, p.102),

[...] o Banco estabeleceu uma correlação entre sistema de educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem-produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa.

As inflexões neoliberais presentes nos documentos dos organismos multilaterais<sup>83</sup> aviltam a frágil conquista democrática instaurada com a Constituição Federal de 1988, a qual, em seu art. 205, determina que:

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

Ao preconizar menos Estado e mais mercado, ao dar ênfase à privatização da educação superior, as recomendações desses organismos multilaterais para os países da América Latina, como o Brasil, objetivam romper com a perspectiva da educação como direito social e dever do Estado brasileiro, sob o signo da universalização.

Sobre essa influência do Banco Mundial, Katia Lima (2007) tece críticas ao documento de 1994 ao afirmar que o mesmo atribui à educação superior e, conseqüentemente, ao sistema de ensino superior a responsabilidade pela formação de

---

<sup>82</sup> De acordo com Gregório (2012, p.2), o Banco Mundial possui os seguintes documentos (essenciais) relacionados ao escopo de propostas para a educação superior nos países da América Latina e Caribe, quais sejam: documento de 1994 que se refere à educação superior, o de 1996 que se refere à concepção de educação como um todo, o de 1999 que destaca a preocupação do BM com o “alívio da pobreza” e a “sociedade do conhecimento”, e o de 2003 que reafirma a concepção de educação do Banco na qualidade de “educação terciária”.

<sup>83</sup> Entende-se que os organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1139).

força de trabalho para servir aos ditames da classe burguesa, além de ser um terreno de exploração mercantil para o capital privado, com vistas a disseminar a concepção burguesa de mundo, já que a “tese apresentada pelo Banco Mundial, quanto ao modelo de universidade, recomenda a separação entre instituições de ensino e pesquisa e as instituições apenas de ensino” (IVASHITA; NOVAK; BERTOLLETTI, 2009, p. 9360).

Segrega-se a produção de conhecimento entre universidades (periféricas) de ensino que se constituem como um “escolão pós-médio” e as universidades<sup>84</sup> (de excelência) que congregam ensino e pesquisa, concentradas nos grandes centros econômicos das cidades no eixo sul e sudeste de nosso país. O que se observa é que “em vez de se buscar o que há de mais avançado em termos de propostas de organização curricular e experiências em curso nas IES, (...), coloca-se como horizonte o aligeiramento da formação pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação” (FREITAS, 1999, p.22).

Nota-se que o que está em jogo é a consolidação da educação como mercadoria sob as vestes da modernização (para o capital) e da eficiência do custo/benefício. Para tanto, conclamam-se diretrizes propostas pelo Banco Mundial para a “reforma” da educação superior com base no entendimento que o mundo mudou e apresenta novas exigências. Ao mesmo tempo, ao BM propõe para a superação da “pobreza” em países periféricos a educação como saída, mas sob a regência do capital, cujo movimento sobre as relações sociais está inexoravelmente articulado a sua necessidade de expansão e os seguintes requisitos:

- a. Conhecimento como principal motor do desenvolvimento econômico;
- b. A aparição de novos provedores de educação (educação sem fronteiras);
- c. A mudança nos padrões da educação dita terciária devido às novas tecnologias;
- d. A aparição das forças do “mercado educacional”, concebido como um mercado global do capital humano;
- e. O aumento na procura dos países periféricos por apoio financeiro e técnico do BM;
- f. A visão equilibrada e integral da educação para a criação do capital humano como “bem público global” (GREGÓRIO, 2012, p.15).

---

<sup>84</sup> Destaca-se que isso se constitui uma proposta defendida pelo Banco Mundial que “além de defender a diversificação de instituições, deixa claro que as instituições de ensino caracterizadas pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, não devem mais ser o predominate. Poucas universidades devem se dedicar a pesquisa e atender exclusivamente à elite intelectual do país, relegando aos trabalhadores as instituições que enfoquem apenas o ensino. As primeiras seriam financiadas prioritariamente com verbas públicas, já as segundas caberiam ao setor privado” (GREGÓRIO, 2012, p.12).

As “orientações” propostas para a educação superior estão inseridas no contexto da contrarreforma do Estado brasileiro, que tem na sua origem a crise do padrão taylorista/fordista, atrelado ao ideário keynesiano, que se constitui uma expressão fenomênica da crise estrutural do capital em sua lógica altamente destrutiva e fôlego incontrolável (Mészáros, 2011). Ancorado nesses pressupostos, Ceolin (2014, p.260), afirma apoiando-se em Chesnais (1996) e Harvey (1998), que “o movimento do capital mundializado em resposta à crise do padrão de acumulação recoloca em outros patamares as contradições e os antagonismos da ordem burguesa<sup>85</sup>”.

Dessa feita, essas orientações adentram com força às políticas educacionais brasileiras, provocando um processo de contrarreforma da educação superior como argumentam Lima (2003); Sguissardi (2000); Coraggio (2003); Siqueira (2004); Kruppa (2000), dentre outros. Ademais, “as reformas educacionais concebidas e executadas pelo governo brasileiro nos anos 1990 foram, em particular, profundamente influenciadas pelos diagnósticos e orientações do Banco Mundial, sobretudo durante os oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002)” (MOTA JUNIOR & MAUÉS, 2014, p.1139).

No que se refere aos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e suas medidas de políticas públicas adotadas para a educação superior, Dourado (2009); Paula (2009); Gomes (2003); Sguissardi (2006), dentre outros, reconhecem que nesses governos ocorreu a expansão do sistema de ensino superior público. Contudo, a crítica realizada por esses autores refere-se à apreensão que esse processo de expansão foi conduzido sem levar em consideração a “precariedade das novas universidades públicas e a manutenção da lógica privatizante nas políticas adotadas, tanto em relação ao setor privado quanto ao setor público, sendo que, para este último, as metas do REUNI

---

<sup>85</sup> Dentre as principais contradições que aprofundam os antagonismos de classe e que necessitam ser enfrentadas pontuamos: a. produção e controle, b. produção e consumo, c. produção e circulação, d. produção e circulação, e. competição e monopólio, f. desenvolvimento e subdesenvolvimento, g. expansão das sementes de uma contradição destinada a produzir crises, h. produção e destruição, i. dominação estrutural do capital sobre o trabalho e sua dependência insuperável do trabalho vivo, j. produção de tempo livre (sobretabalho) e sua paralisantes negação com o imperativo de reproduzir e explorar o trabalho necessário. l. forma absolutamente autoritária de toma de decisões no processo produtivo e a necessidade de sua implementação “consensual, m. expansão do emprego e geração de desemprego, n. impulso de economizar recursos materiais e humanos combinado ao absurdo desperdício deles. o. crescimento da produção a todo custo e a concomitante destruição ambiental, p. tendência globalizadora das empresas transnacionais e restrições necessárias exercidas pelos Estados nacionais contra seus rivais, q. controle sobre as unidades produtivas específicas e falta de controle sobre seu ambiente (daí o caráter extremamente problemático de todas as tentativas de planejamento em todas as formas concebíveis do sistema do capital), r. contradição entre a regulação econômica e política de extração de sobretabalho. ( MÉSZÁROS, 2012, p.20)

seriam o exemplo mais evidente” (AGUIAR, 2016, p.124). Além disso, no governo de Dilma Vana Rousseff (2010-2014) tem-se a continuidade das medidas adotadas na “era” Luís Inácio Lula da Silva.

O processo de reengenharia educacional em curso ratifica o entendimento de que a “crise crônica da Educação Nacional é produto da crise estrutural da economia e da sociedade” (COSTA; NETO; SOUZA, 2009, p.42), além de estar vinculada há anos de aplicação na educação brasileira de propostas capitaneadas pelos organismos internacionais, tais como Banco Mundial, BIRD e o FMI, configuração que, inequivocamente, demonstra também a dimensão política do processo de crise do capital.

Assim ratifica-se que na primeira década do século XXI, consagram-se os pressupostos do processo de contrarreforma do Estado brasileiro, na Política Pública de Educação, iniciada nos idos dos anos de 1990, do século XX. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em 20 de dezembro de 1996<sup>86</sup>, ampliam-se a participação da iniciativa privada na educação, com destaque para o Art. 7º da referida lei.

O capital estrangeiro investe com volúpia na educação superior brasileira. Dentre os maiores grupos do mundo que investem no ensino superior têm-se o Grupo Kronon/Anhanguera, que investiu 5.856 milhões de dólares, seguido do New Oriental, que investiu 2.889 milhões de dólares, o Grupo Estácio, com um investimento de 2.125 milhões de dólares, o DeVry, 2.073, milhões de dólares, e o Apollo Group, com o aporte de 1.956 milhões de dólares, em 2013 (GODEIRO, 2015). No total, têm-se investimentos estrangeiros da ordem de aproximadamente 15 milhões de dólares.

Os números sustentam a afirmação de Chaves (2015, p.30) de que “do mundo inteiro, o Brasil é o país que mais atrai multinacionais do setor, basta dizer que o crescimento anual do faturamento está em torno de 19% enquanto os lucros crescem ainda mais”. Nota-se que essas grandes empresas, por meio de fusões, estão formando um oligopólio educacional em nosso país. Tal oligopólio se constitui como “resultado da política de expansão das IES privadas adotada no Brasil, a partir da promulgação da

---

<sup>86</sup> Ressalta-se que a LDB, aprovada em 1996, revogou a primeira LDB (Lei nº 4.024/ 61), bem como a Lei nº 5.540/68, que instituiu a reforma universitária, que havia implementado alterações significativas no ensino superior. Outorgada no regime militar, a Lei nº 5.540/68 tinha como propósito pautar as universidades brasileiras por parâmetros de eficiência, de eficácia e de modernização administrativa, em uma perspectiva racionalizadora e gerencialista da vida acadêmica. Entre os efeitos dessa reforma encontra-se a expansão do ensino superior privado, de caráter empresarial (BITTAR; OLIVEIRA; MAROSINI, 2008, pp.11-12)

LDB/ 1996, o que possibilitou a constituição dessas instituições como empresas com fins lucrativos” (CHAVES, 2010, p.10).

A mercantilização da educação, ou melhor, a transformação da educação como mercadoria barata e de rápida digestão é visível a partir da apreensão de que

Hoje, o rendimento anual das grandes corporações é de 80 bilhões. Para se ter uma ideia do que isso representa, basta dizer que em 2013, o Governo Federal investiu, cerca de R\$ 70 bilhões com a educação do país em todas as etapas. Dos 80 bilhões faturados em 2013, mais de R\$ 40 bilhões vieram da Educação Básica, se contarmos com os negócios feitos com os livros didáticos (GODEIRO, 2015, p.29).

Nota-se que a abertura para o capital privado na educação superior tem “status de legalidade”. E esse *status* torna factível a afirmação de que:

A reforma universitária gestada e implementada na década de 90 no Brasil e prossegue no início do século XXI, encontra-se articulada a outras reformas (Estado, Previdência, Trabalhista e Sindical) para ajustes estruturais e seguem as diretrizes dos organismos multilaterais, sendo elas: 1) proliferação das instituições privadas de ensino e as vagas delas decorrentes; 2) ofertas do ensino superior, regida basicamente pela demanda do mercado; 3) diminuição do financiamento estatal para as universidades públicas, 4) incremento das receitas das universidades, através da contribuição dos estudantes e vendas de serviços, 5) desenvolvimento das assistências técnicas (consultorias), como nova função acadêmica, vinculando assim a universidade a setores produtivos, em busca de captar recursos privados; 6) utilização dos concursos, exemplos vestibulares, como nova forma de acesso a recursos públicos e 7) não abertura de concurso público, flexibilizando as formas de contratação (contrato temporário e CLT), acabando, assim, com o funcionalismo público (RJU) (FIGUEIREDO, 2005, p.03).

Corroborando com a assertiva e ampliando a análise, Deise Mancebo (2015), em seu artigo “Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014)”, pontua três elementos significativos acerca do processo de expansão da educação superior, quais sejam: 1. a expansão da iniciativa privada, cujo significado é consolidar a educação em uma mercadoria, já que “o alvo do empresariado desse setor não é a formação humana, mas a “educação-mercadoria” (RODRIGUES, 2007) e uma organização do setor como atividade comercial” (MANCEBO, 2015, p. 5); 2. a diversificação do sistema com vistas a quebrar com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária, pois

ocorre toda uma nova tendência, já designada oficialmente como educação terciária – termo proposto pelo Banco Mundial, em título de 2003 – que confunde, não raramente, a educação superior com ensino pós-secundário,

compreendendo: tutorias remotas, encurtamento de carreiras, flexibilização de currículos, importação de modelos educativos baseados na “aquisição de competências profissionais”, certificação de saberes e destrezas, reciclagem de competências. Mesmo a designação do trabalho do professor, propriamente dito vem sendo transmutado de trabalho docente para “facilitador”, “animador”, “tutor” e “monitor”, dentre outras novidades (MANCEBO, 2015, p.7).

Por fim, 3. mercantilização do conhecimento visto que passa a se construir todo um marco regulatório para que o conhecimento produzido seja apropriado pelo capital. Mancebo (2015, p.7) destaca, ainda, três projetos implementados de FHC a Dilma Vana Rousseff que provocaram impactos profundos no interior das IES: “(1) o REUNI; (2) o incentivo ao ensino à distância e (3) a reestruturação do ensino profissional e tecnológico”. Segundo Mancebo (2015, p.14):

[...] diversamente do que ocorria à época de Marx, o professor-pesquisador<sup>87</sup>, típico agente do trabalho imaterial, torna-se potencialmente mais produtivo, uma vez que ciência, tecnologia & inovação são cada vez mais imprescindíveis à acumulação capitalista e à valorização do capital. A educação e o conhecimento são tomados como insumos necessários à produção de outras mercadorias.

Tudo isso ratifica a subsunção real da educação (trabalho) ao capital, pois, como nos ensina Silva Junior & Valdemar Sguissardi (2000, p.8), a “produção de conhecimento tende a ser substituída pela administração de dados e informações para assessoramento ao mercado, impondo sensível perda da capacidade de reflexão e crítica e assemelhando a universidade a empresas prestadoras de serviços”. Pode-se afirmar que, ao se pautar por essas diretrizes, as IES passam a se organizar na lógica empresarial de gestão e de avaliação, fazendo “com que os critérios de *produtividade-acadêmica* sejam definidos a partir de *valores-fetiches*, expectativas e utopias de mercado” (NASCIMENTO, 2013, p.68).

Exposto isso, o quadro abaixo elenca importantes medidas direcionadas para a educação superior brasileira inserida no processo de contrarreforma do Estado que fomenta tanto a contrarreforma da educação superior como a expansão da “realidade educacional (simplificada e de qualidade discutível) (...) bem conhecida no ensino superior privado-mercantil” (MANCEBO, 2015, p.15). Nesse sentido, apresentam-se as

---

<sup>87</sup> Nesse ponto da análise é providencial colocar a assertiva de Sevchenko (2000, p.7): “o professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Grande parte do seu tempo deve ser dedicado a preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento. O campus vai se reconfigurando num gigantesco pregão. O gerenciamento do meio acabou se tornando fim na universidade. A ideia é que todos se empenhem no limite de suas forças

principais medidas tomadas para a educação brasileira que desenham o Sistema de Ensino Superior da era de FHC e Luís Inácio Lula da Silva. Vejamos no quadro abaixo:

**Quadro 4: Reforma universitária de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva**

<b>CONJUNTO DE MEDIDAS NORMATIVAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL</b>	
<b>FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (FHC)</b>	<p><b>Lei nº 9.131</b>, de 24 de novembro de <b>1995</b>, criou o Exame Nacional de Cursos (ENC) e a avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação, pelo <b>Decreto nº 2.026</b>, de 10 de outubro de <b>1996</b>;</p> <p><b>LDB</b>, aprovada em 20 de dezembro de <b>1996</b>, na qual o Estado assumiu papel destacado no controle e na gestão das políticas educacionais;</p> <p><b>Lei nº 9.192</b>, de 21 de dezembro de <b>1995</b> (que estabeleceu normas para a escolha de dirigentes das universidades federais);</p> <p><b>Lei nº 9.131</b>, de 24 de novembro de <b>1995</b> (que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao mesmo tempo em que instituiu o exame nacional de cursos para os alunos que concluem a graduação);</p> <p><b>Decreto nº 2.207</b>, de 15 de abril de <b>1997</b>, logo alterado pelo <b>Decreto nº 2.306</b>, de 19 de agosto de <b>1997</b> (que alterou artigos da LDB, em especial os que se referem à diversificação das instituições de ensino superior);</p> <p><b>Decreto nº 3.860</b>, de 9 de julho de <b>2001</b> (que revogou os dois decretos anteriores, alterando as regras de organização do ensino superior e da avaliação de cursos e instituições). Esse decreto estabelece que em lugar dos cinco tipos de instituições de ensino superior, o novo decreto estabelece apenas três: I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; faculdades; institutos superiores e/ou escolas superiores, provocando um reagrupamento das IES.</p> <p><b>Lei nº 10.260</b>, de 7 de dezembro de <b>2001</b>, que dispôs sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) e que possibilitou, indiretamente, a alocação de verbas públicas para as instituições privadas;</p> <p><b>Lei nº 10.168</b>, de 29 de dezembro de <b>2000</b>, que estabeleceu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação a partir de parcerias entre universidades, centros de pesquisa e o setor privado;</p> <p><b>Lei nº 10.172</b>, de 9 de janeiro de <b>2001</b>, que aprovou o Plano Nacional de Educação, com vários vetos que explicitaram a transferência de responsabilidades do poder público para a sociedade no financiamento da educação.</p>
<b>LUIS INÁCIO LULA DA SILVA</b>	<p><b>Decreto nº 4.914</b>, de 11/12/2003 (dispõe sobre os centros universitários, alterando o art. 11 do Decreto nº 860, de 9 de julho de 2001);</p> <p><b>Lei nº 10.861</b>, de 14/4/2004 (que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes), em substituição ao ENC, e a avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação do governo FHC. A lei passou a sofrer várias críticas, entre elas a de conter uma lógica produtivista e meritocrática, em que o Estado prioriza o seu papel de avaliador e regulador;</p> <p><b>Lei nº 10.973</b>, de 2/12/2004 (que dispõe sobre incentivos à inovação tecnológica), essa lei permite a naturalização da aproximação entre conhecimento e mercado, bem como entre universidade e setor privado, possibilitando a subordinação da pesquisa científica e tecnológica às exigências do setor produtivo privado;</p> <p><b>Lei nº 11.079</b>, de 30/12/2004 (que institui a Parceria Público Privada - PPP), tem-se como crítica, para o caso da educação, é que, “para além do fortalecimento do polo privado do Estado ou como parte dele, amplia-se a utilização dos recursos públicos por entidades privadas, com ou sem fins lucrativos” (SGUISSARDI, 2006, p. 1.043);</p> <p><b>Decreto Presidencial nº 5.225</b>, de 1º/10/2004 (que elevou os centros federais de educação tecnológica – Cefets – à categoria de instituições de ensino superior);</p> <p><b>Decreto Presidencial nº 5.245</b>, de 18/10/ 2004 transformado na <b>Lei nº 11.096/05</b> (que criou o Programa Universidade para Todos – ProUni);</p> <p><b>Decreto Presidencial nº 5.205</b>, de 20/12/2004 (que regulamenta as fundações de apoio privadas no interior das Ifes);</p> <p><b>Decreto Presidencial nº 5.622</b>, de 19/12/2005 (que regulamenta a educação a distância no Brasil e consolida a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro), anterior ao ano de 2005, a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004,</p>

	<p>passou a permitir a educação a distância nos cursos regulares;  <b>Decreto nº 5.773</b>, de 9/5/2006 (que estabelece normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior);  <b>Projeto de Lei nº 7.200/06</b>, encaminhado pelo governo federal ao Congresso Nacional, em junho de 2006, que estabelece nova regulamentação para a educação superior brasileira;  <b>Decreto nº 6.096</b>, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).</p>
--	---

Fonte: Adaptado de CHAVES; LIMA; MEDEIROS (2008) e FERREIRA (2012).

Depreende-se do quadro apresentado que as medidas de políticas adotadas para a educação superior objetivaram promover um consenso, tanto na “era” FHC quanto na “era” Lula, respeitadas as devidas diferenciações, acerca do que preconizavam as diretrizes propostas pelos organismos multilaterais, com vistas a “naturalizar” os potenciais conflitos de interesses entre os planos públicos e privados, bem como a defesa da função reguladora e controladora do Estado brasileiro na prestação de contas das IES. Arelado a isso, se têm a ciência e, conseqüentemente, a produção do conhecimento, a serviço da lógica mercantil. Nota-se que a reforma iniciada no governo de FHC e no governo de Luís Inácio Lula da Silva é realizada de forma fragmentada<sup>88</sup> e a “conta-gotas”. Segundo Ferreira (2012, p.465), pode-se inferir que

]

[...] a reforma da educação superior efetivada no governo Lula optou pela continuidade de várias diretrizes adotadas pelo governo FHC, ao priorizar como papel fundamental das universidades a perspectiva do seu retorno econômico para a sociedade brasileira; ao incentivar a diferenciação e a competição das universidades federais por recursos e na gestão estratégica; ao apoiar parcerias público-privadas, inovação tecnológica e venda de serviços; ao conferir centralidade aos sistemas de avaliação e regulação. Vale dizer que as proposições do Reuni em relação ao aumento de vagas no noturno, à redução da evasão, à ocupação de vagas ociosas, à reestruturação acadêmica foram medidas já preconizadas no governo de FHC (1995-2002) e recomendadas pelo Banco Mundial (1995) que passam pela ótica da racionalização da gestão e da otimização dos custos, que continuaram a ser mantidas no governo Lula. A perspectiva do enfoque na racionalização e na eficiência embasaram os indicadores de desempenho e de *performance* exigidos pelo Reuni para serem atingidos pelas universidades federais, apesar do significativo financiamento para a expansão da rede de educação superior federal do governo Lula em relação ao governo FHC (FERREIRA, 2012, p. 465).

Emanuel Lima Ferreira (2011), em sua tese intitulada “O PSTU e as Reformas Previdenciária e Universitária no Governo Lula da Silva”, e se apoiando em estudos de Florestan Fernandes (1981) e Katia Lima (2007), analisa as inflexões do Capitalismo

<sup>88</sup> As medidas adotadas pelo governo Lula da Silva constitui-se em uma reforma fragmentada, visto que se dá “via decretos, leis, emendas constitucionais para evitar um confronto frontal com o movimento docente, discente e dos funcionários” (FERREIRA, 2011, p.244).

dependente<sup>89</sup> na Reforma do Ensino Superior brasileira<sup>90</sup> a partir da “era” FHC. Ferreira (2011) conclui sua tese comparando Lula da Silva a *Fausto*,<sup>91</sup> no que tange à redução da proposta grandiosa da esquerda de se construir uma nova sociabilidade em prol do economicismo de um crescimento acanhado, pois, para esse autor, “as reformas passaram por um processo de transmutação e se apequenaram, convertendo-se nas políticas focalizadas que reforçam o ajuste do FMI e do Banco Mundial” (2011, p.291). Corroborando com essa afirmação aduz-se que

[...] após muitos anos de aplicação do plano de ajuste neoliberal de FHC/Paulo Renato e do governo Lula, o balanço na educação é de resultados nefastos. Neste sentido, a publicação de dados do documento “Geografia e Educação brasileira”, em março de 2003, o censo escolar de 2004, pelo INEP, e os resultados das avaliações externas (SAEB, ENEN, Prova Brasil) entre 1995 e 2006 demonstram de forma irrefutável que esta política promoveu a exclusão de milhões de crianças e jovens do Sistema Educativo Nacional. (COSTA; NETO; SOUZA, 2009, p.20)

Em face ao exposto, frisa-se que desde 2003, no governo de Luís Inácio Lula da Silva<sup>92</sup>, o debate acerca da “Reforma Universitária” se deu por meio da criação do Grupo Interinstitucional<sup>93</sup> que produziu um relatório<sup>94</sup> e elencou as medidas necessárias

---

<sup>89</sup> A reflexão acerca do capitalismo dependente leva-nos a apreender que “é um modelo de desenvolvimento que impõe de fora para dentro. Florestan (1981) reúne três fases de desenvolvimento do capitalismo no Brasil e ressalta que, nenhuma das três fases houve um desenvolvimento onde a via democrática se impusesse: 1ª) eclosão e emergência do capitalismo moderno; 2ª) formação e expansão do capitalismo competitivo, período que vai de 1860 a 1950; e 3ª) fase de irrupção do capitalismo monopolista, que começa na década de 1950” (FERREIRA, 2011, p.226).

<sup>90</sup> Com base em Katia Lima (2007), Ferreira (2011) infere que a contrarreforma da Educação Superior é dividida em três momentos, quais sejam: 1º) “Adaptando o País ao Consenso de Washington” que corresponde ao período de governo de Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994)/ 2º) momento foi os períodos de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002); e 3º) momento que a autora analisa como sendo a contrarrevolução neoliberal na educação superior de aprofundamento do padrão dependente de educação superior que se dá no governo Lula da Silva.

<sup>91</sup> O autor compara os governos de Luís Inácio Lula da Silva com o Mito de Fausto de Goethe, onde “Fausto, um intelectual ávido por gozar prazeres mundanos e obter amplos conhecimentos, contrai um pacto com o demônio Mefistófeles: vende a sua alma em troca de fama, riqueza e conhecimento por um período de 24 anos. No entanto, ao ver esgotar o seu tempo terreno, Fausto entra em um conflito existencial: apesar de saber-se proscrito das relações divinas, ainda pensa em uma forma de se livrar do castigo que o espera. Porém, há um preço que o personagem tem que pagar pela celebração da vida terrena, e seu desfecho trágico é inevitável” (FELIPE, S/Dt, p.1). Parece que a realidade teima a repetir a arte.

<sup>92</sup> Importa destacar que a reforma universitária proposta no governo Lula da Silva é sinalizada já em 2003, pelo então Ministro da educação Cristovam Buarque. Ferreira (2011) argumenta que para Cristovam Buarque a universidade deve “estar aberta à possibilidade de receber recursos de setores privados que desejem investir em instituições, sejam elas privadas ou estatais; e tanto as instituições privadas quanto as públicas devem ser estruturadas de modo a servir aos interesses públicos, sem torná-las prisioneiras dos interesses corporativos dos alunos, dos professores e dos funcionários”. (BUARQUE apud LIMA, 2004b, p. 34).

<sup>93</sup> Esse grupo formula o documento intitulado “Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira”

para a formulação e a implantação dessa reforma. O ponto central desse documento reside na defesa da diversificação das fontes de financiamento da educação superior pública e a alocação de verbas públicas para as universidades privadas -*Pacto de Educação pelo Desenvolvimento Inclusivo e o recém lançado Programa Universidade Para Todos* – (MEC, 2004), conforme afirma Katia Lima (2007).

Ademais, em 2004, Tarso Genro (Ex-Ministro da Educação) e Fernando Haddad (Ministro da Educação) finalizam o anteprojeto da Reforma Universitária, cuja agenda é composta de

[...] quatro itens prioritários: 1) alfabetização com inclusão, 2) reforma do ensino superior, 3) reorganização do ensino técnico e 4) aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). O início do mandato de Haddad coincidiu com a conclusão da terceira versão do Projeto de Reforma Universitária, que foi entregue ao Presidente Lula por Genro na cerimônia de sua posse (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p.10).

Uma análise acerca do Projeto de Reforma Universitária construída no governo de Luís Inácio Lula da Silva, sob o manto da democratização e participação de todos, bem como sob o discurso de defesa do ensino superior público gratuito e de qualidade, não se realiza na prática no decorrer dos oito anos de governo, pois permanece a lógica da privatização das universidades públicas e a ampliação da rede privada de ensino superior, visto que

[...] o encaminhamento de um Projeto de Lei de Reforma Universitária em nada alterou a mudança desse quadro, seja porque os PLs, em pauta, após longa tramitação na Câmara dos Deputados, ainda não foram aprovados, sendo enviado Substitutivo ao PL do Poder Executivo que, por sua vez, até então, não chegou a ser apreciado; seja porque os conteúdos inerentes à esfera privada e presentes nas 368 emendas apostas ao projeto, foram sendo incorporadas pela reforma em curso.

Vê-se, desse modo, que os princípios, os fundamentos e as diretrizes traçadas nos documentos editados nos dois primeiros anos do governo Lula, foram impregnados pelas orientações dos organismos internacionais e pelos interesses privatistas, que corporificaram os dispositivos legais implantados, consolidando a reformulação da educação superior no Brasil (CARDOSO, 2016, p.19).

Reforça-se que a proposta de Reforma Universitária não se concretizou em sua totalidade, contudo, “a contra-reforma (sic) da educação superior em andamento nutre-

---

<sup>94</sup> Destaca-se de acordo com Priscila Gama Cardoso (2016, p.7) que “o cerne apresentado pelo documento criado pelo GT referendava a diversificação das fontes de financiamento e a garantia da autonomia financeira para as IFES, já que as crises vivenciadas pelas universidades públicas estatais seriam decorrentes do impedimento de captar e administrar recursos privados (LIMA, 2007)”.

se desse processo de banalização dos conceitos, e o atual governo incorporou uma nova etapa desta ao seu Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, de cunho francamente neoliberal, sob a denominação de Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE” (ANDES, 2007, p.15), pois essas são as características da Reforma Universitária no governo de Luís Inácio Lula da Silva, as quais tem continuidade no governo de Dilma Vana Rousseff, levando-nos a ratificar que as medidas adotadas para o ensino superior brasileiro seguem promovendo uma reengenharia educacional que visa atender aos organismos multilaterais “tanto em termos de conteúdo quanto de sua arquitetura institucional” (ANDES-SN, 2007b, p. 40). Ademais, ressalta-se que a proposta de “Reforma Universitária”<sup>95</sup>, bem como seu Substitutivo<sup>96</sup>, ainda se encontram parados e pendentes de aprovação junto a Câmara dos Deputados, o que não nos causa estranheza, já que ocorreram ao longo dos anos “a aprovação fragmentada de vários instrumentos jurídicos normativos, em relação à educação superior, conseqüentemente, verifica-se que o envio de um Projeto de Lei de Reforma Universitária, para a Câmara dos Deputados, não impediu a aprovação de normatizações esparsas para o redesenho da educação superior” (CARDOSO, 2016, p.3).

A banalização dos conceitos que impregnam a questão da reforma universitária brasileira leva-nos a afirmar que esse processo está se dando de forma lenta e gradual, por meio de ações e medidas de políticas governamentais que demonstram a diversificação e a flexibilização do ensino superior no Brasil. Vejamos no quadro a seguir as medidas de política adotadas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC para o ensino superior:

---

<sup>95</sup> Trata-se da PL nº 7.200 de 12 de junho de 2006.

<sup>96</sup> Sobre essa questão, Priscila Gama Cardoso (2016) afirma que o Poder Executivo no decorrer dos anos de seu governo *starta* uma série de aprovações de normatizações para o ensino superior brasileiro provocando seu redesenho. Assim, a PL que começa a tramitar desde 2006 que trata da Reforma Universitária que se encontra pendente de aprovação até o presente momento constitui-se em um texto anacrônico face às mudanças realizadas por meio de normatizações, visto que “em 07 de julho de 2010, foi realizada a apresentação do parecer do relator da Comissão Especial, que teve como desfecho a criação de um Substitutivo ao PL nº 7.200/2006. Nesse ínterim, ao se tomar como discurso as contestações realizadas pelo Ministro da Educação, o relator da Comissão Especial, conclui que o contexto objetivo da educação superior, dentro do qual o PL nº 7.200/2006 foi produzido e, em referência ao contexto ao quais as 368 emendas se articulavam, torna-se obsoleto, em função das ações ocorridas entre 2006 e 2010, por meio de iniciativas independentes do Legislativo” (p.15). Dessa feita, devido às normatizações colocadas em prática pelo Poder Executivo face ao longo e inconcluso processo de tramitação da reforma na Câmara dos Deputados é que Ferreira (2011, p.245) afirma que “posto isto, posso afirmar que a reforma universitária do governo Lula da Silva não está consubstanciada no Projeto de Lei 7.200/2006, que tramita na Câmara dos Deputados”.

**Quadro 5: As ações para o ensino superior brasileiro no governo de Luís Inácio Lula da Silva**

<b>POLÍTICAS/AÇÕES RECENTES PARA O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO - SESu/MEC</b>	
<b>Programas/ações de diversificação acadêmica e de articulação do ensino, pesquisa e extensão:</b>	a. Manutenção do Programa de Educação Tutorial (PET), criado na década de 1980; b. O Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT) com ênfase na inclusão social que foi criado em 2003; c. O Ensino de Pós-graduação Destinada a Médicos (Residência Médica), fundamentado no que determina o Decreto nº 80.281, de 5 de setembro de 1977 ofertado nos Hospitais Universitários, ligados às IFES que oferecem oportunidade de educação continuada e atualização técnica aos profissionais da área médica.
<b>Programas/ações de avaliação e de regulação do sistema</b>	a. O Sistema de Credenciamento e Recredenciamento de IES, e-MEC; b. O Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade), que substituiu o Provão em 2004, como parte integrante do Sinaes; c. A adoção do Índice Geral de Cursos (IGC), também articulado ao Sinaes.
<b>Programas/ações de cooperação e relações internacionais</b>	a. O programa CELPE-Bras, ou Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros; b. O Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G); c. Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes), criado em 2005. d. Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA); e. A criação da Comissão de Língua Portuguesa (COLIP), para definir a política de ensino-aprendizagem, pesquisa e promoção do idioma.
<b>Programas/ações de articulação da educação superior com a educação básica</b>	a. O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodôcência), criado em 2006; b. O Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2008.
<b>Programas/ações de acesso e permanência</b>	a. A manutenção do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); b. O Programa INCLUIR, de acessibilidade na educação superior, que foi criado visando dotar as IFES de infraestrutura adequada ao ingresso e à permanência da pessoa com deficiência; c. Manutenção e redimensionamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998; d. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi lançado em 2007, que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior; e. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que foi criando na perspectiva de garantia da permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

**Fonte:** Adaptado de SANTOS E CERQUEIRA (2009) e FERREIRA (2012)

Os programas e ações descritos demonstram as medidas adotadas para o ensino superior no Brasil nos períodos de governo de Luís Inácio Lula da Silva (continuados no governo de Dilma Vana Rousseff), bem como a criação do programa “Ciência sem Fronteiras”, em 2011 (FERREIRA, 2012). Arelado a essas medidas, o MEC propõe para o Sistema de Ensino Superior medidas de financiamento por meio de “Bolsas e Financiamento da Educação Superior” (2016), quais sejam:

**Quadro 6: Financiamento para a educação superior no Brasil.**

<b>PROGRAMAS E AÇÕES DA SESu/MEC</b>	
<b>Programa IES – MEC/BNDES</b>	Programa criado através da parceria entre o Ministério da Educação e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) que firmaram protocolo de atuação conjunta objetivando viabilizar a concessão de financiamento a instituições de educação superior, públicas e privadas, que apresentem bom desempenho acadêmico. Ademais, o Programa se destina às IES que atendam aos requisitos de qualidade definidos pelo MEC por meio do Sistema Nacional de Educação Superior (Sinaes). Além dos requisitos de qualidade, para as instituições particulares de ensino superior será também observada sua adesão ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), ao Programa Universidade para Todos (Prouni) e ao Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC).
<b>O Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies)</b>	Que foi instituído pela Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, tem como objetivo assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de instituições de ensino superior integrantes do sistema de ensino federal, por meio da aprovação de plano de recuperação tributária e da concessão de moratória de dívidas tributárias federais.
<b>O Programa Universidade para Todos (Prouni)</b>	Que foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos.
<b>O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)</b>	Trata-se de um programa do Ministério da Educação destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação. Para candidatar-se ao Fies os estudantes devem estar regularmente matriculados em instituições de ensino não gratuitas cadastradas no programa, em cursos com avaliação positiva no SINAES. O Fies é operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Fonte: BRASIL, MEC – SESU. Secretaria de Educação Superior – Portal, 2016.

Depreende-se que a política de financiamento para a educação superior brasileira dá continuidade ao que foi iniciado nos governos de Luís Inácio Lula da Silva, visto que

os governos de Lula e Dilma optaram, como referencial para as reformas sociais propostas e em curso, pela política de estabilidade com crescimento da economia do país. Porém, é interessante observar que o discurso da política para equidade iniciou-se no governo de FHC e ganhou projeção no governo de Lula, ao ampliar as áreas de atuação das políticas sociais. O governo Dilma até o momento segue a mesma direção. Ganha espaço o discurso da sustentabilidade da economia em detrimento da redistribuição de renda. (FERREIRA, 2012, p.15).

A democratização da educação que se apresenta como justificativa para adotarem-se as recomendações dos organismos multilaterais e o “discurso sobre a universalização da educação básica é apresentado como um elemento significativo para criar o *fetichismo da democratização* e do aumento do índice de escolarização, mascarando um fenômeno que vem ocorrendo nos países periféricos: o processo de certificação em larga escala” (LIMA, 2014, p.29), o que nos leva a concordar com Ferreira (2011, p.

232), para quem “as reformas do Estado e da educação inserem-se neste âmbito de imposição de privatizações, de abertura comercial e desregulamentação financeira e políticas focalizadas” (FERREIRA, 2011, p.232).

A ênfase é que se invista na educação básica, conforme o entendimento dos organismos internacionais. O Estado não deve investir no ensino superior, mas sim “redefinir a função do governo no tocante ao ensino superior, que de financiador do ensino público passa a ser avaliador, regulador e promotor de competição entre as instituições de ensino por recursos públicos e definidor de critérios baseados na qualidade e na equidade” (IDEM, p.229). E isso levou à conclusão de Amaral (2009, p.30) acerca do investimento público para a educação superior brasileira:

[...] a estratégia governamental de redução de recursos público do Fundo Público aplicado nas instituições públicas atinge frontalmente o que as instituições universitárias tem de mais caro, a sua autonomia acadêmica. Quando laboratórios, bibliotecas, atividades de intercâmbio etc. passam a depender primordialmente dos recursos captados no mercado, há, inevitavelmente, um tolhimento da liberdade intelectual na instituição [...]. As IFES forma levadas ao mercado, por meio das fundações de apoio, para complementação de seus recursos financeiros.

Roberto Leher (1998) argumenta que a mercantilização progressiva do ensino superior ancora-se na “ideologia da globalização” difundida pelos organismos multilaterais junto aos países de economia periférica para que esses países deixem, ou melhor, abandonem a lógica do desenvolvimentismo e adotem a integração ao processo de globalização. Neste sentido, Dahmer Pereira afirma que “o ensino superior constitui-se como um veio extremamente lucrativo para o capital, e, ao mesmo tempo, destaca-se pelo seu papel na disseminação ideológica da sociabilidade colaboracionista, através da formação de intelectuais colaboradores e empreendedores, sob a ótica do capital” (2008, p.158). Tem-se uma expansão calcada no processo de privatização que tende a mercantilizar a educação, trata-se de despi-la de suas vestes de direito (ainda que inconcluso em nossa sociedade) e transformá-la em mercadoria destituída de valores humanos concretos, de rápido consumo, que sacia de forma rápida já que essa mercantilização para extrair a mais-valia necessita ser aligeirada, constituindo-se em uma “oferta pobre para pobre, para que o pobre permaneça pobre”, nos termos de Pedro Demo (1990, p.32), pois o “empresariamento da educação” (NEVES, 2002) revela que a expansão acelerada cria nichos de mercado, por meio de cursos de graduação para trabalhadores assalariados médios, tal como Administração, Pedagogia, Serviço Social,

dentre outros, passam a ser ofertados prioritariamente nas IES privadas e de forma rápida (cursos executivos e tecnológicos) ou na modalidade à distância.

Tal transmutação da educação de direito social em serviços mercadológicos tem as bênçãos dos organismos multilaterais para a América Latina e Caribe, visto que “os sucessivos relatórios do BM (1993, 1994, 2000) caracterizam-se por um tipo de discurso economicista, ahistórico, negador da pluralidade cultural, orientado para a privatização das universidades públicas e para o reconhecimento pragmático do mercado como única fonte de *inovação e de qualidade*” (FERREIRA, 2011, p.235). Ocorre em nosso país uma expansão progressiva da educação superior, sustentada em argumentos ideológicos, conforme elucida-nos Dahmer Pereira (2008), aos moldes da ocorrida nos EUA, a qual, nos dizeres de Ferreira (2011, p. 235), trata-se de uma “americanização das reformas universitárias da América Latina e do ex-bloco socialista”, o que nos leva a afirmar que estamos cada vez mais distantes dos pressupostos defendidos pelo Movimento Estudantil de Córdoba<sup>97</sup> para as universidades latino-americanas.

No Brasil, a partir da década de 1990, constata-se que “a orientação neoliberal estimulou a mercantilização da educação com o Decreto 2.306, de 1997<sup>98</sup>, que regulamentou o Sistema Federal de Ensino” (GODEIRO, 2015, p.26), o que nos leva a concordar com Dahmer Pereira (2008, p. 149), ao afirmar:

[...] não é difícil concluir que o direito à educação superior não se realizou efetivamente no país, ao contrário: este se transfigurou claramente direcionado pelo Estado brasileiro, que se desresponsabilizou pelos investimentos no setor público e, ao mesmo tempo, impulsionou o

---

<sup>97</sup> Ferreira (2011, p.233) explica que “o movimento surgido na universidade de Córdoba, na Argentina, em 1918, defendia o fim da cátedra, a gestão tripartite, o caráter público da instituição, a autonomia universitária, a gratuidade e a democracia. A importância desse movimento se dá, não somente por sua agenda democrática, mas também por sua amplitude e atualidade de suas formulações”. Sobre a influência desse movimento na universidade pública é destacada por Trindade (2002, p.23) é a politização da universidade latino-americana, visto que “as universidades latino-americanas criaram uma tradição de compromisso social e o movimento estudantil vai, doravante, desempenhar um papel fundamental nas lutas pela transformação da sociedade”. Além disso, de acordo com Freitas Neto (2011, p.1) “Pensar e construir uma universidade a partir da América Latina era um dos desafios que o movimento estudantil de Córdoba”.

<sup>98</sup> Sobre esse decreto, Helena Sampaio (2011) avalia que foi um “divisor de águas” no sistema de ensino superior brasileiro, pois o decreto permitiu à iniciativa privada aumentar em muito seus rendimentos com a atividade educacional. Destaca-se que esse Decreto foi revogado pelo Decreto nº 3.860/2001, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências, sendo que no ano de 2006 foi promulgado o Decreto n. 5.773/2006 que trata sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino e foi provado em 09 de maio de 2006, revogando os Decretos nos 1.845, de 28 de março de 1996, 3.860, de 9 de julho de 2001, 3.864, de 11 de julho de 2001, 3.908, de 4 de setembro de 2001, e 5.225, de 1º de outubro de 2004.

crescimento do setor privado. Tal processo, de mercantilização educacional, articula-se à precarização do trabalho docente, como faces do não direito à educação superior.

A assertiva da autora é corroborada por Martins e Neves (2004, p. 92), ao sustentarem que a

[...] privatização das universidades públicas, através de certos mecanismos de financiamentos; o descompromisso com a carreira docente, pela negação à política de isonomia salarial; a defesa da aproximação das universidades públicas como o mundo empresarial, orientando a perspectiva de um tipo de produção científica e tecnológica; e o fim da gratuidade escolar nas instituições públicas e o controle sobre a definição dos dirigentes universitários.

Subordinar as universidades à lógica do mercado é reforçar a máxima de que “quanto mais à universidade se aproxima do mercado, mais se subordina à lógica da competitividade e, portanto, à adoção de normas externas” (BOLLMANN, 2007, p.6), o que fragiliza a autonomia das universidades brasileiras, pois a

re-significação (sic) da universidade – bem público que cumpre uma função social, expressão da autonomia universitária – para universidade empresarial tem sustentação em alguns mecanismos que aos poucos vão se instalando, na maioria das vezes a partir de atos legais: no financiamento da universidade pública – de patrimônio social público, passa para um bem privado – busca de recursos junto à iniciativa privada, cobrança de mensalidades; na gestão universitária – de gestão democrática, passa para gerenciamento empresarial – e transformação da universidade em uma “organização social”. O desenvolvimento das atividades de pesquisa, ensino e extensão que pressupõe indissociabilidade, passa a ter como objetivo não mais o aperfeiçoamento da formação cultural do ser humano e o exercício de uma profissão, mas o empreendedorismo como uma possibilidade de ampliar as condições favoráveis para o ramo do “business” educacional (BOLLMANN, 2007, p.5).

Urge a defesa da educação superior como direito social. O que se postula com a inserção das pessoas ao ensino superior brasileiro é a formação desses sujeitos de forma integral, ou seja, a produção do homem *omnilateral*<sup>99</sup>. Não se objetiva, portanto, somente a certificação desses sujeitos que ingressam ao ensino superior, visto que dar certificados sem qualidade, sem ofertar a essas pessoas uma educação que instiga, que provoca, que modifica e infere de forma objetiva e subjetiva em suas vidas, constitui-se

---

<sup>99</sup> Marx e Engels (1979) compreendem a omni ou onilateralidade como sendo [...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89).

em um verdadeiro “crueldade científica” (POLANYI, 2000). A inserção dessa parcela de sujeitos ao ensino superior deve ser feita sob a ótica do direito social, pois essas pessoas devem ser concebidas como cidadãos de direitos, como legítimos demandatários de uma educação que os forme em sua omnilateralidade<sup>100</sup>. Assim, ratifica-se a postulação de um “ensino de qualidade e não um *escolão* cuja principal preocupação é a quantidade de mensalidades pagas e não a qualidade da Educação ministrada” (DHAMER PEREIRA, 2013, p.155).

Ocorre que o “inimigo” é imenso e poderoso. O capital, ao lançar seus tentáculos para o setor educacional brasileiro, tal qual as roldanas de um “moinho satânico” (POLANYI, 2000), tritura e transforma tudo ao seu redor em pó, objetivando homogeneizar, padronizar, nivelar por baixo a formação, visto que “o processo de mercantilização do ensino superior insere-se nas necessidades expansionistas do capital, (...). Assim, a transmutação da educação de um direito para um serviço – portanto, vendável – abre mais um leque de fundamental importância para os interesses do capital” (DAHMER PEREIRA, 2008, p.169).

As propostas colocadas em movimento pelo Poder Executivo, na atualidade, objetivam, para além da expansão do setor privado de ensino superior, fazer com que as Instituições Federais de Ensino superior implementem um processo de “reestruturação e expansão das universidades federais que está condicionado ao cumprimento de metas expressas nos contratos de gestão, efetivando a conversão destas IES em organizações de ensino, nos termos bancomundialistas (LEHER E BARRETO, 2008), descaracterizando, assim, o conceito de universidade pautado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (LIMA, 2009, p.12).

Sobre o aprofundamento do processo de privatização, ou melhor, de mercantilização da educação superior, ressaltam-se elementos expressivos que nos permitem afirmar que as modificações em curso relativas ao ensino superior configuram-se como um processo de contrarreforma da educação superior, quais sejam:

---

<sup>100</sup> Fundamentando-se em Marx e Engels (1978) defende-se que a educação em sua indissociabilidade com o trabalho deve preparar tanto profissionalmente quanto cientificamente o homem completo (NEVES, 2009). Assim, “as orientações de Marx e Engels são fundamentais à medida que acreditamos ser possível efetivarmos propostas e projetos que visem, não somente a formação do homem como consumidor, alienado e autômato, unilateral, portanto, mas como sujeito histórico que produz, pelo trabalho, suas condições objetivas de vida individual e em sociedade, portanto, omnilateral” (IDEM, p.8884).

**Quadro 7: Formulações teóricas e elementos que desenham o processo de contrarreforma da política educacional no Brasil.**

<p><b>Fundamentação Teórica que fomenta a Contrarreforma da Educação Superior brasileira</b></p>	<p>A noção da educação como “bem público”. A diversificação das instituições de ensino superior, dos cursos e das fontes de financiamento e, as concepções de desenvolvimento, expansão e avaliação da educação superior brasileira. A noção da educação como um descaracterizado “bem público” cria as bases políticas e jurídicas para a diluição das fronteiras entre público e privado: se a educação é um “bem público” e instituições públicas e privadas prestam esse serviço público (não-estatal), está justificada, por um lado, a alocação de verbas públicas para as instituições privadas e a ampliação da isenção fiscal para estas instituições, e, por outro, o financiamento privado das atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições públicas.</p>
<p><b>Empresariamento da Educação Superior no Brasil</b></p>	<p>Foi iniciado com o governo Collor-Itamar, ganhando nova racionalidade com o governo Cardoso, adentrando os governos de Lula da Silva a partir de um duplo mecanismo: a ampliação do número de cursos privados e a privatização interna das instituições públicas (LIMA, 2008). A ampliação da isenção fiscal realizada pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior/FIES e pelo ProUni e a possibilidade de que instituições privadas brasileiras reconheçam diplomas de mestrado e doutorado expedidos por instituições estrangeiras, prerrogativa que até então era exclusiva das instituições públicas. A outra face deste empresariamento ocorre pela abertura para participação do capital estrangeiro na educação brasileira e pelo estabelecimento de parcerias e/ou compra de pacotes educacionais para viabilização da política de educação superior a distância conduzida pelo governo federal (LIMA, 2007).</p>
<p><b>Inflexões desse processo de Contrarreforma da Educação Superior nas Instituições Federais de Ensino</b></p>	<p>O Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI e a política de avaliação implementada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior/SINAES mantêm a lógica meritocrática e produtivista que orientou a política de avaliação do governo Cardoso, naturalizando a privatização interna das IFES pela diversificação das suas fontes de financiamento realizada por meio da constituição de “receitas próprias” geradas com a venda de “serviços educacionais” através das fundações de direito privado (MELO, 2006). A reformulação da política de educação superior apresenta os cursos sequenciais, os cursos de curta duração, os cursos de formação geral e formação específica e a emissão de diplomas, certificados e atestados de aproveitamento como formas de aligeiramento da formação profissional. Uma das mais importantes referências desta certificação em larga escala é o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI divulgado pelo MEC em 2007 como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE.</p>

**Fonte:** LIMA, Kátia. Contra-reforma (sic) da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF, 2009.

O elenco de elementos expostos no quadro revela-nos a reengenharia para a educação superior, já em movimento em nosso país. A transformação da educação em “bem público não-estatal” e como serviço abre espaço para que o financiamento público vá sem pudor para a iniciativa privada, seja por investimento direto ou por renúncia fiscal, visto que a diversificação promovida fomenta

[...] uma reconfiguração operacionalizada pela diversificação das modalidades da graduação e de itinerários formativos que criam as bases para a fragmentação e aligeiramento da formação e a quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tripé da universidade pública brasileira; pela reafirmação da educação a distância e do uso intensivo de tecnologias de aprendizagem no ensino presencial; pelo aproveitamento de créditos, prova de proficiência e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre

instituições de educação, públicas e privadas, operacionalizando mais uma possibilidade de diluição das fronteiras entre público e privado na política educacional (LIMA, 2009, p.12).

Outro ponto a destacar refere-se ao empresariamento com a participação do capital estrangeiro na educação brasileira, pois se sabe que o “Brasil é o país que mais atrai multinacionais do setor, basta dizer que o crescimento anual do faturamento está em torno de 10% enquanto os lucros crescem ainda mais” (GODEIRO, 2015, p.30). Tal atrativo refere-se à expansão sob as bênçãos do Poder executivo, visto que a

[...] política educacional para o ensino superior no Brasil, construída nos moldes das diretrizes dos organismos internacionais, consolida e aprofunda a expansão da rede privada, subsidiada com recursos públicos, e a privatização do ensino público, por meio da venda de serviços educacionais pelas fundações e das parcerias público-privado, submete a educação aos interesses de reprodução do capital no enfrentamento da crise estrutural e da constituição de um padrão de acumulação (CEOLIN E SILVA, 2013, p.168).

As transformações societárias em curso, como foi visto no decorrer desse capítulo, afetam todas as esferas da vida social. Ao nos debruçarmos sobre a educação superior e seu processo de contrarreforma<sup>101</sup> tem-se ciência de que inúmeros são os desafios. Para tanto, faz-se necessário à subsunção da educação como direito social à mercadoria. E essa subsunção é providencial em tempos de capital fetiche (IAMAMOTO, 2008), pois “entre os principais interesses do grande capital na minimização do Estado está o que Mandel (1990) denominou de supercapitalização, isto é, o uso e incorporação dos serviços sociais como espaço de mercantilização e lucratividade, trazendo para essa área toda a lógica e racionalidade privada, anteriormente ocupada pelas políticas públicas” (SOARES, 2014, p.203).

Além disso, a LDB (1996) estabelece em seu artigo 44 que a educação superior encontra-se configurada nos seguintes moldes:

---

<sup>101</sup> Ratifica-se que a “contrarreforma dos Estados constitui-se numa resposta mundial do capitalismo que integra o conjunto de mecanismos de enfrentamento à crise estrutural iniciada nos anos de 1970”. (SOARES, 2014, p.202)

**Quadro 8: Ensino superior: quanto à regulação acadêmica.**

<b>CURSOS E PROGRAMAS</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>
<b>Cursos sequenciais por campo de saber<sup>102</sup></b>	De diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
<b>Graduação</b>	Abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
<b>Pós-graduação</b>	Compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
<b>Extensão</b>	Abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

**Fonte:** CADE, Departamento de Estudos Econômicos. Atos de Concentração no Mercado de Prestação de Serviços de Ensino Superior, Brasília, maio de 2016.

Além dessa estruturação acadêmica, o ensino superior no Brasil é constituído das seguintes personalidades jurídicas, visto que a organização acadêmica torna-se mais diversificada e diferenciada<sup>103</sup>. Assim, de acordo com o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, tem-se: “Art. 12. As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: I - faculdades; II - centros universitários; e III – universidades”<sup>104</sup>.

Exposto isso, apresenta-se como se deu essa expansão em termos quantitativos, com vistas a dar concretude ao objeto investigado. Para tanto, é salutar expor que

A temática da expansão, analisada pela via da política de diversificação do sistema, no Brasil, tem maior intensidade e visibilidade a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Lei nº. 9.394/96) – Capítulo IV, Arts. 44 e 45 –, portanto, esse instrumento representa o marco legal das mudanças, e dos Decretos nº. 2.306/97 e nº. 3.860/2001, que determinam a diversificação da organização acadêmica (BARBALHO, 2011, p.8).

<sup>102</sup> Destaca-se, de acordo com o art. 44 da LDB, os cursos sequenciais de complementação de estudos não geram diplomas para os concluintes, mas apenas certificação. Além disso, os concluintes dos cursos tecnológicos superiores são considerados tecnólogos.

<sup>103</sup> Convém explicitar acerca da categorização das Instituições de Ensino Superior, no Brasil, que foi definida pelo Decreto 2.306/1997 apresentando inovações ao sistema de ensino superior, especialmente quanto à natureza e dependência administrativa, já que classificou as instituições de ensino superior em públicas e privadas, quanto a sua competência e responsabilidade a partir do seguinte desenho: a) Instituições Universitárias constituídas de Universidades; Universidades Especializadas e Centros Universitários; b) Instituições não-universitárias, compostas por Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs e Centros de Educação Tecnológica – CETs, Faculdades Integradas; Faculdades Isoladas e Institutos Superiores, este decreto foi revogado em 2001 que foi revogado em 2006.

<sup>104</sup> Ressalta-se que essa distinção e nomenclatura, só a partir de 2008, passam a ser a usada pelo INEP na divulgação dos dados por ele investigados e divulgados.

Sendo assim, os dados a seguir dão a dimensão da ampliação do espaço privatista no ensino superior brasileiro de 1995 a 2015:

**Quadro 9: Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil – 2003-2015.**

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
1995	894	72	63	0	0	138	621	0	0
1998	973	77	76	0	18	132	670	0	0
2002	1.637	78	84	3	74	83	1.262	31	22
2003	1.859	79	84	3	78	86	1.490	39	0
2004	2.013	83	86	3	104	104	1.599	34	0
2005	2.165	90	86	3	111	105	1.737	33	0
2006	2.270	92	86	4	115	119	1.821	33	0
2007	2.281	96	87	4	116	116	1.829	33	0
2008	2.252	97	86	5	119	100	1.811	34	0
2009	2.314	100	86	7	120	103	1.863	35	0
2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892	37	0
2011	2.365	102	88	7	124	135	1.869	40	0
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	0
2013	2.391	111	84	10	130	140	1.876	40	0
2014	2.368	111	84	11	136	136	1.850	40	0
2015	2.364	63	88	9	140	139	1.841	80	0

Fonte: MEC/Inep. Quadro elaborado pela Deed/Inep.

O quadro apresentado revela-nos a composição do ensino superior brasileiro de 1995 a 2015. Os números demonstram a existência de uma política de expansão da educação superior, com forte ênfase para o setor privado, como pode ser observado no quadro, visto que o crescimento do setor privado acelera-se em face às exigências do processo de globalização, num contexto de crise estrutural do capital em curso, fomentando o “ethos” de que o país necessita se “modernizar” para ter competitividade, o que torna a educação atraente para o capital. Além disso, nota-se a existência de uma diversificação institucional no sistema de ensino superior, a qual pode ser tanto vertical, realizada através da presença instituições universitárias e não universitárias, quanto horizontal, que se apresenta a partir da extensão das IES públicas para além das capitais e dos centros urbanos, criando estruturas e alocando recursos humanos, materiais e financeiros nos Campi (BARBALHO<sup>105</sup>, 2011). Sendo assim, a autora afirma que

<sup>105</sup> Extraído do artigo referente a Tese da autora: “A diversificação institucional: nova construção da identidade acadêmica das instituições de ensino superior”.

[...] a diversificação institucional converge para a conformação de um contexto onde impera a concorrência que, por sua vez, aflui para o sucateamento do sistema de educação superior público pela ruptura da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, especialmente, do padrão de qualidade (BARBALHO, 2011, p.11)

Nesse ponto reside a reflexão acerca do seguinte questionamento: como assegurar a expansão do ensino público e privado com qualidade, quando se fragmenta a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão? Não se compromete a essência da formação superior? Sobre a expansão do ensino superior público, questiona-se a sua sustentabilidade econômica, política e social, visto que, nos dizeres de Dourado (1997, p.540),

[...] a expansão e a interiorização das oportunidades educacionais nem sempre se efetivam através de mecanismos de planejamento qualitativo sendo, na maioria das vezes resultado de pressões sociais e barganhas políticas as mais diversas o que, contudo, não confere a esse processo o caráter de processo desordenado mas indica que, a despeito de sua aparente feição, ela é sempre orientada por escolhas, por opções, sendo, portanto, política e constituindo-se como uma política. A “ordem” nessa política é constituída, enquanto política, ou melhor, em que pese ao caráter aparentemente “desordenado” do processo de expansão e interiorização do ensino superior no Brasil, ele é resultado do caráter de classe do Estado capitalista, desigual e combinado, e possui funcionalidade econômica, política e social.

Nas palavras do autor, a análise da expansão e interiorização do ensino superior de forma precipitada pode ser vislumbrada como uma expansão desordenada, contudo, uma análise mais acurada revela-nos que esse desordenamento aparente faz parte da lógica do capital, de seu processo de apropriação da coisa pública, de seu caráter de classe que fomenta um desenvolvimento desigual e combinado<sup>106</sup>, cuja funcionalidade reside em propiciar a reprodução ampliada do capital.

Tem-se ciência de que a lógica da expansão encontra-se em sintonia com as necessidades do capital em tempos de reestruturação produtiva, de financeirização da economia e de globalização, sustentada pelo ideário neoliberal em contexto de crise

---

<sup>106</sup> Aqui se apoia na concepção de Florestan Fernandes que sob forte influência do pensamento de Trotsky ao formular seu conceito de “capitalismo dependente” afirma que o desenvolvimento capitalista nas sociedades periféricas permite que “estruturas econômicas em diferentes estágios de desenvolvimento não só podem ser combinadas organicamente e articuladas no sistema econômico global. [...] Sob o capitalismo dependente, a persistência de formas econômicas arcaicas não é uma função secundária e suplementar. A exploração dessas formas, e sua combinação com outras, mais ou menos modernas e até ultramodernas, fazem parte do “cálculo capitalista” (FERNANDES, 1968; p. 64-65).

estrutural do capital, fomentando imensos desafios para a educação superior brasileira, pois

[...] as crises experimentadas são extraordinárias e vivas: a política que estabelece as bases de um sistema nacional é frágil; a autonomia decisória sobre o perfil articulada de missões e de funcionamento acadêmico é truncada; demandas de médio e longo prazo sustentadas por financiamento estrutural ínfimo e financiamentos adicionais pontuais e perfunctórios, baseados em lógica competitiva de editais; estraçalhamento de demandas emergenciais, sem articulação interministerial e entre níveis de governo; carreira docente burocrática e bancária em contradição, com processo acadêmico do trabalho; competição de prioridades onde/quando tudo é prioridade; e cultura corporativa imediatista prevalecendo no Estado, Mercado e na sociedade” (SAMPAIO, 2014, p.34-35)

A assertiva de Sampaio (2014) demonstra que os desafios que permeiam o ensino superior são de ordem conjuntural, estrutural, econômica, cultural e política. Além disso, no contexto da “reforma” que se constitui de fato em uma contrarreforma, postulada para a educação superior no Brasil, é possível afirmar a “presença da semântica de Bolonha<sup>107</sup>, relacionada com os princípios relacionados à mobilidade, compatibilidade, qualidade, comparabilidade, competitividade, empregabilidade, harmonização, convergência e produtividade” (SILVA, 2014, p.50).

Nota-se que o “ethos” que permeia a política educacional no Brasil sob os ventos de Bolonha propugnam que o ensino superior deva ajustar-se, adaptar-se aos tempos presentes em que se tem um crescente controle político<sup>108</sup> sobre a educação como também são tempos em que se devem dar respostas rápidas às demandas do capital que se apropria da educação como serviço e mercadoria para ser posta à venda no “livre” mercado brasileiro.

No tocante à expansão e ampliação do acesso ao ensino superior brasileiro, o mesmo se concretiza pela via do desenvolvimento do setor privado (SILVA JR. E SGUISSARDI, 2001), mesmo após o crescimento do setor público a partir de 2004. De acordo com o Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2015), nos últimos 13 anos o número de Instituições de Ensino Superior – IES esteve em escala ascendente em

---

<sup>107</sup> A Declaração de Bolonha é um documento chave que marca um ponto de viragem no desenvolvimento do ensino superior europeu. A Declaração de Bolonha foi assinada em 19 de Junho de 1999 pelos Ministros da Educação de 29 países europeus.

<sup>108</sup> Esse controle político é expresso na ênfase que o Ministério da Educação – MEC dá a regulação do ensino superior, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei 10.861/2004, com vistas a estabelecer marcos regulatórios objetivando “assegurar” a qualidade dos cursos de graduação (AGUIAR NETO, 2014)

nosso país, sendo que essa escala pende para o crescimento em 108,2% nas IES privadas e 71% nas IES públicas

No tocante ao número de matrículas, têm-se a seguinte realidade entre os anos de 1995 a 2014:

**Quadro 10: Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – Brasil 1995-2015.**

Ano	Matrículas nos Cursos de Graduação					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
1995	1.759.703	700.540	367.531	239.215	93.794	1.059.163
1996	1.868.529	735.427	388.987	243.101	103.339	1.133.102
1997	1.945.615	759.182	395.833	253.678	109.671	1.186.433
1998	2.125.958	804.729	408.640	274.934	121.155	1.321.229
1999	2.369.945	832.022	442.562	302.380	87.080	1.537.923
2000	2.695.927	888.708	483.050	333.486	72.172	1.807.219
2001	3.036.113	944.584	504.797	360.537	79.250	2.091.529
2002	3.520.627	1.085.977	543.598	437.927	104.452	2.434.650
2003	3.936.933	1.176.174	583.633	465.978	126.563	2.760.759
2004	4.223.344	1.214.317	592.705	489.529	132.083	3.009.027
2005	4.567.798	1.246.704	595.327	514.726	136.651	3.321.094
2006	4.883.852	1.251.365	607.180	502.826	141.359	3.632.487
2007	5.250.147	1.335.177	641.094	550.089	143.994	3.914.970
2008	5.808.017	1.552.953	698.319	710.175	144.459	4.255.064
2009	5.954.021	1.523.864	839.397	566.204	118.263	4.430.157
2010	6.379.299	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001
2011	6.739.689	1.773.315	1.032.936	619.354	121.025	4.966.374
2012	7.037.688	1.897.376	1.087.413	625.283	184.680	5.140.312
2013	7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
2014	7.828.013	1.961.002	1.180.068	615.849	165.085	5.867.011
2015	8.027.297	1.952.145	1.214.635	618.633	118.877	6.075.152

Fonte: MEC/Inep. Quadro elaborado pela Deed/Inep.

O quadro demonstra o expressivo número de matrículas nos cursos de graduação na esfera privada. Com base no Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2015), deslinda-se que a região Sudeste concentra 2,9 milhões; a região Sul 963,4 mil; a região Centro-Oeste 578,5 mil; a região Nordeste 1,3 milhão; e a região Norte 423,5 mil matrículas. Ressalta-se que esse quantitativo refere-se às matrículas em cursos presenciais, portanto não entram nesse cálculo as matrículas nos cursos de educação à distância.

Esse mesmo documento destaca que em 2013 o setor da educação de nível superior no Brasil, tanto na rede privada como na pública, empregou mais de 778 mil

profissionais, dos quais 384 mil são docentes e 394 mil exercem funções técnico-administrativas, além de serem responsáveis pela formação de aproximadamente 995 mil alunos, sendo 161 mil concluintes em cursos EaD e 834 mil em cursos presenciais. Destes, 765 mil concluíram o curso pelo setor privado e 230 mil pela rede pública, bem como a taxa de evasão anual em 2013 dos cursos presenciais atingiu o índice de 24,9%, sendo 27,4% na rede privada e 17,8% na pública, já nos cursos EaD, em 2013, o índice chegou a 28,8%, sendo 29,2% na rede privada e 25,6% na pública (SEMESP, 2015).

Com base nos dados expostos pode-se dizer que a análise acerca das escolhas e direções da política pública de educação no Brasil, em especial a de educação superior, desenvolve-se em sintonia com as determinações econômicas, sociais, culturais e políticas de nosso país, ou melhor, nos termos de Saviani (2007), quaisquer reflexões acerca da política pública de educação devem ser feitas a partir do entendimento que essa política pública encontra-se inserida em um amplo contexto como fruto das transformações materiais ocorridas em nossa sociedade.

Côncios desse entendimento, o tópico a seguir irá discorrer acerca da capilaridade da política pública de educação superior no Amazonas, expressa em sua forma quantitativa. É necessário apresentar em números esse processo de expansão da educação superior e, conseqüentemente, o sistema de ensino superior no Brasil, em especial do Amazonas para que, por meio de uma análise qualitativa dos números, desvele-se se, de fato, se estamos democratizando o acesso ao ensino superior em nosso país ou se estamos consolidando uma perspectiva reducionista acerca da qualidade desse ensino sob um manto retórico de participação e democratização (XIMENES, 2012) das camadas populares ao ensino superior brasileiro.

## **2.2 Dos números a qualidade: a difusão da educação superior no Amazonas sob o signo do aligeiramento e mercantilização do ensino superior.**

Início esse tópico por meio da canção “Amazonas”, de Chico da Silva:

Eu amo esses rios da selva  
Nas suas restingas meus olhos passeiam  
O meu sangue nasce nas suas entranhas  
E nos seus mistérios meus sonhos vagueiam  
E das suas águas sai meu alimento  
Vida, fauna, flora o meu sacramento  
Filho dessa terra da cor morenês  
Esse sol moreno queimou minha tez  
Cabocla cheirosa, caboclo guerreiro  
Cunhantã viçosa, curumim sapeca

Eu amo essas coisas tão puras tão minhas  
Gostosas farinhas do caldo do peixe  
O banzeiro e a canção, e o farto verão.  
Tudo isso me faz com que eu não te deixe  
Amazonas, Amazonas, Amazonas meu amor!  
Amazonas, Amazonas, Amazonas meu amor.

A canção apresenta um belo poema que ressalta as belezas do nosso Amazonas. Terra quente e úmida, cujos sons, cheiros, odores e amores contornam a vida, o modo de ser povo dessa terra. Pois bem, o estado do Amazonas encontra-se dominante e reinando com seu esplendor e gigantismo na região Norte.

O estado do Amazonas, gigante por natureza encontra-se encravado no coração da floresta Amazônica, centro da região Norte do Brasil, ocupando uma área de em 1.559.159,148 km<sup>2</sup>, limitando-se ao norte com a Venezuela e o Estado de Roraima; a noroeste com a Colômbia; a leste com o Estado do Pará; a sudeste com o Estado de Mato Grosso; ao sul com o Estado de Rondônia; e a sudoeste com o Peru e o Estado do Acre. É o maior Estado do Brasil, ocupando mais de 18% da superfície do País e seu território está distribuído pelo Planalto das Guianas (ao norte) e pelas encostas do Planalto Brasileiro (ao sul). Tem por densidade demográfica 4.001.667 de habitantes o que corresponde a 2,55 habitantes por Km<sup>2</sup>. O nome "Amazonas" é de origem indígena, da palavra *amassunu*, que quer dizer "ruído de águas, água que retumba". (ITAMARATY, 2000). Possui 62 municípios, sendo a cidade Manaus a capital do Estado.

Até 1956, Manaus era conhecida como Cidade da Barra do Rio Negro, até passar a se chamar Manaus. Está localizada no centro geográfico da Amazônia, a leste do estado do Amazonas, na sub-região Rio Negro/Solimões e Norte do Brasil.

Marcia Perales Mendes Silva, em seu livro “Expressões do Mundo do Trabalho Contemporâneo” afirma que “a cidade de Manaus desenvolveu-se, principalmente, em dois momentos de seus diferentes ciclos econômicos: a consolidação e queda da borracha, no final do século passado e na primeira metade deste século, e a criação da ZFM, em 1967” (2010, p.25), visto que se vivenciam tempos de reestruturação produtiva.

No decorrer do acirramento das contradições do capital nos anos de 1990, ocorre o declínio da Zona Franca de Manaus. Selma Suely Baçal de Oliveira argumenta que “na década de 1990, o enxugamento da mão-de-obra ocorre com maior intensidade na

Zona Franca de Manaus, o que ocasionou mudanças substantivas no fazer dos trabalhadores” (2006, p.1). Além do que, no

PIM o enxugamento de postos de trabalho caminhou em sintonia com a tendência nacional do mercado de trabalho brasileiro na década de 1990. A evolução dos índices de desemprego foi, em grande medida, determinada pela indústria eletroeletrônica e teve como base a eliminação de grande número de linhas de montagem manual e sua substituição por equipamentos nas áreas de inserção automática. (IDEM, p. 696).

As autoras demonstram em suas obras os impactos das transformações contemporâneas no mundo do trabalho no Polo Industrial de Manaus, seja na organização e gestão do trabalho, seja na questão da qualificação e da competência “como sinônimo de capacidade de adaptação ao posto de trabalho” (IDEM, p.705).

Exposto isso, na relação íntima entre trabalho e educação deve-se ter em mente a máxima de Emir Sader (2008) que “ao pensar a Educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre Educação e Trabalho, como que afirmando: diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”. Portanto, no que se refere à relação entre educação e trabalho deve-se indagar qual a perspectiva se postula seguir em nossa sociedade: uma postura de educação que contempla somente um caráter negativo, de cariz reprodutivista de manutenção da alienação ou uma perspectiva de educação que se constitua como elemento fulcral de mediação em direção à emancipação humana?

Claro que responder a essa questão requer que análise seja feita sob o prisma da totalidade no sentido de se produzir uma síntese de múltiplas determinações. Porém, uma direção para tentar responder a questão em tela é de que devemos repensar a lógica do capital na área da educação (MÉSZAROS, 2006), isso é condição *sine qua non* para que as pessoas em sociedade possam contribuir de forma significativa para sua construção fazendo com que a educação se constitua de fato em um mecanismo emancipado de regulação social. (IDEM, 2006)

Delimitado o papel emancipador da educação no contexto social, adentra-se na análise acerca da educação superior no Amazonas que como já foi ressaltado tem Manaus como capital e *locus* de um Polo Industrial, a Zona Franca de Manaus criada em 1967 como um projeto audacioso de se colocar um polo industrial em uma cidade encravada na Floresta Amazônica atraindo assim correntes migratórias para a região norte do País.

De acordo com Marcia Perales Mendes Silva,

[...] nas décadas de 70 e 80, em Manaus desenvolveu-se um grande polo industrial do gênero eletroeletrônico, refletindo a política de descentralização do sistema industrial, via incentivos fiscais, através da Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA). Sua estruturação e o crescimento do comércio de produtos importados criaram condições para uma ampliação exacerbada e sem precedentes dos fluxos migratórios em direção a Manaus, tendo sua população crescido consideravelmente de 1970 a 1990. (2010, p.24)

Implicações múltiplas acerca da emergência e desenvolvimento da Zona Franca de Manaus são abordadas desde a Tese de Doutorado de João Pinheiro Salazar (1992) passando pelas obras de Elenise Scherer (2005), Arminda Mourão (2006), Selma Baçal (2000), Márcia Perales (2010), dentre outros que elencam um conjunto de problemáticas que permeiam esse modelo de desenvolvimento regional desde a sua emergência até o seu declínio.

Importam-nos correlacionar as formas de organização do trabalho, suas transformações contemporâneas com a proposta de educação vigente em nosso país. Para entender que essa relação nos marcos da sociedade do capital se expressa na forma de ser e de agir dos homens em sociedade, pois “[...] a consciência jamais pode ser outra coisa que o ser dos homens conscientes e o ser dos homens conscientes é o seu processo de vida real” (MARX;ENGELS, 1987). Partido desse pressuposto é que se objetiva demonstrar o avanço quantitativo e demográfico da educação superior em nosso país, em especial na região Norte para assim verticalizar no processo de expansão do ensino superior no Amazonas já que se postula desvendar se esse processo materializa-se como um processo de democratização do acesso ao ensino superior em bases sólidas e sustentáveis ou se apresenta como uma estratégia do capital para consolidar o processo de mercantilização do ensino superior?

Demarca-se a expansão do ensino superior após os anos de 1990, pois de acordo com dados da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), no período de 1995-2001, as 54 (cinquenta e quatro) instituições federais de ensino superior públicas do nosso país tiveram uma perda de 24% dos recursos para custeio (pessoal, água, luz telefone e materiais diversos), além de 77% dos recursos para investimento em salas de aulas, laboratórios, computadores e acervo bibliográfico, na contramão dos sucessivos cortes orçamentários que promoveu a deterioração do ensino superior público proveniente do prolongado ajuste fiscal

vivenciado na década anterior e que impossibilitou a expansão do ensino superior público, bem como sucateou as universidades brasileiras tivemos o aumento de matrículas de alunos no decorrer desse período cinza para as IFES brasileiras.

Nessa conjuntura teve-se

[...] a rápida expansão do ensino médio, aumentando a pressão para o acesso ao ensino superior, deu origem a um processo de crescimento desordenado da rede privada de ensino superior. Segundo o Censo do Ensino Superior, em 2000, havia 1.180 instituições de ensino superior. De cada dez instituições, oito eram privadas e duas públicas, estas últimas divididas entre federais, estaduais e municipais. (SECAD/MEC, 2008, p.2)

Além de ter se dado de forma desgovernada e descombinada o aumento do ensino superior privado tem alguns elementos que requer reflexão, tais como: 1. a qualidade da educação ofertada nessas IES, visto que por vezes os cursos são criados sem que se tenha um corpo docente qualificado, infraestrutura aquém das necessidades reais dos cursos de graduação; 2. Por vezes, essas IES ficam centradas exclusivamente no ensino em detrimento das atividades de pesquisa e de extensão universitária que constituem o tripé do ensino superior brasileiro. Em nosso país as IES públicas são as principais responsáveis pela qualificação docentes por meio dos cursos de mestrados e doutorado, além capitanearem 90% da pesquisa básica e aplicada no Brasil (SECAD/MEC, 2008), portanto, constituem-se em instituições que fomentam a produção do conhecimento, bem como investem de forma significativa na pesquisa e na formação do corpo docente que integra o ensino superior.

Além desses argumentos, esse estudo já demonstrou a opção dos governos brasileiros de FHC, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff para a educação superior segue na direção do continuísmo e não da ruptura, visto que

A busca de um consenso para o campo das políticas da educação superior foi desenvolvida tanto pelo governo FHC quanto pelo governo Lula, em consonância com parte das diretrizes emanadas pelos organismos multilaterais, procurando-se naturalizar a inexistência da contraposição entre os planos públicos e privados; a defesa do papel do Estado como regulador e controlador da prestação de contas das IES; a ciência e o conhecimento a serviço da economia, dentre outros. Portanto, a reforma da educação superior efetivada no governo Lula optou pela continuidade de várias diretrizes adotadas pelo governo FHC, ao priorizar como papel fundamental das universidades a perspectiva do seu retorno econômico para a sociedade brasileira; ao incentivar a diferenciação e a competição das universidades federais por recursos e na gestão estratégica; ao apoiar parcerias público-privadas, inovação tecnológica e venda de serviços; ao conferir centralidade aos sistemas de avaliação e regulação. Vale dizer que as proposições do

Reuni em relação ao aumento de vagas no noturno, à redução da evasão, à ocupação de vagas ociosas, à reestruturação acadêmica foram medidas já preconizadas no governo de FHC (1995-2002) e recomendadas pelo Banco Mundial (1995) que passam pela ótica da racionalização da gestão e da otimização dos custos, que continuaram a ser mantidas no governo Lula. A perspectiva do enfoque na racionalização e na eficiência embasaram os indicadores de desempenho e de performance exigidos pelo Reuni para serem atingidos pelas universidades federais, apesar do significativo financiamento para a expansão da rede de educação superior federal do governo Lula em relação ao governo FHC. (FERREIRA, 2012, p.465)

A assertiva da autora demonstra que mesmo iniciando a partir do Programa Expandir e continuando pelo Programa Reuni, o governo de Luís Inácio Lula da Silva continuou a colocar em movimento o direcionamento para a educação superior de seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso, diretrizes essas impostas pelo Banco Mundial, pois como afirma Roberto Leher, “[...] não é possível compreender o sentido e o significado das atuais reformas sem considerar a sua matriz conceitual, formulada no âmbito do Banco Mundial” (1998, p. 30), e que impactam na sustentação desse processo de expansão. Claro que reconhecemos que crescimento de IFES em nosso país é de suma importância para o desenvolvimento humano dos cidadãos brasileiros, o que se questiona é como esse processo se sustenta, ou melhor, em que bases eles se alicerça e quais as reais intenções desse processo expansionista.

Colocamos como “carros-chefes” desse processo de expansão o ProUni na esfera privada e o Programa REUNI na esfera pública, além de ser “perceptível o quanto as medidas do REUNI e do ProUni cumprem um pacto mundial de privatização da educação superior brasileira, sob o jugo do Banco Mundial, este, com a verdadeira intenção de atender a retomada da taxa de lucro e da reprodução ampliada do capital”. (NOMERIANO; MOURA; DAVANÇO, 2012, p.9). E também não podemos esquecer do FIES – Fundo de Financiamento Estudantil que possibilitou um incremento e consequentemente o acesso ao ensino superior privado.

Sobre o ProUni, o Mapa do Ensino Superior (SEMESP, 2016) destaca que num marco temporal de 10 anos, esse programa teve um crescimento de 137% na oferta total de bolsas. Sendo do que no ano de 2016 o ProUni ofertou 329 mil bolsas (162,5 mil bolsas parciais e 166,5 mil integrais), número pouco menor que em 2015, quando foram oferecidas 329,1 mil bolsas (124,5 mil parciais e 204,6 mil integrais). Registra-se que no ano de 2014 foram registradas quase 441 mil matrículas no ProUni. No mesmo período foram inscritos 162 mil ingressantes (que cursam o 1º ano da graduação) e 62 mil alunos concluíram a graduação.

Dados sobre a Região Norte revelam que a região é composta por sete estados que juntos somam 17 milhões de habitantes, 20 mesorregiões e 450 municípios. Gigante por esplendor a Região Norte encontra-se em quinto e último lugar em número de alunos matriculados em cursos de graduação presenciais, com 451 mil ou 7% do total, apresentando, em 2014, um crescimento de 6,4% nesse número em relação ao ano anterior. Desse quantitativo o Estado do Amazonas foi o grande responsável por esse índice, contabilizou 140,4 mil matrículas (31% do total na região) em cursos presenciais. Em seguida, o Pará com 134,6 mil (30%) matrículas. Já os estados de Tocantins e Rondônia juntos contabilizaram 98 mil matrículas (ou 22%). O Estado do Amapá aparece com quase 32 mil matrículas (7%) e os estados do Acre e Roraima com 25 mil e 21 mil matrículas (ou 6% e 5% respectivamente). (SEMESP, 2016)

Desfiando acerca do Estado do Amazonas cuja população encontra-se estimada em 3,9 milhões de habitantes, sendo formado por quatro mesorregiões o que totaliza 62 municípios, concentra em suas 21 instituições de ensino superior 2,2% das matrículas em cursos presenciais, sendo que a mesorregião Centro Amazonense foi responsável por cerca de 132 mil matrículas (94%). (IDEM)

No bojo do processo expansionista da região observou-se que no ano de 2014, na rede privada um aumento de 6% nas matrículas, atingindo a marca de 88,8 mil, contra 83,7 mil do ano anterior. Em contraposição, na rede pública o índice teve uma queda de 3,4%, totalizando 51,6 mil matrículas em 2014 contra 53,5 mil no ano anterior. As matrículas em cursos à distância (EAD) no estado registraram, em 2014, um aumento de 39% na rede privada, tendo a marca de 15,8 mil matrículas, contra 11,3 mil do ano anterior. Novamente isso é contrário na rede pública, pois a queda chegou a 27%, totalizando 1,4 mil matrículas, contra 1,9 mil em 2013, sendo que só a mesorregião Centro Amazonense apresentou mais de 16,6 mil matrículas. O número de ingressantes (que iniciam o 1º ano) em cursos presenciais na rede privada, em 2014, aumentou apenas 1,1% (35,6 mil alunos em 2013 para 36 mil em 2014). Já na rede pública ocorreu um crescimento de 27,2% (9,8 mil em 2013 para 12,5 mil em 2014). Sobre os cursos à distância (EAD) o crescimento de ingressantes ficou em 66%, sendo que na rede privada, esse número praticamente dobrou (5,5 mil alunos em 2013 para 10,9 mil em 2014), já na rede pública, não houve nenhum ingresso em 2014, de acordo com o Mapa do Ensino Superior (SEMEP, 2016).

Dando prosseguimento aos dados quantitativos teve-se em 2014, o número de concluintes em cursos presenciais (que finalizam o último ano de um curso) totalizando 17,4 mil alunos (10,3 mil na rede privada e 7,1 mil na pública), de acordo com esse documento esse número foi 12% menor que em 2013 quando registrou 19,9 mil concluintes. Sobre a porcentagem de evasão anual dos cursos presenciais no estado chegou a 23,4% na rede privada e 19,3% na pública, assim como nos cursos à distância (EAD), no mesmo período, o índice de evasão anual chegou a 34,1%, sendo 35,5% na rede privada e 11,4% na pública. Numa breve correlação entre nível de escolaridade e inserção no mercado de trabalho o Estado do Amazonas apresenta em torno de 358 mil empregados com carteira assinada com ensino médio completo e mais de 126 mil com ensino superior completo, destes a remuneração média por grau de instrução no estado, para os profissionais com ensino superior completo, ficou em torno de 4,6 mil reais mensais em 2014. (SEMEP, 2016).

Os números são expressivos e revela-nos que mesmo ocorrendo esse aumento na rede privada por meio de novas IES e sob o incentivo do ProUni, além da adoção ao Programa REUNI na IFES pública do estado, podemos concordar com a assertiva de Mozart Neves Ramos (2013) que mesmo ocorrendo um crescimento significativo de novas IES e inserção de alunos no ensino superior, o Brasil ainda apresenta um percentual relativamente baixo de jovens, na faixa etária de 18 a 24 anos, cursando o ensino superior, são apenas 14,6%. Se compararmos esse percentual com alguns países da Europa esse percentual é muito tímido, visto que nesses países o percentual de jovens ingressando ao ensino superior beira a mais de 50%.

Os dados revela-nos que o capital encontrou um nicho de mercado promissor para sua acumulação. Estamos diante de um processo de mercantilização da educação, conforme Cristina Helena de Almeida Carvalho (2013) esse processo de mercantilização da educação que não se constitui em um fenômeno exclusivo do Brasil, visto que se trata de uma transformação do setor educacional em mercadoria. Ou seja, em objeto de desejo do grande capital, em sintonia com o processo de globalização, que ocorreu nos países asiáticos e nos países de capitalismo maduro de origem anglo-saxônica, sobretudo nos Estados Unidos da América – EUA. Assim como, Romualdo Oliveira (2009) exemplifica que em nosso país esse processo se dá por meio da oferta direta de cursos (presenciais e a distância), além da confecção de materiais para subsidiar esses cursos como, por exemplo, livros, apostilas, softwares, dentre outros

materiais didáticos que subsidiam o processo formativo nesses cursos. Destaca-se ainda o surgimento de consultorias empresariais responsáveis tanto pela assessoria de empresas educacionais no mercado financeiro quanto na gestão de recursos ao setor.

Os argumentos anteriores ganham mais densidade com a assertiva de Guy Standing (2015, p. 110) que ressalta acerca das pretensões do Estado neoliberal em tempos de crise estrutural do capital:

o Estado neoliberal vem transformando os sistemas escolares para torná-los parte consistente da sociedade de mercado, pressionando a educação na direção da formação do “capital humano” e da preparação para o trabalho. Isso tem sido um dos mais indecorosos aspectos da globalização.

Esse processo é acirrado, pois tal qual uma indústria a educação enquanto mercadoria, fonte viva para a reprodução ampliada do capital, sob a égide do lucro cuja internacionalização via receita de exportação amplia a capilaridade dos grandes conglomerados educacionais passa a ser uma zona de competitividade já que as instituições de ensino passam a ser avaliadas e direcionadas por meio de indicadores de desempenho, além de explicitar que

o progresso técnico da era dos monopólios impõe o investimento crescente na formação de mão-de-obra e pesquisa/desenvolvimento. O investimento em capital humano é decisivo para o processo de acumulação, desde que seus custos sejam socializados por meio do Estado, em função do risco e da incerteza que cercam essas atividades. O item “educação” tem um forte impacto nos orçamentos, e a preocupação tem sido baixar seus custos (em função da crise fiscal) e direcionar a formação profissional para o mercado (BEHRING, 2011, p. 80).

Acerca da mercantilização da educação superior e a emergência das empresas educacionais com suas estratégias para “encantar” os consumidores foram trabalhadas em estudos que detalham como isso se deu no mercado norte-americano, conforme elenca Carvalho (2013) baseando-se em estudos realizados por Kevin Kinser e Daniel Levy (2005), vejamos o quadro abaixo:

**Quadro 11: As formas e estratégias da mercantilização da educação superior.**

TIPOLOGIA DAS UNIVERSIDADES E SUAS CARACTERÍSTICAS		
Universidades corporativas	Universidades à distância	Universidades lucrativas
1. São instituições vinculadas a grandes corporações multinacionais, bem como possuem um perfil de treinamento, baseiam-se em	1. Oferecem cursos exclusivamente on-line, concentrados em negócios e educação.	1. Fornecem educação para ganhar dinheiro. 2. A escolha programática é limitada e a maioria dos cursos é orientada para os negócios, sendo que

procedimentos, no ciclo curto, são centradas em tarefas.		essas evitam perspectivas teóricas que não sejam imediatamente aplicáveis e relevantes ao trabalho, da mesma forma que não há necessidade de pesquisa por parte dos professores, nem existe qualquer expectativa de serviço à comunidade.
<b>ESTRATÉGIAS DE MERCADO DAS EMPRESAS EDUCACIONAIS</b>		
a. A diversificação de cursos possibilitou a oferta de modalidades de ensino com menor prestígio acadêmico, focadas na diferenciação em virtude da demanda ou do contexto local	b. Para algumas IES de pequeno porte, a solução foi permanecer especializadas em um determinado nicho acadêmico, direcionadas ao extrato de maior renda	c. De acordo com Baldan (2007) algumas IES adotam estratégias de marketing agressivas direcionadas ao acesso imediato ao mercado de trabalho, com o uso da imagem de artistas e/ou modelos com aura de pessoas de sucesso, utilizando também a divulgação de promoções nos valores das mensalidades, em clara competição com o intuito de baratear o custo para obter ganho em escala, levando ao seduzir o mercado consumidora pelo preço a despeito da qualidade do serviço ofertado.
c. A profissionalização da gestão dos estabelecimentos educacionais. Tendo em vista que a maior parte das mantenedoras é administrada por familiares, fez-se necessário o surgimento do “reitor profissional”,	d. transfiguração de universidades e centros universitários em grandes conglomerados ou holdings	e. Consiste na venda parcial do estabelecimento nacional ao capital estrangeiro.

**Fonte:** CARVALHO, Cristina Helena de Almeida. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. Revista Brasileira de Educação. Vol. 18 n. 54, jul-set.2013.

O quadro elenca algumas características das universidades que emergem no *boom* do processo de mercantilização da educação superior, bem como as estratégias de mercado adotadas por essas instituições. As características dessas instituições bem como suas estratégias mercadológicas levam-nos a afirmar que “o que move o capital, já sabemos, é a busca de superlucros” (BEHRING, 2011 p. 163).

No Brasil já se visualiza este tipo de estratégia e de instituições. De acordo com estudos realizado pela empresa de consultoria internacional PWC Brasil (PwC), o setor de educação no ano de 2008 ficou em segundo lugar no ranking de transações (negociação) acumuladas com 48 no total. Para essa empresa de consultoria esse período registra-se uma tendência de consolidação no mercado de fusão e aquisição na educação superior. A PwC destaca que até novembro de 2008, a Anhanguera havia

realizado 15 transações, seguido pela Estácio com 12, e a Kroton em quinto, com 8 negociações.

Matéria vinculada no portal G1 e escrita por Laura Lewer e Vanessa Fajardo, no dia 25 de outubro de 2016 registra que a partir das fusões realizadas no setor educacional brasileiro, ensino superior, tem-se o seguinte *ranking* entre os 10 principais grupos educacionais que atuam em nosso país: 1º lugar Kroton + Estácio: 1.370.668 (matrículas em 2014); 2º lugar Unip: 354.316 (matrículas em 2014); 3º lugar Laureate International Universities: 251.298 (matrículas em 2014); 4º lugar PUC: 171.288 (matrículas em 2014); 5º lugar Uninove: 142.579 (matrículas em 2014); 6º lugar Uninter: 116.167 (matrículas em 2014); 7º lugar Treviso: 105.498 (matrículas em 2014); 8º lugar Ser Educacional: 105.469 (matrículas em 2014); 9º lugar Uniesp: 86.754 (matrículas em 2014); 10º lugar Anima Educação - 83.059 (matrículas em 2014).

Esse processo de fusão e aquisição no setor educacional segue a tendência do capital em tempo de crise estrutural que necessita de buscar nichos de mercado para se reproduzir. E em países que adotam os preceitos neoliberais as bases para essas aquisições se legitimam e promovem a institucionalização dessas negociações.

Corroborando com esse argumento Inês Soares Oliveira em seu artigo intitulado “A Educação vai ao mercado: considerações sobre a mercantilização do ensino superior brasileiro” de agosto de 2015 explicita, com base no estudo da CM Consultoria, acerca das fusões e aquisições que expressa o processo de internacionalização das IES privadas nacionais sobre a égide do capital financeiro. Oliveira (2015, p.80) afirma que

[...] no ano de 2007 foram feitas 17 fusões e as instituições compradoras foram: Anhanguera, Estácio, Kroton e SEB. Já no ano de 2008 foram feitas 41 fusões e, entre as instituições compradas, estão as já citadas e IUNI, Laureate (grupo internacional), Cruzeiro do Sul e GP Investimentos (Fundo Private Equity). No ano de 2009 foram realizadas 16 fusões e, entre as instituições acima citadas, a única que aparece é a SEB; as outras são UNOESC, Cartesian Capital Group (Fundo Private Equity), ANIMA, UNIESP, Grupo Campos de Andrade, Advent (Fundo Private Equity), Faculdade Montes Belos e DeVry University (grupo internacional). Chega-se ao ano de 2010 e têm-se as seguintes fusões e aquisições: Kroton, Laureate, Estácio e Anhanguera voltam a aparecer, juntamente com Capital Internacional (Fundo Private Equity), Multi Brasil S.A., Civita e Grupo Britânico Pearson. No governo Dilma (2011-2014), foram realizadas o total de 69 fusões, sendo 21 delas no ano de 2011 e 16 em cada um dos anos consecutivos. Entre as instituições compradas que entraram na órbita da compra de IES privadas aparecem Grupo Saggin Educacional, Abril Educação, UNIBR, ACTIS (Fundo Private Equity), Manning & Napier Advisors (investidor internacional), BR Investimentos, Pollux Capital Administradora, Grupo CETEC Educacional, Grupo Rhema Educação e Escola Satélite, além da Kroton, Anhanguera, Estácio e Ser Educacional.

Para fortalecer o argumento da autora, o estudo da CM Consultoria “Fusões e Aquisições no Ensino Superior Brasileiro Volume de Negócios e Histórico- 2007-2015”, de maio de 2015 revela que “no período entre 2007 e 2011, as fusões e aquisições no setor educacional alcançaram um total de 102 transações, que representou uma movimentação financeira de mais de R\$5 bilhões (dados informados), mesmo com algumas negociações sem os valores de venda/compra revelados” (p.5). Esse estudo pontua que o ingresso do capital estrangeiro no ensino superior teve como ápice no início de 2010, a partir da compra de parte da Kroton pelo Fundo Advent, que por sua vez adquiriu parte do Grupo IUNI. Assim como,

[...] após praticamente um ano do anúncio da fusão entre a Kroton e Anhanguera, o CADE decidiu em 14/05/2014 favoravelmente à associação entre as companhias, mediante a celebração de um Acordo em Controle de Concentrações (ACC). Nasce assim, um dos maiores grupos mundial em volume de alunos: 1,109 milhão de alunos (agregado 3T/2014), receita líquida da ordem de R\$ 1,2 bilhões (agregado 3T/2012) e valor de mercado estimado em R\$ 21,287 bilhões (posição Ibovespa de 14/05/2014). (CM, 2015, p.14)

Os números impressionam. O levantamento, realizado pela KPMG no ano de 2014, revela-nos que a educação ocupou a 5ª colocação no *ranking* de transições (negociações). Isso se constitui em uma questão que remete reflexão, além de causar espanto e preocupação, pois tal voracidade do capital financeiro no setor educacional reafirma “o papel mercadológico e lucrativo que esta vem apresentando (...). Ambas movimentações fortalecem a ação dos oligopólios.” (OLIVEIRA, 2015, p.80). E as formações de oligopólios representam a concentração de capitais já formados que no dizeres de Marx (2005, p.729) apresenta-se como

[...] a supressão de sua autonomia individual, a expropriação do capitalista pelo capitalista, a transformação de muitos capitais pequenos em poucos capitais grandes [...] O capital se acumula aqui nas mãos de um só, porque escapou das mãos de muitos noutra parte. Esta é a centralização propriamente dita, que não se confunde com a acumulação e a concentração (MARX, 2005, p. 729).

Regionalizando acerca desse processo de fusões e aquisições tendo como base a série histórica realizada pela CM Consultoria (2015), no ano de 2012 a Estácio participações adquiriu 10% da faculdade Seama (SEAMA ASSEAMA - Mantenedora) que possuía 2.750 alunos cuja transação financeira foi de R\$ 21.72 milhões. Em 2014 a Ser Educacional adquiriu 10% do ICES – Instituto Campinense de Ensino Superior

(UNESPA e ISES) numa transação de 151,2 milhões, em Belém e Santarém, sendo que essas instituições tinham um quantitativo de 12.200 alunos. Também em 2014 a Estácio Participações adquiriu 100% do Instituto de Estudos Superiores da Amazônia (IESAM) em Belém por um valor de R\$ 80 milhões essa instituição tinha um quantitativo de 4.500 alunos.

No Amazonas, no ano de 2014 a Estácio Participações adquiriu 100% da Faculdade Literatus (LITERATUS/MANAUS) por R\$ 48 milhões, a Faculdade Literatus tinha 4.800 alunos. Também de 2014, o grupo DeVry University adquiriu 100% da Faculdade Martha Falcão, o valor dessa transação não foi divulgado, sendo que essa instituição tinha um quantitativo de 3.500 alunos.

Os números revelam o processo de mercantilização da educação superior no Brasil, na região Norte e conseqüentemente no Amazonas levando-nos a visualizar que “a educação brasileira ocupando cada vez mais lugar de destaque no mundo dos negócios e, como não podia ser diferente, atendendo às exigências dos organismos multilaterais” (OLIVEIRA, 2015, p.81), além é claro de colocar em relevo uma das dimensões do processo de expansão da educação superior: a desnacionalização das IES brasileiras. E isso nos leva a constatar que o setor educacional cada vez mais globalizado sob a égide do capital financeiro em tempos de crise estrutural do capital encontra-se no avesso da proposta de educação em que se acredita, pois

[...] através dos tempos, a educação tem sido considerada um processo subversivo, libertador, de questionamento, pelo qual a mente é ajudada a desenvolver as capacidades incipientes. A essência do Iluminismo era para que o ser humano poderia moldar o mundo e refinar a si mesmo mediante o aprendizado e a deliberação. Em uma sociedade de mercado, esse papel é empurrado para as margens. (STANDING, 2015, p.110)

Nota-se que num cenário de espraiamento do capital financeiro no setor educacional brasileiro revela-nos um acelerado processo de mercantilização da educação seja pela via das fusões e aquisições, seja pela via de bolsas (ProUni) e contratos assinados (FIES). Para consubstanciar essa afirmação o quadro abaixo apresenta a seguinte realidade:

**Quadro 12: ProUni e Fies em números**

<b>TRANSFERÊNCIAS DE VERBAS PÚBLICAS PARA A INICIATIVA PRIVADA (PROGRAMAS DE BOLSAS E FINANCIAMENTO DO GOVERNO FEDERAL)</b>		
<b>ANO</b>	<b>PROUNI (Programa Universidades para Todos)</b>	<b>FIES (Fundo de Financiamento Estudantil)</b>
	Número de bolsas ofertadas pelo ProUni – Integral e parcial	Quantidade de contratos novos do Fies
2005	112.275	77.000
2006	138.668	59.000
2007	163.854	49.049
2008	225.005	32.384
2009	247.643	33.000
2010	240.441	76.167
2011	254.598	154.234
2012	284.622	378.000
2013	252.374	560.000
2014	306.726	732.000
2015	329.117	314.000
2016	329.180	325.000
2017 <sup>109</sup>	214.110	__x__
<b>Total</b>	<b>3.098.613</b>	<b>2.789.834</b>

**Fonte:** IDados - Instituto Alfa e Beto. Financiamento do Ensino superior: Fies e ProUni. Boletim IDados da Educação nº 2016-04, Agosto 2016 e SISPROUNI.

O quadro acima demonstra o número de bolsas ofertadas pelo Programa ProUni de 2005 a 2017/1º semestre, além de apresentar o números de contratos firmados através do Fies. Sobre isso, O Boletim IDados da Educação nº 2016-04, de agosto de 2016 documenta que a expansão de ambos programas permite afirmar que o ProUni apresenta uma evolução consistente ao longo dos anos, já o Fies apresente um revigoramento a partir de 2011, cujo ápice se dá em 2014 e desde esse ano ocorre uma acomodação no que se refere a novos contratos.

Entre o ProUni e Fies existem diferenças de concepção e finalidades, visto que o ProUni constitui-se na oferta de bolsas – integral e parcial -, em IES privadas, pois esse programa baseia-se na *renúncia fiscal*, já o Fies consiste em um Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, ou melhor, trata-se de um programa de financiamento destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação – MEC, sob forma de transferência de verbas públicas para a iniciativa privada.

Prova disso é que a partir do incremento público na educação superior a matrícula inicial nos cursos de graduação privados mais que dobrou, passando de 1.229.259 alunos, em 2003, para 2.522.306 alunos em 2014. Se comparar esse período,

<sup>109</sup> Esse dado corresponde ao primeiro semestre de 2017.

a rede pública apresentou um aumento percentual de 69%, o que representa em números absolutos, de 325 alunos para 548 mil alunos (IDados, 2016).

Para melhor visualizar a permeabilidade dos Programas ProUni e Fies na educação superior (presencial) o quadro abaixo apresenta:

**Quadro 13: ProUni e Fies e sua permeabilidade na educação superior privada presencial**

ANO	CONTRATOS APENAS COM FIES	BOLSISTAS APENAS PROUNI	CONTRATO FIES E BOLSISTA PROUNI	BENEFICIADOS %	TOTAL DE MATRICULAS
2009	17.835	97.787	1.025	116.647	1.261.815
2010	31.743	89.443	2.325	123.511	1.366.191
2011	65.739	99.438	3.854	169.031	1.458.463
2012	206.249	102.856	4.674	313.779	1.705.086
2013	356.332	98.309	4.063	458.704	1.732.605
2014	544.855	129.235	7.375	681.465	1.878.483

**Fonte:** IDados - Instituto Alfa e Beto. Financiamento do Ensino superior: Fies e ProUni. Boletim IDados da Educação nº 2016-04, Agosto 2016.

O quadro demonstra o quantitativo de contratos e bolsas ofertados relacionando ao número de beneficiados, além de apresentar o total de matrículas dessa modalidade no período de 2009 a 2014. Para tanto, revela-nos que “o crescimento de beneficiados pelos dois programas vai de 116 para 681 mil entre 2009 e 2014, passando respectivamente de 9 para 36% a proporção de novos alunos participantes de um ou mais desses programas: um aumento de cinco vezes o número de participantes para um crescimento de 49% do total de novas vagas” (IDADOS, 2016, p.8).

No que se refere ao total de novas matrículas na modalidade de ensino a distância (EAD) nesse mesmo período o quantitativo de alunos passou de pouco mais de 281 para 683 mil – sendo que, de acordo com os dados oficiais, cerca que quase 25 mil alunos de EAD se beneficiam de algum desses programas (ProUni e Fies). A análise no Boletim IDADOS (2016, p.8) “sugere que a expansão do setor privado se deu mais pela via do EAD do que pelo ensino presencial ou devido a incentivos gerados pelo sistema de financiamento”. No Amazonas, o Boletim IDADOS (2016) revela a seguinte realidade na rede privada presencial:

**Quadro 14: Total de Matrículas e Contratos Fies e ProUni por no Amazonas – Rede privada, Brasil, 2014**

UF	CONTRATOS APENAS COM FIES	BOLSISTAS APENAS PROUNI	CONTRATO FIES E BOLSISTA PROUNI	BENEFICIADOS	TOTAL DE MATRICULAS
Amazonas	5.366	5.138	62	10.566	82.488

**Fonte:** IDados - Instituto Alfa e Beto. Financiamento do Ensino superior: Fies e ProUni. Boletim IDados da Educação nº 2016-04, Agosto 2016.

O Boletim IDados da Educação (2016) analisa que no Amazonas, Paraná, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro e São Paulo 6 unidades da Federação há menos de 30% de alunos beneficiados pelos Programas, já na Paraíba, Amapá, Mato Grosso e Acre tem-se de 50% de alunos beneficiados pelo ProUni e Fies. O que demonstra uma diferenciação regional, contudo essa diferenciação não é muito acentuada.

Sobre as instituições de ensino privadas que se utilizam desses programas o quadro abaixo demonstra:

**Quadro 15: Total de Matrículas e Contratos Fies e ProUni por Grupos de Ensino – Rede Privada, Brasil, 2014.**

GRUPO	CONTRATOS APENAS COM FIES	BOLSISTAS APENAS PROUNI	CONTRATO FIES E BOLSISTA PROUNI	BENEFICIADOS	TOTAL DE MATRICULAS
Estácio	116.011	19.656	123	135.790	335.304
Kroton-Anhanguera	204.387	50.263	2.055	256.705	868.864
Unip	67.492	19.065	- X -	86.557	328.756
Laureate	38.557	12.351	629	51.537	239.933
Outros	876.699	307.264	25.893	1.209.856	4.094.154
<b>Todos</b>	<b>1.303.146</b>	<b>408.599</b>	<b>28.700</b>	<b>1.740.445</b>	<b>5.867.011</b>

**Fonte:** IDados - Instituto Alfa e Beto. Financiamento do Ensino superior: Fies e ProUni. Boletim IDados da Educação nº 2016-04, Agosto 2016.

O quadro demonstra que esses grupos educacionais juntos abocanham 30% das matrículas de toda rede privada, sendo que a Estácio possui a maior representação de alunos beneficiados pelo ProUni e Fies, sendo que a Kroton-Anhanguera possui uma maior quantidade de beneficiados pelos dois programas. Esse mesmo documento sinaliza que

[...] no FIES, em termos absolutos, predominam as áreas de Direito, Administração, Engenharia Civil e Enfermagem. Essas 4 áreas absorvem 513 mil empréstimos, ou seja, quase 38% do total dos contratos em utilização do FIES”, sendo que no ProUni as áreas mais atendidas são Administração,

Direito, Pedagogia e Ciências contábeis, somam 169 mil alunos bolsistas, representando, 37% do total de bolsas (IDADOS, 2016, pp.13-14).

Os dados expostos até aqui demonstram acerca da expansão da educação superior pela via privada, tendo como indutores desse processo os Programas ProUni e Fies<sup>110</sup>. Argumentos sustentam que essa ampliação quantitativa de vagas no ensino superior tem uma face benéfica, pois aparenta uma possibilidade maior de acesso a essa modalidade de ensino, porém no seu avesso nota-se que uma parcela significativa de discentes “tende a ingressar no ensino superior por meio de instituições bem menos qualificadas” (BARBOSA, FERREIRA, LAVOR E PASSOS, 2016, p.4).

A concentração de investimentos públicos na esfera privada sinaliza o que Marx (2005) chama das três ações sucessivas do capital: 1. Acumulação, 2. Concentração e 3. Centralização. Ainda com base em Marx (2005), com a acumulação de capital esse cresce assim como cresce o número de capitalistas, já com a concentração é o momento de competição entre os capitalistas que promove a centralização do capital e conseqüentemente a formação de oligopólio, sendo que a centralização é propícia para “fase superior do capitalismo” (LÊNIN, 2003): o imperialismo.

Como pode ser observado, no que se refere ao investimento público, ou melhor, a transferência da verba pública para a rede privada presencial de ensino superior no Brasil tem-se:

**Quadro 16: : Total de Despesa da União, Matrículas e Despesa por Aluno nos Programas Fies e ProUni e nas Universidades Federais – Brasil, 2014.**

PROGRAMA	DESPESA DA UNIÃO	BENEFICIADOS/MATRÍCULAS	DESPESA POR ALUNO
Fies	R\$ 12.252.517.111,00	1.331.846	R\$ 9.199,65
ProUni	R\$ 970.434.955,00	437.299	R\$ 2.219,16
Federais	R\$ 38.133.783.306,07	1.046.467	R\$ 36.440,50

**Fonte:** IDados - Instituto Alfa e Beto. Financiamento do Ensino superior: Fies e ProUni. Boletim IDados da Educação nº 2016-04, Agosto 2016.

Paulo Aparecido Dias da Silva em sua Tese de Doutorado – FACED/Ufam intitulada “A Falácia da Educação Integral sob o Domínio Imperialista: Um Estudo do Programa Mais Educação Em Rondônia” argumenta que “o conceito de imperialismo

<sup>110</sup> Barbosa, Ferreira, Lavor e Passos (2016, p.5) argumentam que o Fies “foi criado ainda no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), por meio da lei nº 12.260 de 12 de julho de 2001, configurando-se como um dos poucos investimentos desse governo na educação superior, todavia destinado à iniciativa privada. Os governos Lula (2003 – 2011) e o governo Dilma (2011 – 2014) fortaleceram o Fies, a partir da aprovação da lei nº 12.202/2010, a qual trouxe mudanças significativas para o programa

permite compreender a atual fase do capitalismo e a educação exigida para essa conjuntura (...) segue as imposições dos organismos internacionais a serviço do imperialismo” (2017, p.202). A análise de Silva (2017) com base em Lênin (2003) explica que as grandes empresas têm como estratégia realizar grandes negociações fora de seus países de origem, promovendo assim o aumento da exportação de capitais como vimos nas fusões e aquisições no Ensino Superior Brasileiro já demonstrado nesse capítulo. E essas estratégias de mercado na formação dos monopólios é o que Lênin (2003), explica ao afirmar que o desenvolvimento do capitalismo inexoravelmente necessita da formação de grandes empresas monopolistas, ou seja, da formação dos grandes grupos educacionais, por meio da concentração de capitais através da exportação de capital. Esse processo centra-se na expropriação das forças produtivas.

A atualidade requer que se amplie o conceito de Imperialismo de Lênin. Assim como base na obra de David Harvey “O novo imperialismo” (2005) com base na Teoria da ordenação espaço-temporal que expressa e materializa a atuação desigual e combinada do capital e do poder político em tempos de crise estrutural do capital e sob o comando do *capital fetiche*.

Altair Bunde (2012 *Apud* HARVEY, 2005) afirma que o desenvolvimento capitalista na atual fase constitui-se em um processo permeado de contradições e tensões. Para consubstanciar seu argumento apoiando-se em Harvey, ele afirma que “o chamado novo imperialismo não se dá somente através da acumulação puramente econômica, mas, principalmente, pelo tripé: opressão via capital, acumulação via espoliação e por meio da coerção consentida” (BUNDE, 2012, p.5).

Os números expostos são incontestes! E revelam a estratégia do capital para se ampliar e se internacionalizar. Portanto, ratifica-se que o processo de expansão do ensino superior que foi pensado a partir da tríade: expansão, qualidade e democratização (SESU/BALANÇO SOCIAL, 2003-2014), apresentam assimetrias regionais e constitui-se em um fenômeno complexo e contraditório, uma vez que a educação superior sob a égide do capital em tempos de crise estrutural fica cada vez mais distante dos preceitos emancipatórios. Portanto, apoiando em Silva (2017) postular a expansão da educação superior em uma sociedade brasileira que em pleno século XXI ainda não resolveu suas contradições inerente de um “país de capitalismo burocrático, portanto semifeudal e semicolonial dominado pelo imperialismo não passa de uma falácia”(p.206). Desconstruir que esse processo só possui uma face positiva é necessário para se avançar

na direção da autonomia do saber universitário e da construção de uma educação que possibilite romper com as amarras do capital. Contudo, nota-se que esse processo de expansão atende as “as imposições dos organismos do imperialismo que elaboram as políticas públicas de educação objetivando garantir o controle ideológico e cultural das classes exploradas” (SILVA, 2017, p.206).

Até o presente momento apresentamos de forma quantitativa a expansão da educação superior via rede privada com ênfase nos Programas ProUni e Fies. Urge colocar em cena o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Sobre o Reuni, de acordo com o Ministério da educação (MEC) esse programa foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O Reuni foi concebido como uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) devido ao reconhecimento acerca do papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social.

O Reuni 2008 - Relatório de Primeiro Ano (2009, p.3) pontua que:

O Programa Reuni também elencou como principais metas: a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; elevação gradual da relação aluno/professor para 18 alunos para 1 professor; aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação e o prazo de cinco anos, a partir de 2007 – ano de início do Programa – para o cumprimento das metas.

O referido documento explicita que das 54 (cinquenta e quatro) universidades federais existentes em nosso país, 53 (cinquenta e três) aderiram a primeira e segunda chamada. A primeira chamada ocorreu em 29 de outubro de 2007 cuja implantação se deu no primeiro semestre de 2008 e abarcou um quantitativo de 42 (quarenta e duas) universidades. Já na segunda chamada ocorrida em 17 de dezembro de 2007 para a implantação no segundo semestre de 2008 abarcou 11 (onze) universidades. E ainda, de acordo com esse relatório a Universidade Federal do ABC (UFABC) cuja criação se deu em 2005, não participou das chamadas do Reuni por já adotar as inovações pedagógicas preconizadas pelo Reuni.

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) publicou em 30 de março de 2010 o “Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)” tendo como referência o ano de 2007 tem-se o seguinte balanço:

**Quadro 17:** Expansão 2006 a 2010: um balanço feito pela Andifes

<b>UM BALANÇO DO REUNI – 2007 A 2010</b>	
<b>Números</b>	Aumento em 49% a oferta de vagas nos cursos de graduação, o que representa 65.306 novas vagas até 2010 nas universidades federais. Se considerado o Programa de Expansão para o Interior, que é anterior ao Reuni, são 77.279 novas vagas na rede. O número de cursos aumentou de 2.190 em 2006 para 3.225 em 2010. Em consonância com as diretrizes gerais estabelecidas no projeto do Reuni, destaca-se a expansão dos cursos noturnos, que em 2006 eram 645 e até 2010 somarão 1.129, configurando um crescimento de 75% e das licenciaturas, cujo aumento da oferta chega a 43%, pois eram 767 cursos em 2006 e até este ano serão oferecidos 1.099. Dos trinta cursos com maior número de vagas nas universidades federais, no topo da lista, estão as Engenharias (32.502), seguidas dos cursos de Letras (19.348), Matemática (11.000), Administração (9.167) e Pedagogia (7.493).
<b>Regiões</b>	Uma análise comparativa por região sobre o aumento do número de vagas e o crescimento percentual dos cursos com maior oferta em cada área do conhecimento tem-se: Agronomia, Engenharias, Letras, Matemática e Medicina, sendo que os cursos de Engenharia e Letras são os mais ofertados. Nas regiões Norte, Sudeste e Sul, as Engenharias são os cursos com maior número de vagas e com maior crescimento percentual entre 2006 e 2010. No Norte eram oferecidas 1.509 vagas em 2006 e em 2010 foram 2.645, crescimento de 75,28%. No Sudeste, as Engenharias somavam 5.037 vagas e em 2010 serão 11.117, crescimento de 120,7%. O Sul alcançou crescimento de 119,5%; eram 3.428 vagas em 2006 e em 2010 serão 7.527. Nas regiões Centro-Oeste e Nordeste, os cursos de Letras figuram junto das Engenharias. No Centro-Oeste eles são os mais ofertados, somando 10.117 vagas, enquanto as Engenharias tem o maior crescimento percentual: 152,1%.
<b>Pós-Graduação</b>	O crescimento foi de 35%, em cursos de mestrado e doutorado. Em 2006, as universidades federais ofereciam 1.099 cursos de mestrado e 639 cursos de doutorado, números que foram para 1.485 e 862 em 2010.
<b>Inovações acadêmicas</b>	Destaca-se como inovações implantadas pelas Ifes, como políticas de combate a evasão, ações para ocupação de vagas ociosas, reestruturação acadêmico-curricular e ações de assistência estudantil.
<b>Perspectivas de Futuro</b>	Andifes busca que a expansão das Instituições Federais de Ensino Superior se torne uma política de Estado, não apenas de um governo.

**Fonte:** ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – 2006 A 2010, abril de 2010.

O quadro pontua as primeiras impressões acerca do programa Reuni acerca como um dos mecanismos do processo de expansão capitaneado pelo governo brasileiro a partir de 2003. Para além dessas impressões iniciais, em 2012 foi publicado o “Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, sobre a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais - 2003 a 2012”, constituída de membros do MEC – UNE – ANPF e ANDIFES que conclui ser a: “expansão das Universidades Federais, ocorrida nos últimos 10 anos foi, sem dúvida alguma, uma das mais importantes políticas públicas do Governo Federal para o país” (BRASILIA, 2012, p.35).

Como destaque, o Relatório (2012) pontua que o Programa Reuni contribuiu para o novo desenho da educação superior no Brasil, pois com o programa ocorreu a implantação de novas Universidades, de novos campus universitários, além do aumento

no número de matrículas. Além disso, destaca que o processo de interiorização das IFES, possibilitou o desenvolvimento de regiões e isso se constituiu em um processo inicial de redução das assimetrias regionais em nosso país.

Mesmo ressaltando os fatores positivos desse programa, o Relatório da Comissão (2012) coloca em destaque dois elementos necessários para que o processo de expansão se consolide e seja sustentável, tais como: 1. A consolidação do REUNI oportunizando a recuperação do passivo histórico das IFES; 2. Nova expansão alicerçada em princípios e diretrizes<sup>111</sup> que possam contribuir fortemente para a qualidade das ações das IFES e para o processo de desenvolvimento do país (p.36).

Os elementos pontuam algumas exigências fundamentais para que o processo de expansão se consolide enquanto uma política de estado para além de uma política de governo, no sentido que a expansão não parece na democratização do acesso sob o manto quantitativo do aumento de vagas no ensino superior brasileiro, para assim, “planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação” (INEP, 2009, p.224).

O Plano Nacional de Educação (PNE) que vigorou entre 2001 e 2010 propunha como meta a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos até o final da década. Por isso, a ênfase na ampliação de vagas, a democratização do acesso à educação superior tem sido promovida ativamente por meio de um conjunto articulado de políticas de ações afirmativas lideradas pelo MEC. Porém, para manter essas políticas de ações afirmativas nas IFES requer a garantia de um investimento massivo nas dotações orçamentárias das IFES.

Convém pontuar os principais avanços destacados no documento intitulado “Balanço Social – SESu – 2003 a 2014”, quais sejam:

**Quadro 18: Educação Superior seus avanços no período de 2003 a 2014.**

AVANÇOS - 2003 A 2014	
1.	Criação de 18 novas universidades federais;
2.	Criação de 173 campus de universidades federais em cidades do interior do país;
3.	Lançamento, em 2003, do Programa de Extensão Universitária (Proext);
4.	Criação, em 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes);
5.	Criação, em 2004, e implantação, em 2005, do Prouni para estudantes carentes em instituições de ensino superior privadas;

<sup>111</sup> De acordo com o relatório supracitado as dimensões necessárias para alicerçar o “novo” ciclo de expansão são: política = que resguarde as “vocações” e prioridades para impulsionar o desenvolvimento regional sob a égide da democratização do acesso, da autonomia universitária e da valorização do patrimônio humano; pedagógica = que resguarde a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para propiciar a relação teoria e prática nos processos formativos; estrutural = que propicie as condições materiais, financeiras e humanas no processo de criação e manutenção das IFES.

6.	Criação, em 2006, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que apoia universidades públicas a ofertar cursos na modalidade de educação à distância;
7.	Recuperação, a partir de 2003, e fortalecimento, a partir de 2006, do Programa de Educação Tutorial (PET);
8.	Implantação, a partir de 2007, do Reuni;
9.	Implantação, em 2008, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID);
10.	Criação, em 2008, do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), para estudantes das universidades federais;
11.	Redesenho em 2010 do Fies, que facilita o acesso à educação superior para estudantes de baixa renda, em especial para estudantes das licenciaturas e de medicina;
12.	Criação, em 2013, do Programa de Bolsa Permanência para estudantes das universidades federais;
13.	Criação do Programa de Bolsa Permanência, para estudantes bolsistas do Prouni;
14.	Aprovação, em 2012, e implantação, a partir de 2013, da Lei das Cotas nas universidades federais, com previsão de reserva de no mínimo 50% das vagas, até 2016, para estudantes oriundos das escolas públicas de ensino médio;
15.	Lançamento, em 2014, do Programa Mais Cultura nas Universidades, que apoia projetos de arte e cultura propostos pelas universidades federais, com foco na inclusão social e no respeito à diversidade cultural.
16.	Democratização do acesso à universidade, com o uso dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos processos seletivos;
17.	Expansão do ensino médico, com a criação de novas vagas e incentivo à realização de residências.

**Fonte:** SESu, Secretaria de educação Superior. Ministério da Educação. A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014, Brasília, 2014.

O elenco de avanços exposto no quadro anterior revela-nos que a expansão é concreta e necessária, porém deve-se refletir acerca do financiamento para a manutenção desse processo expansionista, pois em tempo de escassez de recursos, como por exemplo, em tempos de agudizamento, em tempos de crise, em tempos de promulgação da PEC nº 55 de 2016, que contingência delimita os gastos na educação como conter o discurso e a ação do governo ao tentar a justificar a redução de investimentos nas IES públicas? Diante desta realidade, estamos vivendo uma forte ofensiva conservadora que realiza cortes nos programas que dão sustentáculo ao processo de expansão do ensino superior, o que fragiliza e inviabiliza ainda mais esse processo expansionista, além de sacrificar a qualidade do ensino ofertado tanto na esfera privada quanto na esfera pública.

Além disso, fundamenta-se a análise na assertiva de José Carlos Rothen e Eduardo Pinto e Silva (2014, p.7):

[...] a expansão da universidade pública e do ensino superior no Brasil se dá numa objetividade histórica e contraditória, fundada em aspectos econômicos e extraeconômicos, sempre sob a mediação do trabalho do ser social e singular do professor universitário e de práticas sociais e institucionais, circulares e intercambiantes, dos campos acadêmico, político e econômico.

Com base nesse argumento é que se discorreu acerca do processo de expansão da educação superior demonstrando seu viés privatista, além de colocar em destaque o

Programa Reuni na via pública. Em nenhum momento esse estudo quis desmerecer ou desqualificar a expansão da educação superior, pois se defende que tal expansão é necessária além de vir a atender uma dívida histórica do estado brasileiro. Contudo, a forma como esse processo de se dá é que deve ser refletido para assim assegurar sua consolidação e continuação em bases mais sólidas.

Postula-se uma expansão com qualidade. Qualidade respaldada na autonomia didático-científica, num planejamento financeiro consistente que contemple as territorialidades e diversidades presentes nas regiões no Brasil, além de uma política digna de recursos humanos que possibilite o desenvolvimento da pesquisa, da pós-graduação articulada ao ensino de graduação e a extensão universitária, para assim priorizar de fato o compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade social para todas as pessoas em nosso país.

Tem-se clareza de que tratar da “democratização” do acesso à educação superior implica, como já refletido no decorrer desse capítulo, processos de sínteses que requerem a construção de mediações que articulem o trabalho, a economia e a política, enfim, as variadas dimensões da vida social. Sob as orientações dos organismos internacionais, os governos brasileiros de FHC, passando por Luís Inácio Lula da Silva até Dilma Vana Rousseff, adotaram medidas, tanto pela via pública quanto pela via privada, que impulsionaram referido processo expansionista. Porém, há que analisá-lo sem que nos deixemos seduzir pelo caminho da massificação. Contudo, como esse debate se dará em tempos de governos neoliberais que congelaram e contingenciaram os recursos para a educação brasileira?

Ristoff (2008, p. 45) afirma que “se a palavra de ordem da década passada foi ‘expandir’, a desta precisa ser ‘democratizar’. E como sustenta Coutinho (2008, p. 6), “não há democracia efetiva onde existe excessiva desigualdade material entre os cidadãos”. Neste sentido, concorda-se com Dias Sobrinho (2011, p. 122) ao afirmar que:

[...] é necessário esclarecer que a democratização da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso, criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência, isto é, as condições adequadas para realizarem os seus estudos.

Democratizar é, portanto, reduzir assimetrias, contemplar as diversidades e promover inclusão e equidade social, o que requer ir além da oferta massiva de vagas ao ensino superior.

No Amazonas, terra quente e úmida, que ostenta a magnitude da grande Hileia e que tem Manaus, com seu viés de metrópole provinciana, como capital, o processo expansionista ocorreu tanto na esfera privada, por meio do aumento de instituições de ensino superior \_ em sua grande parte na capital, como na esfera pública, por meio do processo de interiorização e da adesão de Instituições Federais de Ensino Superior ao programa Reuni (UFAM).

O Boletim Amazônia (2016) informa-nos que no ano de 2014, 9% das instituições de ensino superior no Brasil encontram-se na Amazônia Legal. Deste percentual, 20 instituições encontram-se no estado do Amazonas. De forma geral têm-se: 02 instituições públicas e 01 privada, na classificação de universidade; 3 centros universitários privados; 13 faculdades e 01 institutos tecnológicos.

Predomina fortemente a concentração dessas instituições na capital do estado, conforme o quadro abaixo revela:

**Quadro 19:** : IES no Amazonas

Nº	Ato regulatório	Instituição (IES)	Município/UF	Organização acadêmica	Tipo de credenciamento	Categoria administrativa
1	Decreto nº 92.494 de 26/03/1986	Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas (CIESA)	Manaus/AM	Centro Universitário	Presencial Superior -	Privada com fins lucrativos
2	Decreto s/n de 13/07/1994	Centro Universitário do Norte (UNINORTE)	Manaus/AM	Centro Universitário	EAD Superior / Presencial Superior / EAD - Lato-sensu -	Privada com fins lucrativos
3	Portaria nº 84 de 29/01/1996	Centro Universitário Luterano de Manaus (CEULM/ULBRA)	Manaus/AM	Centro Universitário	Presencial Superior -	Privada sem fins lucrativos
4	Portaria nº 1.847 de 27/12/1999	Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM)	Manaus/AM	Faculdade	Presencial Superior -	Privada com fins lucrativos
5	Portaria nº 69 de 11/01/2005	Faculdade Boas Novas de Ciências Teológicas, Sociais e Biotecnológicas (FBNCTSB)	Manaus/AM	Faculdade	Presencial Superior -	Privada sem fins lucrativos
6	Portaria nº 2.178 de 22/12/2000	Faculdade de Odontologia de Manaus (FOM)	Manaus/AM	Faculdade	Presencial Superior -	Privada sem fins lucrativos

7	Portaria nº 191 de 05/04/2016	Faculdade de Tecnologia Senac Amazonas	Manaus/A M	Faculdade	Presencial Superior -	Privada sem fins lucrativos
8	Portaria nº 487 de 15/03/2001	Faculdade do Amazonas (IAES)	Manaus/A M	Faculdade	Presencial Superior -	Privada com fins lucrativos
9	Portaria nº 649 de 18/07/2016	Faculdade Estácio de Manaus (ESTÁCIO MANAUS)	Manaus/A M	Faculdade	Presencial Superior -	Privada com fins lucrativos
10	Portaria nº 484 de 21/05/2007	Faculdade Estácio do Amazonas - Estácio Amazonas (ESTÁCIO AMAZONAS)	Manaus/A M	Faculdade	Presencial Superior -	Privada com fins lucrativos
11	Portaria nº 2.359 de 11/08/2004	Faculdade La Salle	Manaus/A M	Faculdade	Presencial Superior -	Privada sem fins lucrativos
12	Portaria nº 1.610 de 28/10/1999	Faculdade Martha Falcão (FMF)	Manaus/A M	Faculdade	Presencial Superior -	Privada com fins lucrativos
13	Portaria nº 1.337 de 02/05/2002	Faculdade Metropolitana de Manaus (FAMETRO)	Manaus/A M	Faculdade	Presencial Superior -	Privada com fins lucrativos
14	Portaria nº 1.166 de 17/04/2002	Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB)	Manaus/A M	Faculdade	Presencial Superior -	Privada sem fins lucrativos
15	Portaria nº 1.317 de 17/11/2016	Faculdade Santa Tereza (FST)	Manaus/A M	Faculdade	Presencial Superior -	Privada com fins lucrativos
16	Portaria nº 431 de 15/02/2002	Faculdade Táhirih (FT)	Manaus/A M	Faculdade	Presencial Superior -	Privada sem fins lucrativos
17	Portaria nº 602 de 24/06/2009	Faculdade UNINASSAU Manaus	Manaus/A M	Faculdade	Presencial Superior -	Privada com fins lucrativos
18	Portaria nº 2.235 de 19/12/1997	Instituto de Ensino Superior Fucapi (CESF)	Manaus/A M	Faculdade	Presencial Superior -	Privada sem fins lucrativos
19	Lei Estadual nº 2.637 de 12/01/2001	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Manaus/A M	Universidade	EAD Superior / EAD - Lato-sensu / Presencial Superior -	Pública Estadual
20	Lei Federal nº 4069-A de 12/06/1962	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Manaus	Universidade	EAD Superior / EAD - Lato-sensu / Presencial Superior -	Pública Federal
21	Decreto nº 98.078 de 21/08/1989	Universidade Nilton Lins (UNINILTONLINS)	Manaus	Universidade	Presencial Superior / EAD - Superior / EAD - Lato-sensu	Privada sem fins lucrativos
22		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM	Manaus	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.		Pública Federal

Fonte: Adaptado do e-mec, e do PIB-SA 0101, 2016.

Do quantitativo de vinte e duas (22) instituições presentes no Amazonas, 19 (dezenove) são da rede privada. A disposição das IES no quadro foi feita de forma aleatória, optando-se por colocar primeiramente as IES privadas finalizando o quadro com as instituições públicas, assim como colocou-se o ato regulatório de cada IES para demonstrar que a periodicidade da expansão no nosso estado.

Fazendo um recorte do quadro 19 para o *locus* da investigação destaca-se que na esfera federal, tem-se a Universidade Federal do Amazonas, única nessa esfera no Amazonas, centenária e é de fundamental importância para o desenvolvimento da região Norte. Foi criada em 1909, como a primeira Instituição de ensino superior do país – a então Escola Universitária Livre de Manaus. Por meio da Lei Federal 4.069-A, de 12 de junho de 1962, a Universidade do Amazonas (UA) instalou-se três anos depois, em 17 de janeiro de 1965, 39 (trinta e nove) anos após a desativação da Universidade de Manaus. Criada como fundação de direito público e mantida pela União, a Universidade recebeu a denominação de Universidade Federal do Amazonas (Ufam) por disposição da Lei nº. 10.468, de 20 de junho de 2002.

A Ufam tem a sua sede no campus de Manaus – no campus universitário Senador Arthur Virgílio Filho, acrescida ainda das seguintes unidades dispersas; Faculdades de Medicina, Odontologia, Ciências Farmacêuticas, Escola de Enfermagem. Possui nos municípios de Humaitá, Benjamin Constant, Itacoatiara, Coari e Parintins (PDI/UFAM, 2016-2025), fruto de um longo processo de interiorização, cujos diferentes modelos serão a seguir apresentados .

O processo de interiorização das ações universitárias na região Norte remonta aos anos de 1970, precisamente sob o modelo renovado das ações extensionistas dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ações Comunitárias (CRUTACs), do final da década de 1960. A Universidade Federal do Amazonas – Ufam, é uma instituição que se encontra presente no interior do Estado do Amazonas

[...] desde os anos de 1970, quando implantou o primeiro Polo no município de Coari. Como resultado do inegável esforço e investimentos empreendidos pela comunidade universitária para efetivar a política de expansão do ensino superior, o ano de 2005 representou um marco no tocante às medidas adotadas no âmbito das propostas de adequação dos projetos de interiorização. Esse empenho resultou na criação do Programa de Expansão do Ensino Superior, promovido pelo Governo Federal, que traz como denominação no Amazonas a sigla “Ufam Multicampi” (PROEXTI/UFAM, 2006, p. 6).

Com base na assertiva anterior pode-se afirmar que o processo de interiorização da Ufam inicia-se nos idos dos anos de 1970. Sobre isso, Cristina Fernandes (2015) afirma que esse “processo de interiorização das universidades na Amazônia foi uma vitória das lutas e reivindicações dos movimentos sociais e de alguns políticos e educadores que cobravam o direito ao acesso à educação superior” (p.73). Assim como, delimita que as

ações de interiorização da Ufam são iniciadas a partir dos idos da década de 1970 e além do que

[...] estas ações deram início a interiorização da Ufam quando foram eleitos cinco campi para o trabalho. As prefeituras locais se uniram ao projeto, apoiando de acordo com recursos disponíveis. No mesmo período, em maio de 1986, representantes das universidades amazônicas elaboraram o I Projeto Norte de Interiorização, que incorporou objetivos, metas e estratégias já delineadas PDI (2006-2015) (FERNANDES, 2015, p.74).

Importa destacar que a interiorização da graduação ocorre no período 1986 – 2006, conforme detalha a figura a seguir:



Figura 1: Ufam: interiorização da graduação (1986-2006)  
Fonte: Ufam Multicampi, apresentação – ANDIFES, 11 de março de 2013.

A figura demonstra a capilaridade da Ufam no interior do estado do Amazonas, fruto de seu compromisso social com o desenvolvimento da região, pois inúmeros são os desafios para instituição centenária, porém é vital destacar que a Ufam é imprescindível para o desenvolvimento de nossa região, assim pensar, viver e agir na Universidade requer

[...] reinventar a Universidade Federal do Amazonas implica sua revitalização como desafio cotidiano de todos nós, o que remete indubitavelmente ao respeito, à postura ética e ao espírito público, ancorados na luminosidade democrática e no olhar em direção a uma instituição ambientalmente responsável, que atue em favor das gerações presente e futura. A referência balizadora é a busca constante por uma Universidade com Excelência Acadêmica e Compromisso Social – científica e pedagogicamente produtora; socialmente ágil e comprometida, intransigentemente

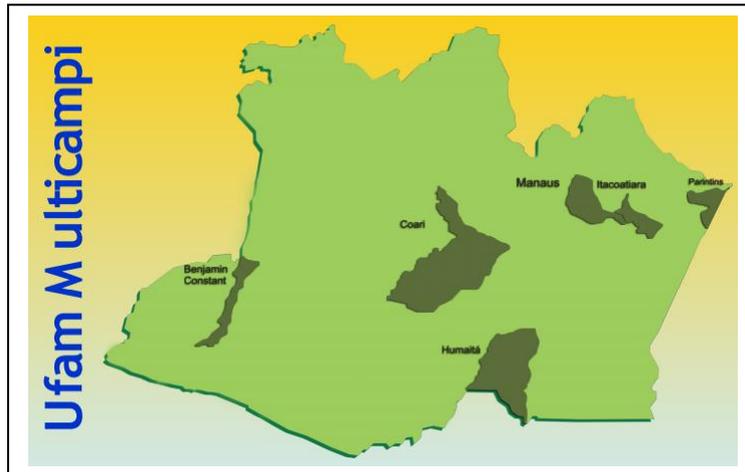
competente, plural, ousada e democrática (PERALES; SCHERER, 2010, pp.258-259).

Sob o slogan “O Amazonas é o nosso Campus” inicia-se o Programa *Ufam Multicampi* da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). De acordo com Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2006/2015), o *Ufam Multicampi* concretizou-se com a implantação de 05 (cinco) Unidades Acadêmicas permanentes no interior do nosso estado.

Cristina Maria Tereza Saraiva Fernandes, em sua dissertação de mestrado intitulada “Educação na Amazônia Brasileira: a Importância da Fixação da Universidade Federal do Amazonas no Município de Benjamin Constant”, sustenta que a Ufam

vem cumprindo o papel social relevante, que diante do novo Imperialismo Econômico tenta minimizar as mazelas sociais promovendo a inclusão frente à competitividade do conhecimento científico que transforma dados em informações e geram riquezas através de novas tecnologias sobre o qual se assenta o capitalismo. Embora tenha sido profundamente descaracterizada em sua cultura organizacional a Ufam vem respondendo às novas políticas neoliberais às quais o Estado encontra-se subjugado, e dentre essas destacamos o novo modelo de gestão mediante os cortes no orçamento. Entretanto, com novas políticas econômicas que impõem ainda mais a contenção de gastos, projeta insegurança, desmotivação comprometendo a qualidade do verdadeiro sentido de uma proposta de ensino superior público, gratuito e de qualidade (FERNANDES, 2015, pp.81-82).

Como todo movimento, o processo de interiorização e de fixação de Unidades Acadêmicas no interior do estado é contraditório. Contudo, por meio do Programa de Reestruturação das Universidades - Reuni, a Ufam pôde implantar, por meio do que denominou de *Ufam Multicampi*, cinco novos Institutos a saber: 1. Instituto de Natureza e Cultura de Benjamin Constant – INC, Instituto de Agricultura e Ambiente de Humaitá – IEAA, Instituto de Saúde e Biotecnologia de Coari - ISB, Instituto de Ciências Exatas e Tecnologias de Itacoatiara – ICET e Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia de Parintins – ICSEZ, espargidos conforme a figura a seguir:



**Figura 2: Ufam e suas Unidades Fora da Sede.**

Fonte: Ufam Multicampi, apresentação – ANDIFES, 11 DE MARÇO DE 2013.

Por meio da figura 2 é possível identificar, além da localização geográfica da Ufam Sede (em Manaus), as suas Unidades Acadêmicas, situadas fora da sede, conforme detalhamento a seguir:

Instituto de Natureza e Cultura (INC): a Microrregião de Benjamin Constant é composta dos seguintes municípios, incluindo Benjamin Constant: Amaturá, Atalaia do Norte, Fonte Boa, Jutáí, Santo Antônio do Iça, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins. De acordo com o Censo Escolar do Inep (2004), havia nessa Micro região um total de 6.158 alunos matriculados no ensino médio. Destaca-se que a Região do Alto Solimões se encontra distante de Manaus, em linha reta, 1.100km. A via fluvial é o único meio para se chegar até lá. Pode-se chegar próxima ao município por via aérea (até a cidade de Tabatinga e, de lá, por via fluvial até Benjamin Constant).

O INC – Benjamin Constant ofereceu inicialmente 300 vagas distribuídas nos seguintes cursos: Administração (Gestão Organizacional), Pedagogia, Antropologia, Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa e Língua Espanhola) e Ciências Agrárias e Ambientais. Hoje, o Instituto continua com os (06) seis cursos de graduação já citados, e recebe, por meio dos Programas Mestrado Intrainstitucional (MINTRA) e Doutorado Intrainstitucional (DINTRA), os cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA). Há mais de 1.300 alunos matriculados, 64 (sessenta e quatro) servidores pós-graduados, sendo 33(trinta e três) Mestres, 02 (dois) Pós-Doutores e 29 (vinte e nove) Doutores (REVISTA DA UFAM, 2017).

O Instituto de Saúde e Biotecnologia (ISB) – Coari encontra-se na Região do Médio Solimões, cuja distância de Manaus em linha reta é de 590 km, sendo o acesso

por via aérea e fluvial. Os seguintes municípios integram a sua Microrregião: Anamá, Anori, Beruri, Caapiranga, Codajás. Dados do Censo escolar do Inep (2004) apontavam que a microrregião tinha um total de 4.891 alunos matriculados no Ensino Médio. O ISB possui 55 (cinquenta e cinco) servidores pós-graduados, sendo 25 (vinte e cinco) Mestres, 26 (vinte e seis) Doutores, 02 (dois) Pós-Doutores e 02 (dois) Estado Doutoral (REVISTA DA UFAM, 2017).

O ISB iniciou com 06 (seis) cursos de graduação: Nutrição, Fisioterapia, Enfermagem, Biotecnologia, Licenciatura em Ciências – Química e Biologia e Licenciatura em Ciências – Matemática e Física, com um total de 270 (duzentas e setenta) vagas. Hoje, além dos cursos de graduação já citados, tem-se o curso de medicina que oferece, inicialmente, um total de 24 vagas. Possui 01 curso de pós-graduação *stricto sensu*.

O Instituto de Educação, Agricultura e Meio Ambiente – (IEAA)<sup>112</sup> encontra-se na Região do Médio Solimões e fica a 363 km de distância, em linha reta, de Manaus, cujo acesso se faz por via aérea, fluvial e terrestre. A Microrregião possui os seguintes municípios, além de Humaitá: Borba, Apuí, Novo Aripuanã, Manicoré. De acordo com o Censo Escolar do Inep (2004) possuía 4.940 alunos matriculados no ensino médio. Os cursos de graduação ofertados no IEAA são: Agronomia, Engenharia Ambiental, Licenciatura em Ciências - Matemática e Física, Licenciatura em Ciências – Biologia e Química, Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Pedagogia, ofertando 300 vagas. Possui dois cursos próprio de mestrado \_ Ciências Ambientais e Ciências e Humanidades , aprovados pela Capes<sup>113</sup> (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2017). O IEAA possui 50 (cinquenta) servidores pós-graduados, sendo 14 (catorze) Mestres, 32 (trinta e dois) Doutores e 01 (um) Estágio Doutoral (REVISTA DA UFAM, 2017).

O Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia em Itacoatiara – (ICET)<sup>114</sup> que pertence a Região do Médio Amazonas, estando a 175 Km de distância, em linha reta,

---

<sup>112</sup> O referido Instituto foi criado em 04 de outubro de 2006, pela Portaria do CONSUNI 028/2005, no município de Humaitá. Em 03 de agosto de 2009, a Portaria de N<sup>o</sup> 011/2009 do CONSAD alterou o nome para Instituto de Agricultura e Meio Ambiente.

<sup>113</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

<sup>114</sup> Sobre a Unidade Acadêmica de Itacoatiara, ela nasce a partir da interiorização da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) no município de Itacoatiara ainda em passos iniciais no ano de 1991, com a instalação do Campus Avançado de Itacoatiara, Sendo que em 25 de novembro de 2005, por meio da Resolução N<sup>o</sup>. 021 do Conselho Universitário (CONSUNI) cria-se o Campus Universitário Moysés

de Manaus, cujo acesso se dá por meio de via fluvial e rodoviária tem como municípios da sua Micro Região Itapiranga, Nova Olinda do Norte e Urucurituba. De acordo com o Censo Escolar do Inep (2004), possuía 4.868 alunos matriculados no ensino médio. O ICET oferece os seguintes cursos de graduação: Engenharia de Produção, Informática, Ciências Farmacêuticas, Química Industrial, Ciências – Matemática e Física, Ciências – Biologia e Química oferecendo um total de 300 vagas. Atualmente, O ICET oferece, além desses., os cursos de graduação em Farmácia, Engenharia Sanitária, Química Industrial e Sistema de Informações, perfazendo a oferta de 450 vagas anuais.

Foi no ICET que a Capes aprovou o Programa de Pós-graduação de um campus da Amazônia Ocidental \_ o Programa em Ciência e Tecnologia para Recursos Amazônicos, em nível de mestrado e de caráter multidisciplinar (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2017), cuja ênfase centra-se nas áreas de bioenergia e manejo de recursos amazônicos, prospecção química, biológica e desenvolvimento de substâncias bioativas e estudos teóricos e computacionais em física e/ou química. O ICET possui 55 (cinquenta e cinco) servidores pós-graduados, sendo 25 (vinte e cinco) Mestres, 26 (vinte e seis) Doutores, 01 (um) Pós-Doutor e 02 (dois) Estágio Doutoral (REVISTA DA UFAM, 2017).

Em Parintins, município que integra a Região do Baixo Amazonas, fica a uma distância, em linha reta, de 369 Km da cidade de Manaus, cujo acesso se dá pelas vias fluvial e aérea. A Microrregião de Parintins é composta pelos municípios de Barreirinha, Boa Vista do Ramo, Maués, Nhamundá, São Sebastião do Uatumã e Urucará, cujo quantitativo de alunos matriculados no ensino médio, de acordo com o Censo Escolar do Inep (2004), era de 11.320 alunos. Com uma oferta de 300 vagas iniciais para os cursos de graduação em Zootecnia, Comunicação Social/Jornalismo, Pedagogia, Administração, Serviço Social, Educação Física, hoje o ICSEZ possui, além desses, o curso de artes visuais, perfazendo um quantitativo de 330 ofertas de vagas por ano. E, ainda por meio dos Programas Mestrado Intrainstitucional (MINTRA) e Doutorado Intrainstitucional (DINTRA), os cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA). O ICSEZ possui 62 (sessenta e dois) servidores pós-graduado,

---

Benarrós Israel e em 2006, com a Resolução N°. 24 do CONSUNI, tem-se a criação da Unidade Acadêmica Permanente de Itacoatiara que em 2007 passa a chamar-se Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET), criado no âmbito do Programa de Expansão do Sistema Público Federal de Educação Superior

sendo 18 (dezoito) Mestres, 43 (quarenta e três) Doutores e 01 (um) Pós-Doutor (REVISTA DA UFAM, 2017).

Segundo a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – (Proeg 2017), são oferecidos 34 (trinta e quatro) cursos nas Unidades Acadêmicas fora da sede, divididos entre os campi supracitados. No total, são ofertadas 1.750 (mil, setecentos e cinquenta) vagas, sendo 825 (oitocentos e vinte cinco) por meio do Processo Seletivo Contínuo - PSC e 825 (oitocentos e vinte cinco) por meio do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Exposto isso, reforça-se que a expansão das IES no Amazonas, privadas e públicas, deu-se tanto no contexto da expansão da educação superior como no contexto de contrarreforma da educação superior, o que leva à ratificação dos argumentos de que:

[...] quando Luís Inácio Lula da Silva assume o Governo, recebe uma Universidade sucateada e direcionada para o mercado e aprofunda a crise quando apresenta um conjunto de ações que dão materialidade à Reforma Universitária. As ações são: SINAES – Sistema nacional do Ensino Superior; Lei da inovação tecnológica; Lei que regulamenta a parceria Público/Privado; Programa Universidade para todos; Projeto de Lei sobre Reforma Universitária.(MOURÃO; ALMEIDA 2006, pp-110-111)

Não se quer reduzir a importância de se ampliar a oferta do número de vagas no ensino superior, contudo deve-se refletir em que bases essa ampliação acontece. Vimos que o Amazonas passa a atrair o interesse do capital a partir dos anos de 1990, mas será na primeira década dos anos 2000 que o capital financeiro, por meio das fusões e aquisições, adentra ao Estado e, conseqüentemente, consagra a mercantilização da educação superior, pois, como exposto, está-se diante de um processo de fusões e aquisições na educação não apenas no Amazonas, mas no Brasil.

Para se ter uma ideia da intensificação desse processo de mercantilização e de volúpia do capital na educação superior, em números aproximados as 07 (sete) maiores instituições de Ensino Superior \_ Anhanguera, Kroton, Estácio, Unip, Laureate/FMU e Uninove Uniesp, somavam juntas um total de 1.794.000 alunos matriculados (GASPAR E FERNANDES, 2014).

É válido destacar, apoiando-se em Gaspar e Fernandes (2014, p.13) Apud Oscar (2012), que dentre “os cinco maiores grupos educacionais do País, só a Unip não tem um grupo financeiro por trás de sua administração. A Anhanguera é comandada pelo Pátria; a Estácio, pela GP Investimentos; a Kroton, pela Advent e a Laureate tem participação do fundo americano KKR”, cujo foco dessas instituições é o ensino em detrimento às ações de pesquisa, inovação e extensão universitária.

Importa destacar que a expansão da educação superior pós-1990 constitui-se em um processo que pode ser definido com as seguintes características:

enquanto a expansão da rede pública demanda vultosos investimentos estatais diretos (seja federal, estadual ou municipal) para a construção de novas instituições e/ou expansão da rede existente – o que significa gastos em edificações, laboratórios, professores etc. –, a expansão da rede privada depende primordialmente da elevação da renda da população (fenômeno natural, pouco controlável) e de políticas públicas de incentivo financeiro – com custos muito menores – em modalidades variadas (Prouni, Escola da Família, Bolsa-alfabetização, dentre outras), as quais implicam em expansão do mercado e perspectivas ascendentes de lucro, estimulando os investimentos capitalistas no setor. Em muitos casos, ainda, pouco comprometem – em comparação com a expansão direta de vagas – os recursos estatais, pois resultam em longas dívidas para os estudantes, como o Fies, da CEF; o Educared, mantido por algumas IES; o Pravalor (do Itaú e do IFC, braço do Banco Mundial); além de financiamentos oferecidos por outros bancos privados (GASPAR E FERNANDES, 2014, p.5)

A assertiva dos autores demonstra que “a distinção entre o público e o privado é bem mais complexa do que possam indicar as aparências” (VIEIRA, 2000, p. 104), além de materializar a transmutação da educação superior de direito a “serviço” (DAHMER, 2008), o que nos leva a concordar com a afirmação de Gomes e Moraes (2012, pp.186-187) de que

[...] no curso histórico da sociedade brasileira já se encontra claramente delineada a fase do sistema de elite, o qual por razões econômicas, políticas, sociais e culturais, vem sendo profundamente transformado por meio de políticas de corte neoliberal-conservador (Governo FHC) e neoliberal-populista (Governo Lula) (GOMES, 2008) fazendo emergir, apenas contemporaneamente o sistema de massas, contudo estamos distantes de alcançar a meta de 30% do grupo etário de 18 a 24 anos estabelecido pelo PNE.

O processo de contrarreforma da educação superior converte a educação como um direito para “serviço”. Ao tornar a educação um “bem público”, coloca em movimento “as bases jurídicas e políticas para que se eliminem as diferenças entre público e privado. Neste caso, a educação torna-se um ‘bem público’ e, portanto, instituições públicas e privadas devem prestar esse serviço público (não-estatal), podendo ser financiadas por fontes públicas ou privadas” (GREGÓRIO, 2015, p.25). Tal afirmação é corroborada por Guilherme Cardoso Moraes (2015, p.30) que sustenta que “embora o adentramento de capital empresarial seja protagonizado pelas IES privadas com fins lucrativos, ele não se reduz a elas e, ainda que sob formas e intensidades distintas, também vem afetando as IES públicas e as privadas sem fins

lucrativos”. Esse adentramento de capital financeiro é preconizado pelo Banco Mundial que incentiva a autonomia financeira das universidades, além de defender a não exclusividade do financiamento público do ensino superior (BM, 1994).

E o Estado brasileiro, condutor desse processo, “não tem nenhum interesse em restringir o impulso monopolista ilimitado de suas unidades econômicas dominantes” (MÉSZÁROS, 2012, p.113). Em tempos de *crise estrutural global do capital*, de acirramento das forças produtivas e dos antagonismos de classe, a defesa da educação enquanto pública, de qualidade e articulada a um projeto de sociedade que postula uma radical transformação social, de forma ampla e emancipadora parece deixar de ser um imperativo ético.

Se a mercantilização da educação superior anda a passos largos, conforme demonstra os números, chega-se ao momento de refletir acerca do aligeiramento do ensino superior, pois o processo de contrarreforma da educação superior promove também implicações no trabalho docente, já que estamos vivenciando tempos de expansão acelerada, onde a educação transmuta-se em mercadoria de consumo barato e descartável, tempos de aumento, ou melhor, de pressão pela produtividade do docente que vai desde ao quantitativo de aulas, de projetos desenvolvidos, de orientações realizadas até o número de publicações (BOSI, 2007).

No ensino superior o produtivismo passa a reinar nas universidades e, com ele, o aligeiramento da educação. Sob o mote *Time is Money* vive-se a era do ensino *fast-food*, entendido como uma educação que “sacia-nos rápido – há muito conteúdo a ver, mas de forma pouco nutritiva, reflexiva” (KAERCHER, 2007, p.30). No reino do ensino de conteúdo pragmático e utilitário ocorre

[...] um processo crescente de *macdonaldização* do ensino, sobretudo no âmbito das instituições privadas, com a proliferação de cursos que, no passado, não possuíam o menor *status* acadêmico, havendo uma banalização e um aligeiramento da formação em nível superior para atender as demandas de mercado e dos “clientes” que procuram um título universitário (PAULA, 2008, p.478).

Trata-se da banalização do processo educacional, pois inúmeras foram as medidas adotadas pelos governos brasileiros em nome do processo de expansão sob o signo da democratização, ocasionando a banalização da formação, visto que a condução desse processo se dá não pela via das reais necessidades e do compromisso social, mas sim pelos ditames e imposição do capital que em tempos de crise estrutural e redução do

estado na área social requer, ou melhor, exige que se reduzam os recursos orçamentários para o ensino superior público, favorecendo, assim, o ensino superior privado.

Aligeirar o ensino superior é pensar em um processo de formação que visa somente às exigências do mercado de trabalho sem se preocupar com a qualidade da educação como processo formativo crítico e emancipatório. Porém, somos cientes de que a educação nos marcos do capital é uma educação de classes. E, ainda, uma escola sem classes somente se concretizará em uma sociedade sem classes e isso requer que a defesa, mobilização e lutas imediatas pela educação estejam articuladas à luta por uma nova ordem social na perspectiva estratégica de um projeto de emancipação humana (AMBRAMIDES, 2012).

Dessa feita, é providencial ratificar que no bojo do processo expansionista do ensino superior ronda o espectro da privatização das universidades públicas. Ocorre o que Gentili (2001, p.5) afirma ser “um círculo vicioso de precariedade que, de forma direta, coloca obstáculos para as condições de qualidade e de igualdade que devem estruturar todo o sistema público de educação em uma sociedade democrática”. De certa maneira, o aligeiramento no ensino superior se dá sob a lógica de dar flexibilidade à educação. Como forma didática de verificar a materialização da mercantilização e aligeiramento no processo de expansão do ensino superior brasileiro, o quadro abaixo é esclarecedor:

**Quadro 20: Transformações contemporâneas no mundo do trabalho: relação trabalho e educação**

<b>Tempos Hodiernos</b>	a. Crise estrutural global do capital; b. Redução do Estado na área social; c. Financeirização da economia.
<b>Organização e Gestão da Força de Trabalho</b>	a. Nova morfologia do trabalho b. Lógica da flexibilidade-toyotizada; c. Processo de precarização estrutural do trabalho.
<b>Educação Superior</b>	a. Expansão e democratização do ensino superior; b. Diversificação do sistema de ensino superior; c. Mercantilização e aligeiramento do ensino superior.

**Fonte:** Revisão bibliográfica, elaboração da pesquisadora, 2017.

O quadro 20 coloca de forma didática a relação contraditória e dialética entre educação e trabalho inserida na totalidade concreta (a estrutura e a dinâmica da sociedade do capital). Realidade essa que se encontra perpassada pelo processo de crise estrutural global que contém elementos tais como: globalização, reestruturação produtiva, financeirização da economia atrelado a um modelo de produção, a chamada “acumulação flexível” (HARVEY, 1992), que fomenta uma organização e gestão do

trabalho baseada na reengenharia e na empresa enxuta, promovendo enormes consequências no mundo do trabalho, pois a classe trabalhadora fragmentou-se, heterogeneizou-se e se complexificou ainda mais (ANTUNES, 2010).

No bojo dessas transformações a educação não passa incólume. Ao iniciar um processo de contrarreforma da educação superior, ao permitir que a “educação vá ao mercado” (OLIVEIRA, 2015), os diminutos governos brasileiros iniciam seu desmonte, fazendo-a migrar da esfera do direito à educação para a esfera dos “serviços”. Ou seja, a educação superior passa por uma reengenharia educacional, possuindo uma “nova morfologia” que fomenta uma “nova morfologia da educação” e, conseqüentemente, uma nova organização e gestão do trabalho no interior das IES.

Em função das transformações contemporâneas, a educação como mercadoria deve ser mais palatável e de fácil degustação e atraente aos consumidores, que necessitam de uma mercadoria que sacie fácil as necessidades mais prementes. Tudo isso a um preço que possibilite uma formação, ou seria uma certificação sob o signo da “qualidade total”? Transforma-se a educação em algo fluido, visto que “como o capital tem uma tendência expansionista intrínseca ao seu sistema produtivo, a qualidade total deve tornar-se inteiramente compatível com a lógica da produção supérflua e destrutiva” (ANTUNES, 2005, p.44).

Sob a lógica do capital a educação superior se redefine, num contexto de crise estrutural, ocasionando efeitos no trabalho docente desenvolvido no interior das IES. Portanto, expansão, mercantilização e aligeiramento são elementos presentes do processo de contrarreforma da educação e não apenas na base econômica, exatamente como Mézáros (2011, p.168) afirma: “o capital não é apenas um conjunto de mecanismos econômicos, como frequentemente se conceitualiza a sua natureza, mas um modo de reprodução sociometabólica multifacetada e oníabrangente, que afeta profundamente todo e cada aspecto da vida, desde o diretamente material/econômica até as relações culturais mais mediadas”.

Ciente de que o processo em curso expressa o visceral antagonismo entre capital e trabalho, é que se investiga acerca do processo de expansão do ensino superior, a qual, sob o mote da “democratização” do acesso, promove a acelerada mercantilização da educação superior e, conseqüentemente, o aligeiramento do processo formativo. Pois, demonstra-se que a expansão se potencializa por meio das IES privadas e na atualidade

por meio das fusões e aquisições que sem dúvida são mais visíveis na região sul e sudeste do país e estendendo-se para a região Norte e Nordeste.

Outro ponto a ser destacado trata-se da educação à distância. A virtualização da educação superior apresenta-se como um filão atrativo para o capital, no sentido de baratear e aligeirar o processo de ensino. Para ratificar essa afirmação acerca do processo expansionista da educação superior, afirma-se que ele se pautou em dois eixos:

1. Manutenção e aprofundamento do setor privado mercantil como hegemônico no setor fortalecendo novos nichos de mercados para o capital;
2. Utilização da modalidade EaD como estratégia para ampliação do acesso de camadas da população a este nível de ensino, das estatísticas educacionais e do consenso em torno de um projeto societário baseado em uma sociabilidade individualista e voltada para atender às necessidade mercantis. (CFESS, 2014, p.15)

Corroborando com a assertiva anterior, Maria Beatriz Costa Abramides (2006, p.354) afirma que “a expansão privada do ensino é prioritária de acordo com a orientação neoliberal macroestrutural, voltada para o mercado; incluem-se nessa ampliação modalidades de ensino que buscam o aligeiramento no processo de formação em cursos de curta duração e à distância em detrimento da formação presencial”. E isso é um fator de preocupação e que requer resistência<sup>115</sup>.

O Mapa do Ensino Superior no Brasil – ano 2015 (SEMESP, 2015) aponta, com base no Censo do Inep (2013), que a distribuição de matrículas na modalidade EaD estava espargida nas regiões brasileiras da seguinte forma: 37,0% na região Sudeste, 20,3% na região Nordeste, 19,7% na região Sul, 12,5% na região Norte e 10,5% na região Nordeste. No Amazonas esse percentual em matrículas era de 1,19%. Ainda segundo esse documento, a evolução das matrículas de nível superior a distância, de 2009 e 2013, tiveram um crescimento de 37,5%. Sendo que na rede privada ocorreu um aumento de 50% e de forma contrária a rede pública teve uma queda de 10,5% na pública. No Amazonas, as matrículas em cursos à distância (EaD) registraram de 2009 a 2013 um crescimento de 17%, sendo 21% na rede privada e de 1% na pública. No ano de 2013, o número de matrículas em cursos EaD representou 9% do total de matrículas no estado (SEMESP, 2015), o que tende a sugerir o avanço da virtualização de cursos

---

<sup>115</sup> O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) coloca-se frontalmente contra aos cursos de graduação em Serviço Social na modalidade à distância (EaD), na defesa de uma educação pública, laica, presencial e de qualidade. Para o Conjunto CFESS/CRESS “os cursos de ensino à distância (EaD) – expressão máxima da precarização e da mercantilização da educação” (CFESS, 2014, p.8).

de graduação devido ao baixo custo para manutenção dessa modalidade de ensino, principalmente para cursos nas áreas de humanidades.

Convém colocar em destaque os cursos presenciais do Amazonas da rede privada em número de matrículas: 1º Administração; 2º Direito; 3º Pedagogia; 4º Enfermagem; 5º Ciências contábeis; 6º Serviço social; 7º Engenharia civil; 8º Psicologia; 9º Formação de professor de educação física; e 10º Odontologia.

Já na modalidade EaD na rede privada tem-se: 1º Pedagogia; 2º Administração; 3º Gestão logística; 4º Serviço social e 5º Gestão de pessoal / recursos humanos. Vale destacar que no período de 2012 a 2013, o estado do Amazonas decresceu 6% em número de instituições na rede privada, permanecendo estável na rede pública (SEMESP, 2015) nessa modalidade de ensino.

O avanço da virtualização do ensino superior, bem como do aligeiramento da formação por meio dos cursos de curta duração, a diversificação das IES, a privatização do ensino superior a partir da adoção de

[...] políticas de expansão centradas em cursos que não exigem uma formação mais sólida, como as que vêm sendo adotadas, todo o ensino superior estará sendo rebaixado, circunscrevendo-se a formação intelectual propriamente dita a alguns nichos de excelência, limitados a poucas universidades e cursos de pós-graduação, relegando o conjunto a padrões menos exigentes de qualidade (SAVIANI, 2010, p.15).

O que tende a fragilizar a formação, ou melhor, o ensino superior em nosso país, comprometendo o desenvolvimento científico e tecnológico e colocando o Brasil em desvantagem, em posição subalterna em relação aos demais países no mundo. A manutenção da condição de subalternidade perante as demais nações mundiais revela a parte perversa de uma expansão que não prima pela edificação de um “sistema de ensino superior de alto padrão de qualidade, [pois] buscando expandi-lo amplamente é que ele terá condições de formar quadros e selecionar os cientistas de ponta”. (SAVIANI, 2010, p.12).

Comungamos com Sergio Lessa (2005, p.86) ao afirmar que

[...] a mercantilização da medicina, convertida em serviço a ser vendido pelas redes de seguro-saúde privadas, uma tendência que tem uma sua irmã siamesa na *mercantilização do ensino* pelos grandes supermercados de diplomas que são as redes particulares de ensino, [...] são todas expressões diferenciadas da mesma e única necessidade de o capital lançar mão de todas as possíveis e imagináveis relações sociais para a sua própria reprodução nessa época de sua crise estrutural.

A volúpia do capital também em direção da educação superior objetiva obliterar as esferas emancipatórias da educação, as quais, por meio do trabalho docente numa relação dialética, envolvendo docente e discente, pode suscitar uma interação transformadora. A ausência, ou melhor, a impossibilidade de se estabelecer essa relação associada às dimensões da vida social, revela a face destrutiva do capital em relação ao trabalho. Por isso, as formas de aligeiramento, a mercantilização e o EaD se constituem em mecanismo que tendem a dilacerar a relação entre educação e trabalho.

No Amazonas, tanto a mercantilização por meio da expansão quanto o EaD<sup>116</sup> avançam a passos largos. A resistência acerca da mercantilização da educação superior, das suas formas de aligeiramento, deve servir para

[...] desmascarar a falácia do discurso da ‘democratização do ensino’ que conduz a uma política que reforça a s desigualdades sociais e regionais do país que assegura aos/às ricos/as o ensino de qualidade e, aos/às que não possuem condições para acessar as poucas Instituições de graduação públicas presenciais ou de custear a sua própria formação de qualidade são ofertados os cursos de ensino à distância (EaD) – expressão máxima da precarização e da mercantilização da educação (CFESS, 2014, p.8).

Expostos os argumentos anteriores e frente à necessidade de avançar no campo empírico dessa investigação sobre no trabalho desenvolvido pelos docentes dos cursos de graduação de serviço social na Ufam/Sede e Ufam/Parintins, levantou-se, para uma visão geral, as IES que ofertam o curso de serviço social no Amazonas:

**Quadro 21:** Instituições de Ensino Superior do Amazonas, e quantas possuem o curso de Serviço Social.

ÍTEM	SIGLA	INSTITUIÇÃO	UNIDADES
01	UNINTER	Centro Universitário Internacional	Manaus <sup>117</sup>
02	UNINORTE	Centro Universitário Do Norte	Manaus
03	ESBAM	Escola Superior Batista Do Amazonas	Manaus
04	ESTÁCIO	Faculdade Estácio Do Amazonas	Manaus
05	FMF	Faculdade Martha Falcão	Manaus
06	FAMETRO	Faculdade Metropolitana De Manaus	Manaus
07	FSDB	Faculdade Salesiana Dom Bosco	Manaus
08	UFAM	Universidade Federal Do Amazonas	Manaus, Parintins
09	UNINILTONLINS	Universidade Nilton Lins	Manaus
10	UNIP	Universidade Paulista	Manaus <sup>118</sup> , Coari Manaus, Tabatinga <sup>119</sup>

<sup>116</sup> Somos cientes que a educação a distância em uma região como a nossa reduz assimetrias, a questão é quando nos posicionamos acerca dessa modalidade de ensino, em particular na graduação em serviço Social queremos ratificar que “o questionamento do uso da modalidade de EaD para a formação de graduação em serviço social não é discriminatória, mas objetiva alertar para o aprofundamento da precarização do ensino superior no país e a negação do direito a uma educação presencial, de qualidade e universal” (CFESS, 2014, p.11).

<sup>117</sup> O curso é ofertado na modalidade de ensino EaD.

<sup>118</sup> Em Manaus o curso é ofertado na modalidade presencial.

11	UNOPAR	Universidade Norte Do Paraná	Coari, Itacoatiara Manaus, Parintins <sup>120</sup>
12	ULBRA	Universidade Luterana Do Brasil Centro Universitário Luterano De Manaus	Lábrea, Manaus <sup>121</sup>
13	UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo Da Vinci	Manaus <sup>122</sup>
14	UNIDERP	Universidade Anhanguera	Manaus <sup>123</sup>
15	UNISUL	Universidade Do Sul De Santa Catarina	Manaus <sup>124</sup>

Fonte: Adaptado dos dados do e-Mec, Pibic SA/101/2015-2016.

No total, nada menos que 15 (quinze) Instituições oferecem, de forma presencial ou à distância, a graduação em serviço social. Vale sempre ter presente que foi a partir de meados da década de 1980 que surgiram as primeiras IES privadas no Amazonas. A apreensão acerca do avanço das instituições de ensino superior (IES) no Amazonas, com ênfase na expansão da modalidade EaD<sup>125</sup>, apresenta-se como algo contraditório, pois ao promover o processo de expansão do ensino superior, o governo brasileiro o fez sob o signo da democratização. Contudo, democratizar o acesso ao ensino superior deve ser sob o prisma da qualidade em contraposição ao processo de mercantilização, o qual provoca o aligeiramento e o esvaziamento de conteúdos essenciais à formação.

Em relação ao Serviço Social, as Diretrizes Curriculares do Curso da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - (ABEPSS) preconizam rigor teórico-metodológico, binômios teoria-prática e as dimensões articuladas do ensino, da pesquisa e da extensão para que a graduação se dê de forma profícua, crítica e holística, já que, distante disso, a expansão tende a tornar a formação precária, como um ensino *fast-food*<sup>126</sup>.

O Conselho Federal de Serviço Social – CFESS lançou um manifesto acerca do processo de contrarreforma da educação superior, mais precisamente acerca da explosão dos cursos de Serviço Social na modalidade EaD. No documento intitulado “Sobre a Incompatibilidade entre a Graduação à Distância e Serviço Social” – Vol. 2 (CFESS,

<sup>119</sup> Nesses municípios a oferta do curso é em EaD.

<sup>120</sup> Nesses municípios a oferta do curso é em EaD.

<sup>121</sup> Nesses municípios a oferta do curso é em EaD.

<sup>122</sup> O Curso é ofertado na modalidade EaD.

<sup>123</sup> O Curso é ofertado na modalidade EaD.

<sup>124</sup> O Curso é ofertado na modalidade EaD.

<sup>125</sup> Um dos elementos da crítica acerca da oferta de curso de graduação em serviço social à distância reside, por exemplo na questão do - Estágio Supervisionado em Serviço Social – que se constitui no momento basilar da formação em serviço social (CFESS, 2014).

<sup>126</sup> Em maio de 2011, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) lançou a campanha intitulada “Educação não é *fast-food!*”, na qual pretendia chamar a atenção da sociedade sobre as condições precárias existentes na formação profissional em Serviço Social, que estudam na modalidade EaD. O uso dessa expressão era para fazer uma comparação entre as facilidades do ensino à distância com algo rápido e de frágil conteúdo. Ressalta-se, ainda que por decisão judicial desde o dia 12 de agosto de 2011, a veiculação de imagens referentes à campanha “Educação não é *fast-food*: diga não para a graduação à distância em Serviço Social” está suspensa.

2014), foram reunidos uma série de dados e informações que revelaram que as IES que ofereciam o curso à distância apresentavam descompromisso com a formação profissional. Além disso, o documento revela-nos que o Ministério da Educação (MEC) não faz um acompanhamento rigoroso e sistemático desse serviço ofertado por essas Instituições de Ensino Superior.

Chega-se à indagação crucial desse estudo: como esse processo expansionista que se dá com ênfase na mercantilização e aligeiramento do ensino superior provoca implicações no trabalho docente e, conseqüentemente, na formação em serviço social, é vivenciado numa Instituição Federal de Ensino superior, *lócus* do presente estudo? Visto que, a precarização da educação superior não acontece somente na esfera dos cursos privados.

Na esfera pública há estudos que identificam docentes e Técnicos Administrativos em Educação mal remunerados, carreiras ameaçadas, má condições da estrutura física, equipamentos precários, precarização das estruturas acadêmicas (laboratórios, bibliotecas, etc.), a não a garantia do tripé ensino, pesquisa e extensão, número reduzido de bolsas para discentes de graduação e pós-graduação (AGAPITO, 2016), dentre outras dificuldades que adentram à esfera das condições e relações de trabalho no interior das IFES.

Pelo exposto ao longo deste capítulo, há convicção de que as reformas nas práticas educacionais em nosso país, que advém de um processo de contrarreforma da educação superior, apresentam-se como ajustes indispensáveis em tempos de crise estrutural global do capital, uma vez que objetivam ocultar as deformações do sistema capitalista que se expressam na produção e reprodução das relações sociais (MÉSZÁROS, 2011). Além disso,

[...] a contrarreforma do Estado brasileiro traz as seguintes implicações para o ensino superior: expansão da privatização da oferta de cursos; liquidação da relação ensino/pesquisa/extensão; concepção das universidades de forma operacional e pragmática; submissão das atividades acadêmicas a lógica do mercado/capital e a autonomia das universidades canalizada para a administração dos recursos financeiros necessários para a manutenção da vida acadêmica. (AGAPITO, 2016, p.128)

Os argumentos expostos revelam-nos que o processo de contrarreforma da educação superior cria uma formação, ou melhor, IES pró-mercado, visto que essas instituições cada vez mais são regidas sob a lógica empresarial. Sobre essa questão, Dias Sobrinho (2005, p. 169) argumenta que “as reformas educacionais se tornam

imperativas quando surgem ou se agudizam problemas nas estruturas econômicas, sociais e políticas que requerem soluções urgentes”. O que nos leva a ratificar que o processo em curso, que altera a educação de direito para serviço, mesmo que de forma lenta, sinaliza que nos governos de Lula da Silva e de Dilma Rousseff ocorreu a criação de novas IFES, a ampliação de vagas públicas, a multiplicação dos Centros Tecnológicos, embora ainda estejamos longe de universalizar o acesso a esse nível de ensino que promover sua democratização “isso porque essa expansão recente das IES toca apenas de leve esse problema histórico e estrutural no país. Além disso, a forma como vem se dando essa ampliação carrega em seu seio diversas mazelas como: “conversão da educação em mercadoria/serviço e a precarização do trabalho nas IES” (MORAES, 2015, p.30).

Enfim, a expansão do ensino superior em um contexto de crise estrutural global do capital aprofunda as contradições presentes em nossa sociedade de capitalismo periférico, de incipiente cultura democrática e de direitos afeitos a governos totais ou populistas, necessita ser refletida e combatida, como alternativa de resistência e ação, a exemplo do que propõem Dourado (2002) *Apud* Serafim (2011, p.262), no sentido de que se deve “construir formas de resistência – ainda que pontuais – a esse movimento pró-mercado, com a articulação entre amplos setores da sociedade, em defesa de um projeto de nação, em primeiro lugar, e de um projeto de educação superior pública que realmente venha cumprir com o seu papel de caráter público”. Recuperar o caráter público da educação superior passa inexoravelmente pelo trabalho docente, em direção ao desvelamento da contradição desse processo expansionista tão concreto em nossa sociedade.

Neste sentido, ratifica-se que

[...] a mercantilização da política de educação brasileira legitima uma lógica de consumo dos serviços educacionais privados que utiliza o discurso da qualidade, facilidade e praticidade na oferta dos cursos tecnológicos e superiores. Assim, os serviços ofertados no ensino superior, em sua maioria privados, são voltados para uma formação profissional imediatista e tecnicista em curto prazo e que contribui para a desregulamentação dos padrões salariais e gera uma mão de obra qualificada que irá compor o exército industrial de reserva. (AGAPITO, 2016, pp.136-137)

Reverter esse processo requer a constituição de um projeto de classe comprometido com uma formação que possibilite a emancipação. Um projeto que recupere o poder de mobilização e de luta e, para isso, faz-se necessário que se analise

como o processo em curso, como a crise estrutural do capital, que promove modificações profundas e deletérias no trabalho, é efetivamente sentida e vivenciada pelos trabalhadores docentes. Como diria István Mészáros (2007, p.31) “sem adotar uma perspectiva socialista internacional viável, o movimento do trabalho não pode recobrar suas forças”, o que, nos termos do autor, é “o fardo do tempo histórico”. A reversão desse fardo, a direção social e política a se buscar deve contemplar a máxima de que “os homens fazem sua própria história” (MARX, 1978, p.329) e devem buscar construir as bases, as condições coletivas para realizarem a mudança, pois em “um tempo de horror econômico, corre-se o risco de ficar em análises moralizantes e de culpabilização dos próprios trabalhadores” (FRIGOTTO, 2014, pp.63-64).

### **2.3 A Ufam em verso, rima e prosa: a arquitetura curricular dos cursos de Serviço Social – Manaus e Parintins.**

Para homenagear a cidade de Manaus nos seus 346 anos, Celdo Braga declama que

Manaus já nasceu bonita, singela, espetacular, deixou seu sangue nativo cruzar genes do além-mar formando um povo que história tem muito a contar. [...] com as tinturas do progresso na paisagem transformada, as marcas da violência tragicamente pintada, sinalizam que Manaus precisa ser bem cuidada. Mesmo assim, de qualquer jeito Manaus é minha paixão.

Fazendo minhas as palavras do poeta, declaro respeito e amor por essa cidade. E discorrer acerca da Ufam, mas precisamente acerca dos cursos de serviço social ofertados na Ufam/Sede e Ufam/Parintins para assim demonstrar e analisar a arquitetura curricular desses cursos, face ao processo de expansão do ensino superior, e as inflexões para o processo de formação profissional em Serviço Social, é o objetivo desse capítulo.

Neste sentido, a incursão se dá por meio de: 1. “Cantar a Ufam em verso”, que constitui uma reunião de sílabas poéticas, como a Ufam encravada em uma imensa floresta urbana, verde, pujante e plural; 2. Já “Ufam em rima cantada” possibilita sentir uma Ufam cujos sons dos pássaros assemelham-se ao seu voo e ao ar quente e úmido de nossa região; 3. Por fim, a “Ufam em prosa” será contada a partir dos sujeitos da pesquisa, que dão corpo e forma à presente tese, à luz de um denso e crítico referencial teórico.

A Ufam/Sede encontra-se situada na cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, a qual passou por diversos ciclos econômicos no seu decurso histórico, como a Cabanagem (1835-1840), o Ciclo da Borracha (1890 – 1920) e a Zona Franca de

Manaus. Inúmeras são as contradições relativas ao processo de acumulação capitalista presentes na formação da cidade de Manaus. Porém, pode-se afirmar que “um dos maiores atrativos de Manaus é a sua localização geográfica: uma grande cidade construída em plena Floresta Amazônica” (ANDRADE, 2008, p.82). Além disso, “como principal porta de entrada para Amazônia oferece uma diversidade turística, tanto na fauna, quanto na flora assim como a sua diversidade cultural” (IDEM, p.83).

Manaus, cidade do mormaço e da chuva caudalosa que exala o cheiro da floresta entremeada com os raios de sol, promove um bailar de cores e sensações que, mesmo imersas nas contradições de um processo de desenvolvimento desigual e descombinado, assenta a área do Campus Senador Arthur Virgílio Filho, da Universidade Federal do Amazonas, que é de 6,7 milhões de metros quadrados, com um perímetro 16,9km de terreno (CAVALCANTE, PINHEIRO E CARVALHO, 2015). A dimensão da magnitude desse campus entremeado de mata, pode ser observada na figura a seguir:



**Figura 3:** Vista área da Ufam/Sede - Manaus  
**Fonte:** Google Maps, julho de 2017.

Nota-se que as edificações estão encravadas na floresta urbana de Manaus, explosão de verde que envolve o Campus Senador Arthur Virgílio Filho, com sua fauna e flora amazônica que convive com todas as mazelas e diversidades de uma área urbana. Resistência verde é o que define nosso campus.

A existência da Universidade Federal do Amazonas tem a sua gênese nos anos de 1909. A universidade teve seu reconhecimento a partir da promulgação da Lei Federal de nº 4.069-A, assinada pelo presidente João Goulart, em 12 de junho de 1962, tornando-se a sucessora legítima da Escola Universitária Livre de Manáos. A Universidade do Amazonas teve seu Projeto de Lei, de autoria do então deputado

federal Arthur Virgílio do Carmo Ribeiro Filho, publicado no Diário Oficial da União em 27 de junho do corrente ano, mas só se instalou como Fundação de Direito Público mantida pela União, em 17 de janeiro de 1965 (BASTOS, 2011). Sendo que será a partir da promulgação da Lei Federal 10.468, de junho de 2002, passou a ser denominada Universidade Federal do Amazonas (Ufam).

A Escola de Serviço Social em Manaus, a exemplo das demais escolas existentes em nosso país, foi criada para atender à necessidade de se preparar uma mão-de-obra qualificada, especializada para a atuação em entidades públicas e privadas.

Rita de Cássia Montenegro (2015, p.11) argumenta em sua obra “A Criação da Escola de Serviço Social de Manaus”, que o Serviço Social de Manaus foi um dos primeiros em nosso país e isso chamou a atenção da mesma pelo “fato de tão prematuramente (no ano de 1941), em um local distante dos grandes centros, ter surgido uma Escola de Serviço Social”. A autora ainda ressalta que a “fundação da Escola, sob o auspício do Juízo de Menores, por André Vidal de Araújo, pode ser considerada um marco histórico no Serviço Social do Amazonas” (IDEM, p.12). Com base em Montenegro (2015), explicita-se que a primeira etapa da criação da escola de Serviço Social em Manaus foi influenciada pelo ideário franco-belga e pela ação da Igreja Católica. E essa influência levou a autora a afirmar ao final da sua pesquisa que “as atividades de Serviço Social se voltavam mais para as consequências que para as causas dos problemas sociais” (MONTENEGRO, 2015, p.128).

Para a autora,

[...] embora a Escola de Serviço Social de Manaus possa ter nascido limitada em sua atuação pelo caráter assistencialista que seus primeiros frequentadores davam à atividade do assistente social, ela foi um marco de grande importância e o ponto de partida e o ponto de partida para o desenvolvimento do Serviço Social no Amazonas (MONTENEGRO, 2015, p.128)

Atualmente, o curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas – Ufam/Sede – Manaus encontra-se inserido no Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais – IFCHS ( antigo Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL), fruto da Resolução nº 0051/2017 - CONSUNI que aprovou o projeto de Reorganização Pedagógica e Administrativa (RPA) do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) Com essa reorganização foram criadas a Faculdade da Informação e da Comunicação (FIC), a Faculdade de Artes (FAARTS), e a Faculdade de Letras (FLET).

O IFCHS passa a comportar os seguintes cursos de graduação: a. Ciências Sociais (bacharelado); b. Filosofia (licenciatura); c. História (licenciatura); d. Geografia (licenciatura/bacharelado); e. Serviço Social (bacharelado); f. Licenciatura Indígena. Além dos seguintes cursos de Pós-graduação (mestrado/doutorado): a. Antropologia (Mestrado e Doutorado); b. Geografia (Mestrado); c. História (Mestrado e Doutorado); d. Serviço Social (Mestrado); e. Sociedade e Cultura na Amazônia (Mestrado e Doutorado); f. Sociologia (Mestrado). Possui o quantitativo de 265 docentes e um quantitativo de 32 Técnicos Administrativos em Educação – TAE (PROGESP, 2016).

O curso de Serviço Social da Ufam, um dos integrantes do IFCHS, é proveniente do legado da Escola de Serviço Social André Araújo, instalada no Círculo Operário de Manaus, em 16 de novembro de 1940, a qual, após 26 anos de funcionamento, foi incorporada à Universidade do Amazonas pela resolução nº 06/67, de 21 de fevereiro de 1967, por meio de doação feita pelos seus proprietários, André Vidal de Araújo e sua mulher Milburges Bezerra de Araújo, efetivada em Escritura Pública em 15 de julho de 1972 (BRITO, 2009). A partir do momento em que o curso de Serviço Social integra a estrutura da Universidade, adquire mais visibilidade, pois passa a estabelecer diálogos interdisciplinares com outros cursos de graduação já existentes na Ufam.

O quadro abaixo apresenta uma cronologia da institucionalização e da natureza do curso de Serviço Social na Ufam:

**Quadro 22: Cronologia dos currículos do curso de Serviço Social – Ufam.**

DATA	RESOLUÇÃO	CONTEÚDO
01 de fevereiro de 1974	Resolução do CONSUNI nº 23	Fixa o currículo pleno do curso Serviço Social, com duração mínima de 03 (três) anos e máxima de (05) cinco anos com um total de 167 créditos. Há, nesse currículo, dois ciclos Básico e Profissional <sup>127</sup> : a. Básico contendo as disciplinas Sociologia, Psicologia, Economia, Direito e Teoria do Serviço Social e b. Profissional com as disciplinas Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade, Política Social, Ética Profissional e o Estágio. Há também, nesse ciclo, as disciplinas complementares obrigatórias: Línguas Portuguesa e Estrangeira, Estudo de Problemas Brasileiros, Prática Desportiva I e II, Introdução à Filosofia e Metodologia do Estudo.
07 de dezembro de 1979	Resolução do CONSUNI nº 041	Fixa em 169 créditos o currículo pleno de Serviço Social, distribuídos em 2.730 horas-aula, com integralização em no mínimo 03 (três) anos e no máximo 05 (cinco) anos letivos. Como diferencial é introduzido à obrigatoriedade de cursar 31 créditos optativos; obrigatoriedade de cursar dois créditos em Educação Física, com 60 horas-aula e Estudo de Problemas brasileiros com 30 horas-aula.

<sup>127</sup> A confecção desse currículo encontra-se em sintonia com o movimento de revisão curricular de 1970, pois se em 1962 o currículo mínimo fixado em outubro, através do Parecer nº 286 do então Conselho Federal de Educação tinha fixado 12 (doze) matérias básicas para a formação dos assistentes sociais no Brasil, o currículo fixado a partir da revisão de 1970 reduziu para 10 (dez) matérias básicas para a formação profissional por meio de dois ciclos o básico e o profissional (ORTIZ, 2013).

<b>23 de setembro de 1982</b>	<b>Resolução do CONSUNI nº 6</b>	Fixa os mínimos de conteúdo e de duração do curso de Serviço Social <sup>128</sup> . Determina a obrigatoriedade do estágio supervisionado e fixa em 2.700 horas a integralização do curso, com duração mínima de três anos e máxima de sete anos.
<b>17 de julho de 1985</b>	<b>Resolução do CONSUNI nº 010</b>	Fixa o Currículo Pleno de Serviço Social em 197 créditos distribuídos em 3.240 horas-aula ministradas em oito períodos letivos.
<b>Janeiro de 2001</b>		Fixa o Currículo Pleno de Serviço Social em 196 créditos distribuídos em 3.165 horas-aula ministradas em nove períodos letivos, portanto um período a mais do que a de 1985. Este Projeto de Formação Profissional é vigente, conforme Processo nº 001.0000126/2001-69 conforme Parecer CNE/CES 492/2001 pelo colegiado do CES (Conselho Nacional de Educação) aprovada em 03/04/2001 e sua Renovação do Reconhecimento do Curso de Serviço Social em 2008.
<b>29 de janeiro de 2007</b>	<b>Resolução CONSUNI nº 021</b>	Cria o curso de serviço social, turno diurno, com 50 (cinquenta) vagas.
<b>A partir de 2009</b>		Com a criação do Curso de Serviço Social no turno Noturno, juntamente com outros cursos da Ufam, amplia-se o acesso à Universidade Pública para as pessoas que não podem estudar no período diurno, concorrendo no Programa do Reuni. Com essa iniciativa, portanto, o curso de Serviço Social passa a funcionar nos turnos diurno e noturno.

Fonte: Adaptado do Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social da Ufam/Parintins, 2007.

O quadro demonstra o processo de crescimento do Serviço Social na universidade, em sintonia com o processo de construção da profissão em nosso país, desde sua gênese, na década de 1930, até o processo de Reconceituação que se inicia em meados dos anos de 1965. Ademais, sustenta-se que em Manaus o “curso, que era privado, passou a fazer parte dos quadros da Universidade do Amazonas em 1968. Em fins da década de 70, tem sua 1ª reformulação curricular. E no início da década de 80, realiza o 1º curso de Especialização em Teoria e Metodologia do Serviço Social” (PPP/ICSEZ, 2007, p.7). De acordo com Perales (2015, p.60),

[...] pelo exame do conteúdo programático das matérias oferecidas nos primeiros anos de funcionamento da Escola (1941 a 1945), feito por Montenegro (1985), por um lado procurava-se preparar os alunos para enfrentar a atuação imediata no meio onde vivem, por outro, pretendia-se que o assistente social viesse a suprir a falta de profissionais de outras áreas como enfermeiras e orientadoras educacionais. A influência católica era claramente identificada.

Perales (2015) argumenta que os professores que ministravam disciplina no curso tinham outra formação profissional e que, inicialmente, o corpo docente não era remunerado e era de predominância feminina. A Escola era gratuita e tinha uma

<sup>128</sup> Em sintonia com a revisão realizada em 1982, estabelece-se um currículo mínimo que tinha a intenção de romper, dentro das possibilidades existentes na época, com a herança conservadora presentes na trajetória da formação, o currículo mínimo de Serviço Social passou a contar com disciplinas voltadas para o ensino da formação social, política e econômica do Brasil e filosofia. Essas mudanças buscam uma “nova” formação e um “novo” perfil profissional (ORTIZ, 2013).

vocação para o trabalho voluntário vinculado à Ação Católica até sua vinculação à Universidade do Amazonas, a partir de meados dos anos de 1960.

Ademais, os destaques cronológicos expressos no quadro 23 demonstram certa sintonia com os marcos da história do Serviço Social brasileiro, até o momento em que a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS estabelece os parâmetros curriculares para os cursos de Serviço Social no Brasil.

As Diretrizes Gerais para os Curso de Serviço Social expressam o currículo dos cursos de Serviço Social aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 08 de novembro de 1996, da antiga ABESS - Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social, “revistas em 1999, e têm no currículo mínimo, aprovado pelo MEC em 1982, seu antecedente mais importante” (IAMAMOTO, 2014, p.614).

O estabelecimento dessas diretrizes curriculares para a formação profissional pela ABEPSS configura-se como “resultado das relações entre uma determinada concepção de currículo e um projeto de formação, mediados pelas relações de poder que se estabelecem no processo de constituição das proposições, bem como na forma com que passam a ser incorporadas (...)” (SILVA, 2008, p.31).

Corroborando com a assertiva de Silva (2008), um breve mergulho na história do Serviço Social que deslinda a formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro, podemos ver que a construção dessas diretrizes curriculares é perpassada por reservas de forças e resistência política. Além disso, postula-se um projeto de formação de cariz qualitativo e compromissado, objetivando romper com uma formação “mecanizada e imediatista entre a implantação e conseqüente postura crítica do assistente social” (PERALES, 2015, p.44), e fortalecer uma unidade entre teoria e prática no âmbito do Serviço Social brasileiro.

Marilda Vilela Iamamoto (2014) nos ensina que essas reservas e resistências expressam-se da seguinte forma:

**Quadro 23: Diretrizes Curriculares: reservas de forças e resistência política.**

<b>A CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: UM DEVIR HISTÓRICO.</b>
1.O currículo mínimo expressa um processo de transição, parte da resistência acadêmica e política tanto à ditadura militar implantada no país (1964-85) quanto ao <i>Social Work</i> , em sua difundida trilogia, composta por Serviço Social de caso, de grupo e de comunidade;
2.No currículo aprovado pelo MEC em 1982, a matriz do ensino do Serviço Social centra-se nas ementas voltadas para História do Serviço Social, Teoria do Serviço Social e Metodologia do Serviço Social além do estágio supervisionado. É desse período a introdução da política social no universo da formação acadêmica, quando se vincula o exercício profissional às políticas sociais públicas, sendo as relações entre o Estado e a sociedade de classes decisivas para decifrar o significado social da

profissão;
3. Já a década de 1980 é um marco no debate sobre os fundamentos do Serviço Social no Brasil inspirado na teoria social crítica, que norteia um projeto acadêmico-profissional do Serviço Social brasileiro expresso na renovação da legislação profissional (1993), na normatização ética (1993) e nas diretrizes curriculares nacionais (Abess, 1996; MEC-Sesu, Ceess, 1999).
3. As diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social são fruto de amplo e diversificado debate acadêmico em oficinas locais, regionais e nacionais. Eles permitiram dar forma à proposta do “currículo mínimo” em 1996 (Abess-Cedepss, 1996, 1997a, 1997b).
4. A proposta de currículo mínimo foi atropelada pelo processo de contrarreforma do ensino superior, preconizado pelos organismos multilaterais. Os currículos mínimos são substituídos por diretrizes curriculares mais flexíveis, exigindo a definição do perfil do bacharel em Serviço Social, a substituição de ementas das disciplinas por tópicos de estudos com caráter não obrigatório, a definição de competências e habilidades técnico-operativas. Assim, o texto legal das diretrizes curriculares, homologadas em 4/7/2001 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC-Sesu, 1999) apresenta descaracterização com a proposta defendida pela ABEPSS para a formação profissional.

**Fonte:** IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. Revista Serviço. Social. Sociedade, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014.

O quadro apresentado demonstra que o Serviço Social brasileiro buscou, a partir do processo de Reconceituação, edificar novas bases para a formação acadêmico-profissional. A partir do momento em que o coletivo profissional “encontra” o pensamento de Marx, mesmo que inicialmente tenha sido de uma forma enviesada, ou melhor, um *marxismo sem Marx*, de forte caráter pragmático e reproduzido em manuais populares e partidários” (SIQUEIRA DA SILVA, 2007, p.284), adentra-se ao Serviço Social brasileiro de forma muito forte nas décadas de 1980 e 1990, concomitante documentos produzidos pelo coletivo profissional, além de encontros e seminários da categoria.

Segundo Siqueira da Silva (2007, p.286), é possível afirmar que além do

[...] legado deixado por essa tradição, originalmente denominado por Netto (1991) de “intenção de ruptura” (com todos os problemas e limitações enfrentadas), que a aproximação entre o Serviço Social, as produções marxianas e marxistas se deram ao longo das décadas de 80 e 90 do século XX até os dias atuais. Esta interlocução – embora não seja a única no campo plural que marca o Serviço Social – vem sendo intensamente aprimorada e sistematizada em inúmeros livros, artigos, comunicações de congressos e encontros de pesquisadores, bem como tem surtido efeitos práticos extremamente significativos nas diretrizes curriculares nacionalmente aprovadas para os cursos de Serviço Social no Brasil (com impactos muito positivos na formação profissional), na revisão do Código de Ética do Assistente Social (1993) e na formulação de um projeto ético-político claramente comprometido com demandas oriundas da *classe-que-vive-do trabalho* (ANTUNES, 1999- 2000).

Tais diretrizes expressam um projeto de formação profissional que propugna uma formação densa, crítica e fundamentada numa análise rigorosa da realidade, que compreende o Serviço Social como produto e produtor da história. A partir de um

amplo processo denominado de “Movimento de Reconceituação<sup>129</sup>”, o Serviço Social brasileiro ousou com competência (teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política) construir uma “identidade profissional”, rejeitando claramente uma “identidade atribuída”, que expressasse o Serviço Social como “uma especialização do trabalho da sociedade, inscrita na divisão social e técnica do trabalho social, o que supõe afirmar o primado do trabalho na constituição dos indivíduos sociais” (IAMAMOTO, 2014, p.610). E toda essa mudança de curso, de direção social na formação acadêmico-profissional, ocorreu também como resposta

[...] à conjuntura da crise da ditadura civil-militar instaurada em 1964 e ao processo de democratização que o Brasil, experimentou entre os fins de 1970 e meados dos anos 1980, o Serviço Social viveu uma extraordinária efervescência. O universo profissional passou por um notável *aggiornamento*: o monopólio exercido por décadas pelo conservadorismo foi amplamente vulnerabilizado, criticou-se com frontalidade a falsa e puramente formal assepsia ideológica exibida pela profissão, organismos profissionais foram redimensionados, expressivos segmentos da categoria profissional vincularam-se a movimentos sociais populares, instituições acadêmicas e profissionais passaram a dialogar e a interagir mais vivamente com setores progressistas do Serviço Social latino-americano, reformulou-se a grade curricular, consolidou-se a formação pós-graduada, as práticas profissionais se diversificaram, ganhou carta de cidadania na profissão o pluralismo político e teórico – e mais um sem números de processos e eventos que transformaram a face do Serviço Social no país.

O Serviço Social buscou sua renovação acadêmica e social no contexto político de redemocratização do país, porém, como bem demonstra o item 4 do quadro 24, em meados da década de 1990, precisamente a partir da eleição de Fernando Collor de Mello, experimenta-se no Brasil um momento de regressão na área social: entra em cena o projeto neoliberal. Com a adoção dos pressupostos neoliberais em nosso país, “configura-se um contexto profundamente adverso ao avanço do novo projeto profissional e, particularmente, a implementação das diretrizes curriculares/1996” (ABREU, 2016, p.239).

Face ao cenário adverso, conforme nos alertou Marilda Villela Iamamoto (2002), as diretrizes curriculares aprovadas pelo MEC, em 2001, não contemplaram aspectos importantes para a formação acadêmico-profissional, indicados na proposta

---

<sup>129</sup> Importa colocar em destaque que o Movimento de Reconceituação do Serviço Social é uma marca incontestável na história da profissão, cujo objetivo era romper com as bases conservadoras do Serviço Social. Era uma ruptura com o Serviço Social Tradicional. Tratou-se, ou melhor, trata-se de um movimento que não é unívoco e inconcluso, contudo de uma forma geral pode ser considerado como sendo “[...] uma ruptura com a prática profissional orientada pelo estrutural-funcionalismo, o que implicaria na revisão de postulados teórico-metodológicos da profissão” (CEDEPSS, 1994, p.30)

elaborada pela Comissão de Especialistas<sup>130</sup> constituída pelo próprio Ministério, proposta feita de forma coletiva e discutida pela categoria e aprovada em 1996 em Assembleia Extraordinária da ABEPSS. De acordo com Fátima Grave Ortiz (2013, p.14), essa proposta, construída e debatida de forma coletiva, foi

[...] duramente esvaziada pelo MEC, que lhe excluiu aspectos estratégicos e decisivos para a articulação das diversas dimensões do Serviço Social (teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa e investigativa), tendendo a fragilizar o projeto de formação profissional para a nossa área e sua orgânica relação com o projeto ético-político profissional.

Trata-se do esvaziamento de aspectos estratégicos e fundamentais para a formação profissional calçada no Projeto Ético-Político Profissional que postula uma formação que tenha a questão social como matéria-prima do trabalho profissional. Assim, a supressão por parte do MEC desses aspectos nas diretrizes curriculares, aprovadas em 2001, representa a descaracterização do trabalho encaminhado pela Comissão de Especialistas que referendou a proposta do currículo mínimo, aprovado na Assembleia da ABESS/1996, pois

[...] foram feitas mudanças substantivas no documento final, descaracterizando o conteúdo das Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social elaboradas pela ABEPSS. As supressões incidiram tanto no perfil do profissional como no elenco das competências e na total exclusão das matérias e ementas elaboradas pela Comissão de Especialistas, em 1999. (MOTA, 2007, p. 60)

Tais supressões incidiram nas Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social<sup>131</sup> e, conseqüentemente, no conteúdo e na elaboração dos conteúdos curriculares das escolas de Serviço Social em todo o Brasil.

---

<sup>130</sup> É importante destacar que a primeira Comissão de Especialistas é composta por profissionais de notório saber indicados pela categoria profissional e designados pelo MEC, sendo que essa comissão designada para o período de 1997-1998 foi indicada pela ABESS e era composta pelas professoras: Marilda Iamamoto, Maria Rachel Tolosa Jorge, Marina Maciel, Maria Marieta dos Santos Koike e Mariangela Belfiore Wanderley. Já a segunda Comissão de Especialistas para o período de 1998-2000, foi nomeada pelo secretário do Ensino Superior do MEC, na portaria n. 48 de 10/03/98, os professores que fizeram parte da comissão foram: Marilda Iamamoto, Mariangela Belfiore Wanderley e Maria Bernadete Martins Pinto Rodrigo (WERNER, 2011).

<sup>131</sup> Essas diretrizes são aprovados pelo Conselho Nacional de Educação e a Câmara Superior de Educação - Parecer CNE/CES n. 492/2001. Somente 06 (seis) anos depois na resolução CNE/CES n. 2, de 18 de junho de 2007, que dispõe sobre “carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial” que define a carga horária mínima de 3000 horas para o curso de Serviço social, com um tempo mínimo de 04 (quatro) anos para sua integralização. (WERNER, 2011)

Além disso, essas Diretrizes Gerais, ao não estabelecerem a carga horária para atividades complementares e para o estágio, requer que o Parecer CNE/CES 492/2001, homologado em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em 25 de janeiro de 2002, seja complementado a partir da homologação da Resolução CNE/CES 15/2002,

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser oferecida pelo curso de Serviço Social deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) a organização do curso;
- d) os conteúdos curriculares;
- e) o formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão do Curso; f) as atividades complementares previstas. (Resolução CNE/CES 15/2002. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 33).

Consagra-se, assim, a flexibilidade nos currículos, visto que, a partir dessa Resolução, é permitida a “construção de projetos pedagógicos de cursos flexíveis, simplificados e diversificados. Sua construção dependerá dos profissionais e da perspectiva educacional de cada instituição formadora” (WERNER, 2011, p.9). Arelada a isso, a Resolução nº 2, de 18 de junho de 2002, “Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial” e estabelece, em seu *Anexo*, a carga horária mínima de 3.000h e limite mínimo para a integralização de 04 (quatro) anos para o curso de Serviço Social.

Devido a essas questões, a ABEPSS realizou uma Pesquisa Avaliativa sobre a implementação das Diretrizes Curriculares do Serviço Social, no Brasil, durante o ano de 2006, coordenada pela Professora Ana Elisabete Mota – Presidente da ABEPSS – Gestão 2005/2006. Vejamos o quadro síntese:

**Quadro 24: Implantação das diretrizes curriculares segundo a natureza jurídica da IES, Brasil – 2006.**

DIRETRIZES CURRICULARES	NATUREZA JURÍDICA DAS IES	
	Pública	Privada
Implantou	75,9 (22)	70,8 (51)
Implantou parcialmente (a)	17,2 (5)	19,4 (13)
Não Implantou	6,9 (2)	9,7 (7)
Total das IES que responderam (b)	100,00 (29)	100 0)

a) Implantou novos conteúdos, mas sem a aprovação em instâncias superiores;

b) Três IES não informaram a natureza jurídica.

**Fonte:** AMARAL, Ângela Santana do. Implementação das Diretrizes Curriculares nos Cursos de Serviço Social, 2007, p24.

A pesquisa avaliativa revelou, naquele momento, que 100% das unidades de formação acadêmica que ofertavam o curso de graduação eram na modalidade presencial; esses cursos eram majoritariamente no turno noturno (48%) contra 39% nos turnos diurno/noturno; a prevalência das instituições formadoras era na esfera privada (71%). Dentre as IES participantes da pesquisa, o quadro demonstra que 74% disseram ter implantado integralmente as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, sendo que 19% afirmaram que essa implantação ainda estava em processo, enquanto 8% afirmaram não ter conseguido implantar essas diretrizes na unidade de formação acadêmica (ORTIZ, 2013). Outro ponto destacado na referida pesquisa é a necessidade de se “aprofundar como as Unidades de Ensino, por meio de seus processos de formação, buscam assegurar o perfil, as habilidades e competências profissionais definidas nas Diretrizes Curriculares” (AMARAL, 2007, p.27).

E isso se constitui em um dos desafios do tempo presente, visto que a mercantilização do ensino já anda a passos largos, o desmonte da seguridade social brasileira e, conseqüentemente, da educação está na ordem do dia da agenda política. Portanto, o cenário atual cada vez mais ratifica o “avanço das perspectivas fragmentárias do conhecimento, da ofensiva dos cursos à distância e da massificação do ensino privado” (IDEM, p.28). Tal qual o processo de fagocitose, esses elementos presentes no atual processo de acumulação capitalista tendem a querer dar mais fôlego a esse “sistema de capital, por não ter limites para sua expansão, acabando por converter-se numa processualidade incontrolável e profundamente destrutiva” (ANTUNES, 2011, p.11). Esse sistema que promove uma desvalorização da educação superior dificulta as possibilidades de se edificar uma formação acadêmico-profissional que permita edificar o “Perfil do Bacharel em Serviço Social” como de um

[...] profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social<sup>132</sup>.

---

<sup>132</sup> Perfil proposto pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (1999) que referenda a proposta aprovada pelo coletivo profissional em 1996.

Formar um profissional com essa envergadura requer que se superem as seguintes dificuldades encontradas pelas IES pesquisadas em 2006 acerca da implantação das diretrizes curriculares:

**Quadro 25: IES pesquisadas e as dificuldades para a implantação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Serviço Social, Brasil – 2006.**

<b>DIFICULDADES NA IMPLANTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL</b>	
<b>1. TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b>	
a.	Garantia da transversalidade dos conteúdos (80,4%)
b.	Domínio do conteúdo do ementário (30,4%)
c.	Entendimento da nova lógica curricular (29,4%)
d.	Outras dificuldades (33,3%)
e.	Não houve dificuldades (12,9%)
<b>2. DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS</b>	
a.	Articulação entre os conteúdos das disciplinas (57,6%)
b.	Repetição dos conteúdos (49,0%)
c.	Articulação das disciplinas em os demais componentes curriculares (46,5%)
d.	Distribuição dos conteúdos entre as disciplinas (44,4%)
e.	Insuficiência de recursos (38,4%)
f.	Relação entre o conteúdo e a carga horária (35,4%)
g.	Outras dificuldades (32,35)
h.	Não houve dificuldades (0)
<b>3. RELATIVAS A CONDIÇÕES DE TRABALHO</b>	
a.	Sobrecarga das atividades acadêmicas (52,5%)
b.	Reduzido quadro de docentes (42,65)
c.	Acúmulo de disciplinas por Docentes (30,7%)
d.	Instalações físicas inadequadas (27,75)
e.	Turmas com número de alunos superior a 50 (25,7%)
f.	Reduzido quadro de Docentes Qualificados (12,9%)
g.	Outras dificuldades (50,0%)
h.	Não Houve dificuldades (10,1%).

**Fonte:** AMARAL, Ângela Santana do. Implementação das Diretrizes Curriculares nos Cursos de Serviço Social, 2007, p.25.

O quadro pontua inúmeras dificuldades que vão desde as pedagógicas, da qualificação do corpo docente da IES, condições de infraestrutura das unidades, o não entendimento da nova lógica curricular proposta, além da histórica questão relativa ao quadro de docentes e, inexoravelmente, à sobrecarga no trabalho, além do desmonte na carreira do professor universitário das universidades federais, tendo como base desse processo a Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012, alterada pela Lei 12.863, de 24 de setembro de 2013, fruto da Medida Provisória 614/2013.

Arelada a essas questões, após a aprovação da PEC 55/2016, tem-se pela frente 20 (vinte) anos de congelamento de investimentos na educação. Pelo que se pode ver em tempos de crise estrutural do capital, a face expansionista desse sistema está em constante busca de mais-valor, deixando exposto o rastro destrutivo que se assenta na superfluidade e descartabilidade, por isso que no meio de todo o processo esfacela-se a

produção do conhecimento, fragiliza-se a formação, sujeitos coletivos desmontam-se e se banaliza a vida humana numa escala incontrollável.

Deve ser ressaltado, ainda, que a referida pesquisa, realizada após 10 anos de aprovação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, revela-nos que a direção social estratégica propugnada para a formação acadêmica-profissional ainda não era uma realidade, imagine na atualidade, quando o processo de contrarreforma da educação superior já anda a passos largos. Assim, as diretrizes aprovadas pelo MEC (2001), ao suprimir elementos fundamentais para a edificação um novo perfil profissional que ratificasse e consolidasse a direção social estratégica construída pelo coletivo profissional, possibilita a germinação desse processo de flexibilização e diversificação na formação, bem ao gosto das orientações do Banco Mundial.

Ademais, observa-se que “os projetos pedagógicos dos cursos novos apresentam disciplinas que não se estruturam em torno dos eixos propostas nas diretrizes da ABEPSS e as disciplinas, na maioria das vezes, não se articulam e apresentam diversos problemas de superposição de conteúdos” (FERREIRA, 2004, p. 23) e isso se diferencia muito das referências centrais propugnadas pelas diretrizes curriculares da ABEPSS, visto que tais projetos pedagógicos não priorizam: “1. Fundamentos históricos teórico-metodológicos do Serviço Social, 2. Questão social, 3. Trabalho e serviço social, 4. Pesquisa e 5. a prática na formação profissional”. (GOMES, 2007, p.40)

Se no momento da pesquisa, mais de 10 anos atrás, tínhamos esse cenário, na atualidade convive-se com o (a)

[...] sucateamento das universidades públicas e a conseqüentemente mercantilização do ensino superior com o aumento das universidades privadas; a mudança no perfil do alunado cada vez mais proveniente dos extratos médios e baixos, com visível empobrecimento do seu universo cultural, o que coloca o Serviço Social numa posição complicada já que precisa qualificar-se cada vez mais para fazer frente às novas demandas do mercado e do capital (FALEIROS, 2005, p.89)

Os elementos expostos na assertiva de Faleiros, face ao processo expansionista num contexto de crise estrutural do capital, apresentam um novo e variado cenário no âmbito da graduação em Serviço Social no Brasil, que mantém a ênfase das ofertas na esfera privada, bem como revela o avanço da oferta de modalidade à distância. Além disso, com base no Censo da Educação Superior (2014), o curso de Serviço Social foi um dos 10 (dez) cursos mais procurados entre os estudantes (SILVA, 2016), o que revela a legitimidade social do referido curso que possui mais 80 (oitenta) anos no

Brasil, cuja história de conformismo, que remete a sua gênese e ao seu processo de desenvolvimento, se dá a partir da forte vinculação do Serviço Social com a Igreja Católica e, posteriormente, com a Sociologia Norte-Americana.

Há também o reverso dessa história por meio de ações de resistência, a partir do momento em que a profissão busca uma “nova face acadêmica e social renovada” (IAMAMOTO, 2001), sob a égide de um regime de Exceção, bem como histórias de lutas que expressam a defesa intransigente dos direitos humanos, sociais, da cidadania, da democracia e da justiça social pelo coletivo profissional.

A trajetória de conformismos, de resistências e de lutas valida os argumentos acerca da legitimidade social da profissão que em 2016 completou:

70 anos de ABESS/ABEPSS (1946); 20 anos das Diretrizes Curriculares para a formação profissional (1996); 30 anos do Código de Ética (1986, reformulado em 1993); 51 anos do Movimento de Reconceituação (1965); 45 anos de Pós-Graduação (1971); 40 anos de reconhecimento do Serviço Social como área do conhecimento (década de 1980); 60 anos de regulamentação profissional (1956); 23 anos da atual lei de Regulamentação da profissão (1993); e 37 anos do Congresso da Virada (1979), o que significa um árduo processo de resistência, impulsionando lutas democráticas. (SILVA, 2016, p.31).

Exposto isso, ao adentrar novamente à seara da Universidade Federal do Amazonas, que oferece o curso de graduação em Serviço Social na Ufam/Sede (Manaus) e no ICSEZ (Parintins), pode-se afirmar que o currículo em vigência segue as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, visto que o referido currículo traz disciplinas que dão concretude aos Núcleos de Fundamentação eixos fundantes do currículo de Serviço Social conforme preconizam as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social da ABEPSS. A seguir a definição de cada um desses núcleos:

**Quadro 26: Currículo do curso de graduação de Serviço Social – Ufam/Sede com base nas Diretrizes curriculares da ABEPSS.**

<b>NÚCLEOS</b>	<b>SIGNIFICADO</b>	<b>DISCIPLINAS CURRÍCULO 2001</b>	<b>DISCIPLINAS CURRÍCULO 2009 (REUNI)</b>
<b>1. Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social</b>	Compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais para a compreensão da sociedade	Comunicação em Prosa Moderna I e II; Introdução à Filosofia; Sociologia I, II e III; Psicologia Geral I; Metodologia do Trabalho Científico; Ciência Política; Psicologia Social; Economia Política;	Introdução À Filosofia; Comunicação Em Prosa Moderna I e II; Sociologia I, II e III; Psicologia Geral I; Psicologia Social; Ciência Política; Economia Política; Política Social I e II; Direito e Legislação;

	burguesa, em seu movimento contraditório.	Teoria do Conhecimento; Política Social I e II; Trabalho e Contemporaneidade; Direito e Legislação Social;	Trabalho e Contemporaneidade; Teoria Do Conhecimento I; Metodologia Do Trabalho Científico.
<b>2. Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira</b>	Remete à compreensão dessa sociedade, resguardando as características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais. Compreende ainda a análise do significado do Serviço Social em seu caráter contraditório, no bojo das relações entre as classes e destas com o Estado, abrangendo as dinâmicas institucionais nas esferas estatal e privada;	Introdução a Antropologia Cultural Questões Urbanas e Agrárias; História Cultural da Amazônia;	Formação Social, Econômica e Política do Brasil; Introdução a Antropologia Cultural; História Cultural da Amazônia.
<b>3. Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.</b>	Compreende todos os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado	Introdução ao Serviço Social; Fundamentos Históricos e Teóricos – Metodológico do SS I, II, III, IV e V; Análise Institucional; Tópicos Especiais em Serviço Social I e II; Oficina de Serviço Social; Estágio Supervisionado em Serviço Social I, II e III; Pesquisa em Serviço Social I, II e III; Estatística Aplicada as Ciências Sociais; Ética Profissional em Serviço Social; Gestão e Planejamento em Serviço Social I; Trabalho de Conclusão do Curso I e II.	Introdução ao Serviço Social; Fundamentos Teórico-Metodológico do Serviço Social I, II, III, IV e V; Estatística Aplicada As Ciências Sociais; Pesquisa em Serviço Social I e II; Trabalho de Conclusão de Curso; Gestão e Planejamento em Serviço Social I e II; Tópicos Especiais; Ética Profissional do Serviço Social; Serviço Social na Área da Família; Estágio Supervisionado em Serviço Social I, II e III; Análise Institucional.

**Fonte:** Adaptado do ABEPSS – Diretrizes Curriculares e Projeto Política Pedagógica do curso de Serviço social da Ufam (2009).

Importa ressaltar a importância de se construir um projeto pedagógico que contemple os núcleos de estruturantes propugnados pelas Diretrizes Curriculares, pois é isso que sustenta a “nova lógica curricular” dessas diretrizes. Nessa perspectiva, esses núcleos resguardam uma relação de unidade, visto que

[...] essa nova lógica curricular, configurada por esses três núcleos de fundamentos, propõe-se a superar a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem e se contrapõe a tratamento classificatório e hierárquico entre os núcleos. [...] Os núcleos estruturantes dessa nova lógica afirmam-se como eixos articuladores da formação profissional pretendida e desdobram-se em áreas do conhecimento que se traduzem pedagogicamente por meio dos componentes curriculares (CARDOSO, 2007, p. 40).

Vale destacar que o quadro 26 demonstra os conteúdos das disciplinas relativas ao curso de Serviço Social da Ufam, referentes ao currículo de 2001 e ao Currículo de 2009. Nota-se que o currículo de 2001 continha como carga horária para integralização 3.165h e o cumprimento de 196 (180 disciplinas obrigatórias e 16 disciplinas optativas) créditos. Já o currículo de 2009 tem como carga horária 2.730h e o cumprimento 182 (166 disciplinas obrigatórias e 16 disciplinas optativas). O currículo de 2009 (Reuni) contempla ainda um total de 200 horas complementares. Pode-se observar que ocorreu uma redução nos créditos a serem cumpridos para a integralização do curso do currículo de 2001 para o de 2009, porém coloca-se como elemento novo desse currículo o cumprimento de horas complementares, assim flexibiliza-se o currículo, conforme propõe as Diretrizes Gerais do Programa Reuni.

Tem-se clareza de que a flexibilização curricular não pode ser considerada de forma isolada como um elemento nefasto. Importa refletir acerca da direção social que se quer dar a essa flexibilização curricular. Para tanto, o Projeto Pedagógico do Curso deve fornecer as bases para a flexibilização curricular. Daí a importância de se reafirmar as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, por meio de uma reflexão crítica de que essa afirmação tem como desafio para a sua realização o “contexto de crise que atravessa o significado social e histórico da universidade de um modo geral, à medida que cada vez mais tem se tornado alvo de investimento do grande capital internacional” (ORTIZ, 2013, p.29),

Nesse ponto, a importância da construção de um Projeto Pedagógico que resguarde uma formação em Serviço Social com caráter crítico e generalista do perfil profissional, qual seja:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando proposta para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações de sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho com capacidade de inserção criativa e propositiva no conjunto das relações sociais e no

mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do assistente social (ORTIZ, 2013, p.15).

Tal perfil requer que sejam resguardadas no projeto de formação tanto as competências e habilidades, conforme preconiza a Lei de Regulamentação da Profissão – Lei nº 8.662, de 1993, como os princípios da formação profissional propugnados nas diretrizes da ABEPSS. Por isso a importância de revisões curriculares que ratifiquem o Projeto Pedagógico para que o currículo construído não se constitua em um “currículo como artefato”, mas que possa ser reconhecido, ou melhor, legitimado como produto moldado pelos condicionantes políticos, históricos e sociais vinculados às formas de organização e relações de poder existentes no espaço de formação (TIMOTEO, 2004).

Como já sinalizado, o MEC aprovou as diretrizes para o curso suprimindo elementos fundamentais para a formação acadêmico-profissional que vão desde a retirada do caráter crítico e generalista do perfil profissional, da supressão de competências e habilidades, com base nos artigos 4º e 5º da lei de regulamentação da profissão, passando pela supressão da ética e da “teoria marxiana como princípio formativo das diretrizes curriculares para a formação” (ORTIZ, 2013, p. 18).

Postula-se uma proposta de flexibilização, mas não aos moldes do capital, que aligeira, que dilui competências e habilidades em mera técnica. Postula-se uma proposta para flexibilizar o currículo, garantindo-lhe densidade e organicidade na formação, contribuindo efetivamente para a materialização de um trabalho profissional. A proposta defendida pela ABEPSS comporta a “flexibilidade e dinamicidade dos currículos plenos, expressa na organização de disciplinas e outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágios e atividades complementares” (ORTIZ, 2013, p.18). Ou seja, se opõe frontalmente a uma flexibilização que objetiva promover a precarização do trabalho e da formação profissional.

Se a fragmentação, a segmentação, a heterogeneidade, a individualização, a fragilização dos coletivos, a informalização do trabalho, a fragilização das organizações políticas clássicas e a degradação dos sujeitos são as marcas de um processo de flexibilização em tempos de crise estrutural do capital, deve-se se contrapor a isso e materializar em nossa universidade um projeto pedagógico do curso de Serviço social que resista<sup>133</sup>, que tenha como direção o Projeto Ético Político Profissional do Serviço

---

<sup>133</sup> Não poderíamos deixar de ratificar que “um processo de resistência não se constitui como um movimento linear, mas dinâmico, contraditório, marcado por avanços, recuos, conquistas e derrotas”. (DUARTE, 2013, p. 191).

Social, cujo tripé: a. Diretrizes Curriculares da ABEPSS, b. Código de Ética Profissional de 1993, e c. a Lei de Regulamentação da Profissão de 1993.

Após a análise das disciplinas (presentes no projeto pedagógico – 2001 e 2009), que compõe os currículos dos cursos de graduação em Serviço Social ofertados na Ufam, verifica-se que a estrutura curricular do projeto pedagógico, bem como o perfil profissional, princípios para a formação, competências e habilidades, preservam o que foi construído e pactuado nas Diretrizes Curriculares de 1996 da ABEPSS. Ou seja, busca-se dar concreção e materialidade às diretrizes curriculares, mesmo com as diferenças já identificadas entre o projeto de 2001 e o de 2009 – Reuni, que já fomenta a necessidade de enfrentamento e qualificação, pois com a adoção do turno noturno, via Reuni, as disciplinas e as atividades complementares ofertadas para os discentes devem resguardar a articulação das concepções político-pedagógicas do projeto profissional defendido, além de resguardar a qualidade no desenvolvimento de pesquisas, ações de extensão universitária e de estágio supervisionado.

Para tanto, ao se postular um flexibilização, deve-se assegurar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, para que se possa produzir novos conhecimentos, a partir de processos investigativos demandados pelas necessidades sociais (CABRAL NETO, 2004). Deve-se, igualmente, refletir sobre a responsabilidade dos docentes envolvidos e da IFES nesse processo, cujo direcionamento não pode estar desarticulado com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI das universidades, pois a formação continuada dos docentes e técnico-administrativos deve ser umas das dimensões que iluminam a construção dos projetos pedagógicos dos cursos.

Além disso, após a adesão do Programa Reuni, que implantou o curso de graduação em Serviço Social - Turno noturno na Ufam/Sede e, conseqüentemente o currículo 2009 – Reuni, o Departamento de Serviço Social da Ufam/Sede iniciou em 2010 uma revisão curricular que se encontra inconclusa. A proposta dessa revisão curricular foi elaborada com base nos seguintes grupos de trabalho: 1. Fundamentos Teórico-metodológicos e históricos do Serviço Social. 2. Questão Social e Serviço Social; 3. Trabalho e Serviço Social; 4. Pesquisa e 5. Tratamento dispensado à prática na formação profissional, o que demonstra a sintonia com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

As discussões dos grupos de trabalho se fundamentaram nos seguintes documentos entregues para cada GT: 1. Projeto de Formação Profissional – Currículo

2001, 2. Projeto de Formação Profissional – Currículo Reuni/2009. Diretrizes Gerais do Reuni, 3. ABEPSS – Relatório Final da Pesquisa Avaliativa da Implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social, 2008, 4. Relatórios dos GTs (Discussões do Curso de Serviço Social da UFAM), 5. Normas do Trabalho de Conclusão de Curso da UFAM, 6. Política Nacional de Estágio. 7. Resolução CFESS N. 533/2008, 8. Ementas e Bibliografias do Curso de Serviço Social e 9. Relatório da VI Oficina de Revisão Curricular da UFAM – fevereiro a março de 2007.

Inúmeros fatores obstaculizaram a conclusão dessa revisão curricular, desde o debate travado acerca do projeto de revisão curricular e a ratificação das diretrizes curriculares da ABEPSS, assim como a questão do cumprimento do estágio supervisionado em Serviço Social pelos discentes do turno noturno, as horas e o elenco das atividades complementares a serem ofertadas, a participação dos discentes do turno noturno em atividades de ensino (monitoria), pesquisa (PIBIC) e extensão (PACE e PIBEX), dentre outros. Além disso, a discussão foi travada na questão da carga horária mínima para a integralização do curso e a questão do quadro Docente, por vezes insuficiente, para abarcar essa revisão em dois turnos (vespertino e noturno).

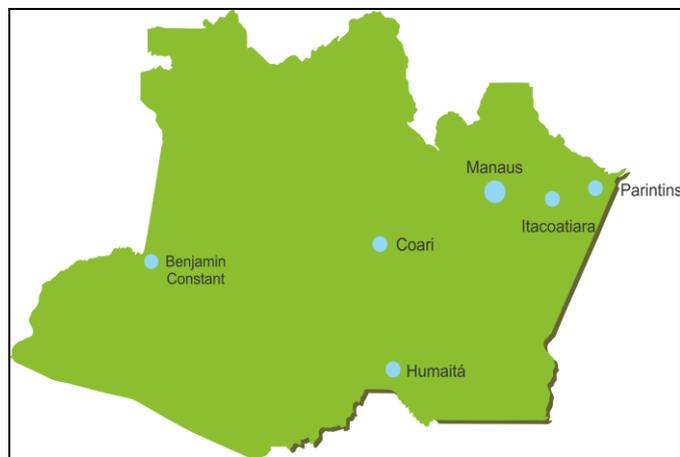
Retomando a concepção de que a proposta de revisão curricular é realizada num contexto de correlação de forças, entende-se o motivo desse processo estar inacabado, pois em tempos de Programa Reuni e de congelamento de investimentos<sup>134</sup> na educação superior que passou por um processo de expansão, sem que antes suas contradições e tensionamento históricos fossem se constitui em algo complexo e que requer análise para iluminar a ação. Pois, sabemos que toda propositura que envolve a revisão curricular num contexto de contrarreforma e de (in)sustentabilidade do processo expansionista, envolve também alterações no discurso e na prática pedagógica e isso inflexiona diretamente no trabalho docente no interior das IES.

Acerca da Unidade Permanente de Parintins - ICSEZ, recorre-se às informações institucionais sobre o processo de expansão da Universidade Federal do Amazonas. Com base em dados da Revista Ufam 2009 – 2017 “Excelência acadêmica e compromisso social”, até julho de 2009 a Ufam possuía 127.794,34 m<sup>2</sup> de área construída. Com as obras realizadas no período de 2009 a 2017, a instituição passa ater

---

<sup>134</sup> Neste ponto da análise não se quer responsabilizar exclusivamente esses elementos como os únicos que impossibilitam o avançar no processo de revisão curricular, contudo chama atenção que devido a condicionantes estruturais referentes ao funcionamento do curso nos dois turnos, além das contradições internas, a revisão ainda não foi concluída.

286.518.74 m2. Aumento que comporta as edificações desse período na Ufam/Sede e nas 05 (cinco) Unidades Fora da Sede, localizadas conforme figura a seguir:



**Figura 4: Universidade Federal do Amazonas: sua capilaridade**  
Fonte: Lopes, Thais, 2016.

A presença da Universidade Federal do Amazonas nos municípios do Estado do Amazonas, sobretudo nos municípios de Itacoatiara (ICET), Parintins (ICSEZ), Coari (ISB), Humaitá (IEEA) e Benjamin Constant (INC), concretiza-se sob o lema “Expansão e democratização do ensino superior no Amazonas”, por meio do qual se busca ampliar e consolidar seu processo de interiorização. Convém ressaltar que esse processo iniciou-se há mais de 40 (quarenta) anos, sendo que a partir de 2005, quando a IFES aderiu ao Programa Reuni, torna-se uma Universidade *Multicampi* (REVISTA Ufam 2009- 2017, p.71), pois

[...] a criação do REUNI oportuniza as Instituições de Ensino Superior - IFES o incremento de uma política voltada para a: a expansão quantitativa (cursos, vagas, etc); expansão geográfica (interiorização das instituições etc); e, expansão do acesso (democratização do acesso) (SABOYA, 2015, p.19).

Convém ressaltar que Universidade Federal do Amazonas (Ufam)

[...] se faz presente em seis municípios, com estrutura fixa sob a legislação de Campi avançado e 18 núcleos distribuídos em vários municípios do Estado, dentre esses o Curso Superior de Complementação de Estudos em Formação de Lideranças Indígenas, numa oportunidade de atender a demanda de acesso a Educação (INEP 2006, p. 30).

Nessa esteira, tem-se a criação do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia \_ ICSEZ, localizado no Campus Universitário “Dorval Varela Moura”- Parintins, conforme figura abaixo:



**Figura 5: Vista aérea do ICSEZ**  
**Fonte:** Google Maps, julho de 2017.

O município de Parintins encontra-se localizado no baixo Amazonas e faz fronteira com o Estado do Pará. Bittencourt (2001) argumenta que a cidade de Parintins foi edificada em uma ilha chamada de Tupinambarana, em referência aos índios Tupinambás que habitavam a região. Anteriormente, no decurso histórico da cidade de Parintins, destacavam-se economicamente pelas atividades extrativas e pela produção de juta. Na atualidade, destaca-se a criação de bovinos e bubalinos, além do festival folclórico que atrai turistas de várias localidades à ilha Tupinambarana para brincar de boi-bumbá. Os protagonistas dessa ópera a céu aberto são o Boi Garantido, representado pela cor vermelha, e o Boi Caprichoso, pela cor azul (ARCHANJO, 2016)

O ICSEZ, que faz parte do *Ufam Multicampi*, programa apreendido como “prioridade institucional” (REVISTA UFAM 2009-2017, p.71), sete cursos de graduação, sendo no turno diurno oferecido o bacharelado em Serviço Social. No tocante à infraestrutura e recursos humanos, o ICSEZ possui 82 (oitenta e dois) docentes, 39 (trinta e nove) técnicos e 1.827 discentes que utilizam uma área construída de 11.675, 63 m<sup>2</sup>.

Esse instituto foi criado dentro de uma expectativa real acerca da necessidade de interiorização do ensino superior no Amazonas. No ICSEZ o curso de Serviço Social iniciou suas atividades em 25 de setembro de 2007. De acordo com o Projeto Político

Pedagógico do Curso de Serviço Social (2007), toma-se como parâmetro para justificar e realçar a importância da criação do referido Instituto e, conseqüentemente, do curso de Serviço Social em Parintins, os argumentos utilizados pelos elaboradores do Projeto Pedagógico do extenso antes Instituto Natureza e Cultura, localizado no município de Benjamin Constant, quais sejam:

[...] ressalta-se a importância da iniciativa do Governo Federal se fazer mais presente na Amazônia através da Universidade. Isto porque se sabe que uma das características da implantação das Universidades Públicas na Amazônia tem sido a de justificá-las a partir dos projetos oficiais para o desenvolvimento e integração da região.

A produção desse discurso, que tem amparado ciclos econômicos e formas de ocupação passadas e recentes, cria e reforça a ideia de que tudo está por ser feito e que pode ser moldado segundo os cânones conhecidos da história e da cultura nacional. Desta forma, as tarefas da inteligência aplicadas ao ensino superior, bem como à pesquisa e extensão têm sido equacionadas segundo as demandas imaginárias do mercado de bens e serviços, aí incluídos os planos de organização de estruturas gestoras e executoras de políticas do Estado Nacional, por meio das agências de “desenvolvimento regional”, entre as quais a função de formação de recursos humanos das Universidades está claramente definida.

Constata-se, até o final dos anos de 1990, um distanciamento do perfil institucional das Universidades Públicas da Amazônia com as realidades locais, visível em todos os aspectos que se queira abordar, reforçado pela tendência, hoje, não tanto, de que a maioria dos seus docentes tanto em suas atividades de ensino como pesquisa e extensão não consideram a realidade amazônica, e ainda que a maioria não tenha tomado como tema e problema questões amazônicas para suas reflexões durante a formação acadêmica de mestrado e doutorado.

Frente a esta constatação há necessidade de se criar outra tradição intelectual que abranja a complexidade de relações existentes na nossa região e no estado do Amazonas, em particular, onde existe um conjunto de problemas antigos e novos que se põem para o mundo. Entre os problemas antigos destaca-se o “não reconhecimento” de uma produção científica das Universidades Públicas Amazônicas por parte das “Universidades Centrais”, com a alegada ausência de massa crítica e de infraestrutura que assegurem a continuidade de programas de ensino de graduação, pós-graduação, pesquisa e até mesmo de extensão.

De modo geral essas “Universidades Centrais” apagaram de suas memórias a gênese da ciência no Brasil, tanto das ciências naturais quanto das ciências sociais, ou seja, a história da ciência no Brasil é bem conhecida nos circuitos acadêmicos, e isto possibilita afirmar que a Amazônia colaborou sim na solidificação desses saberes como experimento, como temática, como agência institucional, como campo de investigação, como objeto de especulação e como sentido que fundamentou a implantação de projetos de grande porte financeiro e de equipamentos das denominadas Universidades Centrais ou Centros de Excelência. (Projeto Político Pedagógico do ICSEZ, 2007 Apud CORRÊA DA SILVA *ET ALL*, 2006, p.03)

Os argumentos apresentados para justificar a implantação do INC sustentam também a implantação do ICSEZ. Em 29 de janeiro de 2007, por meio da resolução 021/2007, cria-se o curso de graduação em Serviço Social do ICSEZ, com o

oferecimento 50 (cinquenta) vagas no turno diurno. Para fazer *jus* à história da criação do referido curso no ICSEZ,

[...] devem ser destacados o esforço e a competência dos que participaram do processo de construção deste projeto por terem, com sabedoria, resgatado as conquistas obtidas no passado e, com ousadia, proposto uma nova lógica curricular capaz de criar as competências e as habilidades necessárias à postura investigativa e estabelecida a capacidade crítico-analítica e a habilidade interventiva como requisitos básicos do pensar e do agir profissional, como, enfatiza este Projeto Político Pedagógico de atuação par a região do Baixo Amazonas.

Do trabalho coletivo das professoras do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, a Professora Doutora Heloísa Helena Corrêa da Silva assessorou a construção do Projeto em pauta, a partir das observações, do ouvir e dos registros efetuados da fala dos discentes do Curso de Serviço Social, em 10 de janeiro de 2008 e pelos depoimentos da Professora Lya Auxiliadora Soares do Rosário, tendo esta, juntamente com o Coordenador Acadêmico da Unidade Professor Dr. José Luiz de Oliveira, o fundamental desempenho no fechamento do mesmo Projeto, pelas diversas mediações no transcorrer do processo de construção do Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Educação e Zootecnia do Baixo Amazonas. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social/Parintins, 2007, p.16).

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social do ICSEZ demonstra que tanto a sua construção como a sua estrutura curricular resguardam os elementos das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, visto que estrutura as disciplinas do currículo com base nos Núcleos de Fundamentação da Formação Profissional, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 27: Estrutura Curricular do curso de Serviço Social – ICSEZ – PARINTINS.**

<b>I NÚCLEO DE FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA VIDA SOCIAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução à Filosofia;</li> <li>• Comunicação em Prosa Moderna I e II;</li> <li>• Sociologia I, II e III;</li> <li>• Psicologia Geral I;</li> <li>• Psicologia Social;</li> <li>• Ciência Política;</li> <li>• Economia Política;</li> <li>• Política Social I e II;</li> <li>• Direito e Legislação;</li> <li>• Trabalho e Contemporaneidade;</li> <li>• Teoria do Conhecimento;</li> <li>• Metodologia do Trabalho Científico.</li> </ul>
<b>II NÚCLEO DE FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA SOCIEDADE BRASILEIRA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Social, Econômica e Política do Brasil;</li> <li>• Introdução a Antropologia Cultural;</li> <li>• História Cultural da Amazônia.</li> </ul>
<b>III NÚCLEO DE FUNDAMENTOS DO TRABALHO PROFISSIONAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução ao Serviço Social;</li> <li>• Fundamentos Teórico-Metodológicos do Serviço Social I, II, III, IV e V;</li> <li>• Estatística Aplicada às Ciências Sociais;</li> </ul>

- Pesquisa em Serviço Social I, II e III;
- Trabalho de Conclusão de Curso I;
- Gestão e Planejamento em Serviço Social I e II;
- Tópicos Especiais;
- Ética Profissional em Serviço Social;
- Serviço Social na Área da Família;
- Estágio Supervisionado em Serviço Social I, II e III;
- Análise Institucional.

**Fonte:** ICSEZ, Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, 2007.

Nota-se que a estrutura curricular do curso em Parintins é similar aos currículos da Ufam/Sede (2001 e 2009). Para integralizar o curso, os discentes deverão cumprir 3.015 horas, visto que os números de créditos exigidos são: de 169 para as disciplinas obrigatórias, 16 para as disciplinas optativas e 100 horas de atividades complementares. Entretanto, com base na Resolução CONSEPE nº 030/2013, a qual “aprova a Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia de Parintins – ICSEZ”, a regulamentação desse projeto define que para a integralização do curso, a carga horária exigida é de 2.685 hora/aula e 174 créditos, além de ampliar as horas para atividades curriculares. Portanto, esse é o Projeto Pedagógico que está em vigor para o curso de Serviço Social no ICSEZ.

Preocupa-nos como ocorreram as revisões curriculares no contexto da expansão do ensino superior: a reformulação dos créditos para as disciplinas que são eixos estruturantes do curso, no sentido de reduzir a carga horária para ampliar as atividades curriculares, sem com isso assegurar a qualidade dessas atividades, pois com “a educação superior reeditando a lógica fordista do consumo massivo, as universidades federais transformadas em ‘escolões pós-médio’ passarão a emitir certificados genéricos e com mérito duvidoso, que além de descaracterizar as profissões” (KOIKE, 2009, p.9).

No ICSEZ, assim como em todas as unidades da Ufam (sede e fora da sede), também são ofertados para os discentes dos cursos de graduação os programas e serviços de Assistência Estudantil. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) instituído por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, visa apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES), por meio de assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, responsável por acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa, que devem ter clareza de que

[...] as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. (PARÁGRAFO ÚNICO DO DECRETO Nº 7.234, 19.07.2010).

O referido decreto visa propiciar aos discentes que adentraram às universidades federais, por meio de medidas de políticas públicas provenientes do processo de expansão da educação superior, formas de superar suas vulnerabilidades que se expressam na evasão, na retenção e no rendimento acadêmico, com vistas a propiciar a esses discentes a possibilidade de uma formação ampla com qualidade que abarque a sua inserção em atividades de ensino, pesquisa, extensão, além de propiciar que os mesmos tenham formação política, artística e cultural na universidade para o sucesso acadêmico dos mesmos.

O desafio atual é assegurar que o PNAES continue “vivo”, pois em tempos de forte redução de investimentos a educação, garantir a permanência desses serviços e benefícios, incentivando a permanência desses sujeitos no ensino superior. Mas, na verdade, dever-se-ia mesmo é ampliá-los. Como fazê-lo em tempos de redução orçamentária?

Ora, ampliar os programas de moradia, de alimentação, enfim, de todos os programas e serviços preconizados no Decreto nº 7.234 parece se apresentar como algo utópico, já que a incerteza acerca da longevidade do PNAES e a insustentabilidade de recursos financeiros para manter essas ofertas é algo forte em tempos de redução de Estado na área social e de mais mercado.

Sendo assim, é válido destacar que, de 2009 a 2016, a Universidade Federal do Amazonas – Ufam aplicou mais de R\$ 137 milhões em ações de Assistência Estudantil com vistas a assegurar a permanência, êxito e sucesso aos discentes beneficiários. Espera-se, ou melhor, necessita-se que esse quantitativo seja ampliado no decorrer dos anos para que seja possível aos discentes oriundos das camadas populares da sociedade que adentraram ao ensino superior por meio dessas medidas, manterem-se incluídos, até porque o “Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014–2024 destaca a importância da assistência ao estudante de Ensino Superior entre suas metas” (DUTRA; SANTOS, 2017, p.157).

O desafio para assegurar e consolidar a assistência estudantil na atualidade é expresso no posicionamento da Andifes (2016)

[...] as IFES devem passar por um intenso processo de precarização durante essa gestão, prevendo-se o comprometimento de avanços históricos no Ensino Superior. Segundo a Associação, a AE deve ser uma das áreas impactadas pelos cortes já sinalizados. Ainda no Governo Dilma, um dos últimos atos de sua gestão antes de seu afastamento foi à suspensão de novas inscrições para o Programa de Bolsa Permanência, através de ofício encaminhado aos dirigentes das IFES, assinado pelo secretário de Educação Superior Jesualdo Pereira (DUTRA; SANTOS, 2017, p. 161).

Vê-se que os desafios são hercúleos e requer luta para assegurar os pontos positivos, além de revisão dos pontos negativos do processo expansionista. Dessa feita, ao voltar a análise para o ICSEZ e sua construção advinda do processo de interiorização e ampliação do ensino superior, afirma-se que, por meio do esforço coletivo dos diversos protagonistas, construíram-se as bases para o funcionamento do curso de Serviço Social no ICSEZ, assim como para que o mesmo caminhasse rumo a sua consolidação, mesmo que imerso nas contradições presentes no processo de expansão do ensino superior no Amazonas.

Contradições que são destacadas pelo Professor Drº Nelson Noronha, em entrevista para Associação de Docentes da Ufam – ADUA-ANDES:

Já estamos nos aproximando da etapa final da vigência do PDI 2006-2015 e muitas das promessas que ali foram feitas com base no Reuni não foram cumpridas. Os campi do interior encontram-se em situação precária, sem infraestrutura, professores e sem técnicos administrativos em educação suficientes para atender a todos os cursos (...). A capacidade de trabalho dos docentes e técnicos da instituição atingiu seu limite. (...) A carga horária de trabalho deles já está cheia e, em muitos, casos, já transbordou (...). Muitas perdas podem ser contabilizadas por conta desse processo. (...) A qualidade do trabalho acadêmico foi prejudicada, uma vez que docentes e técnicos administrativos foram sobrecarregados. (...) Talvez o maior prejuízo sobrevivendo com o Reuni tenha sido a assimilação pela comunidade universitária do princípio da produtividade e da competição como diretrizes de suas atividades. Tornou-se evidente que o principal valor simbólico adotado entre os membros da comunidade acadêmica, entre nós, passou a ser a carteira contabilizando o número de turmas, número de orientandos, número de publicações, número de projetos de extensão, projetos aprovados pelo CNPq, Capes ou Fapeam. Paralelamente a isso, esse espírito também promoveu a disputa pelo acesso a bolsas e a outras formas de complementação salarial (...). A disseminação desse espírito tem contribuído seriamente para o desvanecimento da Autonomia como valor fundamental da Universidade Pública. Com ele, instalou-se um clima de competição entre as Unidades Acadêmicas e até mesmo entre os Departamentos e as Coordenações de curso. Por falta de recurso, briga-se por vaga para professor, por espaço físico, por pessoal técnico administrativo, por cargos comissionados, por bolsas, por estagiários, pela prioridade no atendimento dos serviços prestados pela Prefeitura do Campus Universitário, etc. O que abre espaço para a odiosa prática do favorecimento, da troca de favores e a formação de alianças inconfessáveis com fins eleitorais. No mesmo sentido, a adoção da produtividade e da competição como princípios retira da ação universitária o exercício da crítica e a capacidade de resistir às políticas de

desqualificação da universidade como instituição de promoção da cultura, do conhecimento e da cidadania. Em decorrência disso, consolida-se a prática da transformação da educação em mercadoria, passando a ser o diploma o indicativo de sua tangibilidade. Enfraqueceu-se a capacidade política da UFAM frente aos órgãos governamentais responsáveis pelas políticas públicas de educação superior, pesquisa, extensão e saúde, uma vez que, ao adotar o REUNI, nossa instituição aceitou as diretrizes da política do governo federal sem restrição alguma e tornou-se refém dos compromissos ali firmados. (FERNANDES, 2015, pp.92-94)

A fala do Professor Drº Nelson Noronha coloca em evidência alguns elementos que permeiam o processo expansionista. Dentre elementos a serem destacados demonstra-se: “Os campi do interior encontram-se em situação precária, sem infraestrutura, professores e sem técnicos administrativos em educação suficientes para atender a todos os cursos”; “A capacidade de trabalho dos docentes e técnicos da instituição atingiu seu limite”; “Tornou-se evidente que o principal valor simbólico adotado entre os membros da comunidade acadêmica, (...) o número de turmas, número de orientandos, número de publicações, número de projetos de extensão, projetos aprovados pelo CNPq, Capes ou Fapeam”. Claro que o teor do depoimento reflete o “calor” do momento, as dificuldades inerentes do processo de interiorização numa dimensão complexa como a nossa região, contudo não pode ser diminuído, pois a partir da crítica que se avança para qualificar esse processo que é real e visível.

Os pontos destacados demonstram uma mudança na forma de como conceber o trabalho docente no interior das IFES que nos permite afirmar que vai “se configurando um quadro que apresenta a Universidade e o ensino superior como submetidos à mesma lógica da reestruturação produtiva que se deu no mundo do trabalho dentro das empresas” (LEMOS, 2007, p.257).

Os extratos acima revelam a existência sobrecarga, produtivismo, competição por bolsas, por cargos administrativos, alianças espúrias para consolidar e estabelecer a cultura do “toma lá dá cá”, dentre outros elementos como resultados mais visíveis desse processo e que fragilizam a formação, adoce os sujeitos e transforma a universidade em espaço de “farra mercantil”, pois tende a favorecer a consolidação da “transformação da educação em mercadoria, passando a ser o diploma o indicativo de sua tangibilidade” (NORONHA Apud FERNANDES, 2015, p.93).

Entretanto, mesmo tendo elementos que denotam a crítica acerca do processo expansionista, processo eivado por obstáculos, correlação de forças e escolhas de

prioridades, é salutar ressaltar a fala da Professora Dr<sup>a</sup> Márcia Perales Mendes Silva em entrevista para a Professora Dr<sup>a</sup> Elenise Scherer:

o desafio de interiorizar a Universidade Federal do Amazonas nunca foi missão fácil, sobretudo se considerarmos a sua inserção no maior estado brasileiro, as suas características geográficas, étnicas, econômicas, políticas e, por conseguinte, todas as dificuldades daí advindas. [...] Enfim, interiorizar, além de significar a concretização de sonhos, sonhados coletivamente, implica a concretização de um direito adquirido e conquistado (2010, p.259).

Somos cientes que interiorizar a Ufam foi um desafio ambicioso e paga-se um preço por isso, pois por vezes o que foi proposto não se realiza, os insumos e recursos de uma hora para outra não são honrados ou não corresponde a realidade de uma região tão complexa como a nossa, porém

O reconhecimento de tais singularidades e a clareza da missão que a UFAM assumiu, fundamentam a convicção de que a sua interiorização é muito mais que democratizar relações e saberes. Indo mais além, significa possibilitar a jovens e adultos, cujos pais nunca puderam cursar uma Universidade, a projeção de perspectivas antes apenas sonhadas; implica a ampliação de visões de homem, de mundo, de sociedade, de presente e de futuro; redundando na implementação de uma nova dinâmica sócio-econômica e política, não apenas para os que ingressaram na Universidade, mas para a comunidade como um todo, pois, uma universidade pública federal é, e será sempre, indutora de desenvolvimento socioeconômico (2010, p.259)

Nesse ponto da reflexão é digno destacar que, como todo processo real e contraditório, a expansão do ensino superior trouxe avanços, visto que

[...] Não se pode negar um efetivo avanço nas políticas assistenciais e, em parte redistributivas. Todavia, sem mudanças estruturais tornam-se um ‘ovo de serpente’, em termos de consequências societárias, recorrendo à metáfora ‘do ornitorrinco’. Para Oliveira, a imagem do ‘ornitorrinco’ faz a síntese emblemática das mediações do tecido estrutural do nosso subdesenvolvimento e a associação subordinada da classe burguesa brasileira aos centros hegemônicos do capitalismo, e os impasses a que fomos sendo conduzidos no presente. Uma particularidade estrutural de nossa formação econômica, política, social e cultural que nos transforma em um monstro social. (FRIGOTTO, 2014, p.66)

O processo expansionista apresentou um avanço no que tange à abertura de instituições e à possibilidade de se ampliar o acesso a esse nível de ensino. Na Ufam, o crescimento quantitativo da instituição é visível e vai desde a ampliação da infraestrutura até a contratação de novos servidores. Porém, no bojo dessa “face positiva” vem sua negatividade e sua contradição devido à particularidade estrutural de

nossa sociedade (FRIGOTTO, 2014): 1. Continua presente a histórica tendência a privatização das universidades, 2. Na esteira desse processo “nasce” o que Marilena Chauí (2003) denomina de “a nova perspectiva de universidade pública”, já que ocorre o deslocamento da universidade concebida enquanto uma instituição umbilicalmente vinculada ao Estado republicano para uma concepção de organização social vinculada ao mercado; 3. Edifica-se a “Universidade Operacional” (1999) que, nos termos de Demerval Saviani (2007), se configura centrada na pedagogia dos resultados e do produtivismo (FRIGOTTO, 2011).

Por isso, ao se apresentar o processo expansionista e seus elementos contraditórios, o que se procura não é condená-lo pela via da “satanização”, tão pouco se fazer uma expiação, como forma de sofrimento compensatório de culpa, mas sim suscitar a análise para se produzir um conhecimento que possa “abrir os circuitos de nossa história” (HOBSBAWM, 2010) e buscar compreender esse processo “como ponto de partida para a sua alteração real” (FERNANDES, 1980).

Exposto isso, ao se refletir com base no contexto real da Universidade Federal do Amazonas – Ufam, toma-se como referência a construção de suas práticas pedagógicas, a construção de seus projetos e currículos, bem como suas revisões, sempre em um contexto que não se afasta de uma visão de totalidade.

Para além da face positiva do processo expansionista, que foi o aumento das Instituições Federais, que se constitui em uma “aposta no lugar privilegiado da educação como via de desenvolvimento e como ferramenta de inclusão, redistribuição de capitais (educacionais, empreendedores, simbólicos e legais) e empoderamento societal” (MARQUÊS ; CÊPADDA, 2012, p.172), essa expansão das IFES acessa como uma perspectiva de inclusão, de redução de assimetria a partir dos seguintes mecanismos:

- a. *expansão quantitativa* – com vários formatos: a) expansão de vagas em IES já consolidadas; b) expansão de vagas + criação de novos campi + criação de novos cursos – todos em IES já instaladas; c) expansão de vagas e criação de novas instituições.
- b. *expansão geográfica*: interiorização das instituições e vagas, bem como a absorção das periferias metropolitanas e as regiões de fronteira, em vários movimentos: a) interiorização das IES, em direção a regiões mais afastadas ou menos desenvolvidas (nacionalmente, dentro dos estados e de metrópoles – estas como periferias urbanas); b) criação de novas unidades (campus ou IES) em mesorregiões/zonas fronteiriças (enclaves de fronteira entre estados, como a UFFS, ou em fronteira externa como a UNILA).
- c. *expansão de acesso*: aumentando e democratizando o ingresso na universidade através de: a) políticas focais – cotas, reserva de vagas e seleção

privilegiada a grupos sociais especiais; b) novos mecanismos de avaliação e seleção para ingresso, como ENEM/SiSU;

d. *expansão de funções*: a) foco em desenvolvimento local com estímulo a Arranjos Produtivos Locais (APL); b) sustentabilidade e preservação, incluindo capitais distintos que vão do meio ambiente e arranjos produtivos à economia da cultura simbólica e conhecimento tradicional; c) geração de autonomia, consciência identitária e sujeitos políticos (em especial os demandantes de direito) orientada para os grupos sub-representados (MARQUÊS ; CÊPADA, 2012, p.173).

Ademais tem-se ainda, a proposta de redesenho curricular dos cursos, que dá ênfase aos princípios norteadores dos currículos contemporâneos – flexibilidade e interdisciplinaridade (SILVA, 2014). Ainda sobre o Programa Reuni, considera-se fundamental destaca as suas Diretrizes Gerais, conforme quadro a seguir:

**Quadro 28: Dimensões e aspectos específicos do REUNI.**

<b>DIMENSÕES</b>	<b>DIRETRIZES DO ARTIGO 2º, DO DECRETO Nº 6.096/2007,</b>
I Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública	1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; 2. Redução das taxas de evasão; e 3. Ocupação de vagas ociosas
II Reestruturação Acadêmico-Curricular	4. Revisão da estrutura acadêmica, buscando a constante elevação da qualidade; 5. Reorganização dos cursos de graduação; 6. Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; 7. Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e 8. Previsão de modelos de transição, quando for o caso.
III Renovação Pedagógica da Educação Superior	9. Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; 10. Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem; 11. Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.
IV Mobilidade Intra e Inter-Institucional	12. Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior.
V Compromisso Social da Instituição	13. Políticas de inclusão; 14. Programas de assistência estudantil; e 15. Políticas de extensão universitária
VI Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação	16. Articulação da graduação com a pós-graduação: Expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.

**Fonte:** SILVA, Aurélio F. da. As evidências do REUNI: uma Abordagem da dimensão acadêmico-curricular. Seminário Internacional de educação Superior. UNISO, Anais *Eletrônicos*, 2014.

As dimensões expostas no quadro detalham as diretrizes definidas pelo Programa às IFES. Contudo, as mesmas não se aplicam tal e qual, encontrando

resistências e esbarrando na autonomia da própria universidade. Trata-se de um processo cujos ciclos podem ser assim descritos:

[...] a expansão das UFs se deu em três ciclos: de 2003 a 2006, buscava-se a interiorização, sendo o foco reduzir as desigualdades regionais; de 2007 a 2012, a reestruturação, correspondendo a este ciclo ao REUNI; e de 2008 a 2012, a integração e a internacionalização, em que se deram as criações de UFs com propostas inovadoras (SILVA, 2014, p.2)

Corroborando com o argumento de Aurélio Silva, o Relatório “Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012” (BRASÍLIA, 2012) explicita que esses três ciclos podem ser visualizados concomitantemente, pois no período da interiorização e reestruturação tem-se também a fase da integração regional e internacional, a partir da criação de 04 (quatro) universidades: 1. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que integra os estados fronteiriços da região Sul do Brasil; 2. Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), que é a universidade da integração amazônica; 3. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), voltada para todos os países da América Latina; e 4. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), cujo objetivo é a aproximação entre os países falantes da língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia.

Num balanço desses ciclos, de 2003 a 2010, observou-se um aumento de 45 para 59 universidades federais (31%); de 148 campus para 274 campus/unidades, crescimento de 85%. Já a interiorização proporcionou uma expansão no país de 138% de crescimento. Em termos de recursos orçamentários de 2005 a 2012 teve-se um montante de R\$ 3.105.493.594 (custeio) e R\$ 6.890.802.640 (investimento), perfazendo um total de R\$ 9.996.296.234 (BRASÍLIA, 2012).

Sabóia (2015, pp.28-29) em sua dissertação sobre o “Reuni na Ufam: Repercussões na Gestão Pedagógica”

[...] a partir das vozes dos sujeitos da pesquisa, identificou-se que o Programa Expansão do Ministério da Educação foi criado em 2003, inicialmente denominado Programa Expandir, ou ainda Expansão I, correspondeu ao período de 2003 a 2007, e sua principal meta foi incentivar a interiorização do ensino superior público federal. A partir de 2007 surge o REUNI para consubstanciar e dar sequência a expansão anterior, e, uma de suas metas era a ampliação do acesso e permanência na educação superior, buscando atender ao que preconiza o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001).

Inúmeras são as polêmicas acerca da adesão ao Programa Reuni por parte das IFES, visto que uma das maiores críticas a esse programa é que se constitui em uma expansão sem planejamento, além de estabelecer um conjunto de metas sem levar em conta as condições, particularidades e especificidades das IFES. Além disso,

[...] a expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que 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. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. 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. O Reuni é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE 2000-2010, p. 36).

O Reuni é uma realidade perpassada por contradições, pois, se por um lado, ele amplia, ou melhor, promove a ampliação do acesso, por outro, ele tende a fragilizar o trabalho docente, subtrair a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e romper com um processo de formação universitária sob bases sólidas de sustentação. Devido a essa contradição o ANDES em

[...] uma das importantes decisões tomadas pelos cerca de 250 delegados do 28º Congresso do Andes-SN na Plenária que atualizou o plano de lutas do Sindicato é a criação de observatórios do Reuni nas universidades federais. A ideia dos observatórios é criar um grande banco de dados sobre a real situação dos cursos e infraestrutura das instituições após a implementação do programa do governo e a utilização dos recursos recebidos pelas administrações das universidades. (ADUFRJ – SEÇÃO SINDICAL, 3 de março de 2008).

Porém, a criação desses Observatórios ainda não é uma realidade no coletivo das IFES, não se sabe o que impede ou impediu que essa proposta avançasse, pois acredita-se que a instalação desses observatórios serviria para aquilatar e qualificar esse proposta, além de se um espaço de resistência e luta política. Essa proposta, que deveria ser coletiva, visa resguardar a qualidade do processo expansionista, visto que permitiria a troca de experiências e daria visibilidade e transparência às ações relativas a esse

programa. De maneira total, os Observatórios seriam fontes de estudos e de produção de conhecimento acerca dos seguintes questionamentos, conforme nos aponta Medeiros:

[...] essa política de expansão vem sendo acompanhada de medidas que resguardem a qualidade da educação superior? Se há também a expansão correspondente do quadro docente e de condições efetivas para eles desenvolverem seu trabalho, dando retaguarda com qualidade à política em curso; se tais medidas não implicarão em maior intensificação do trabalho docente, no aprofundamento da flexibilização das relações contratuais de trabalho e consequente precarização; se os docentes terão resguardado, em sua jornada de trabalho, o tempo para a pesquisa, entre outras revelações que o processo de abstração, na busca do REUNI enquanto “concreto real”, poderá apontar (MEDEIROS, 2012, p. 110).

Sobre a adesão da Ufam ao Programa Reuni, o quadro a seguir é esclarecedor:

**Quadro 29: Momentos: a adesão da Ufam ao Programa Reuni.**

<b>CRONOLOGIA</b>	<b>ACONTECIMENTOS</b>	<b>PRINCIPAIS PROTAGONISTAS</b>
<b>13, 14, 15 de agosto de 2007</b>	A discussão do programa ocorreu em três audiências públicas, no Auditório Paulo Burnheim (Setor Sul do Campus Universitário), no Auditório da Faculdade de Estudos Sociais – FES (setor Norte do Campus Universitário) e no Auditório da Escola de Enfermagem, respectivamente. Concomitantemente, as Diretorias das Unidades Acadêmicas promoveram discussões no âmbito de suas unidades para elaboração de suas propostas para o REUNI.	Sob a coordenação da Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN que envolveu representantes das categorias docentes, técnico administrativos e discentes de cada unidade, Associação dos Docentes da UFAM - ADUA, Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Superior do Amazonas – SINTESAM e Diretório Central dos Estudantes - DCE.
<b>11 de outubro de 2007</b>	Após o processo de discussão e de exposição de motivos para a participação da Ufam no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das IFES – REUNI o pleno do CONSUNI aprova a participação Ufam ao Reuni por meio da resolução 078 de 11 de outubro de 2007.	Pleno do CONSUNI/UFAM sob a presidência do Reitor Prof.º Hidembergue Ordozgoith da Frota.
<b>25 de outubro de 2007</b>	As discussões entre os pares resultaram em algumas propostas que foram apresentadas na Reunião Extraordinária do CONSUNI	Documento entregue na reunião do CONSUNI pela ADUA.
<b>25 de outubro de 2007</b>	A Reunião Extraordinária do Conselho Universitário, pauta única com o assunto o “Projeto de ampliação e reestruturação da UFAM” e, designou como relatora a Conselheira Valdete da Luz Carneiro para ser apreciada pelo CONSUNI, se aprovada, encaminhada ao Ministério da Educação – MEC.	Conselheiros do CONSUNI sob a presidência do Reitor Prof.º Hidembergue Ordozgoith da Frota.
<b>25 de outubro de 2007</b>	O Plano de Reestruturação e Expansão da UFAM foi aprovado por meio da Resolução nº 079 de 25 de outubro de 2007.	Conselheiros Membro do CONSUNI sob a presidência do Reitor Prof.º Hidembergue Ordozgoith da Frota, cuja relatora

		do Processo foi a Conselheira Valdete da Luz Carneiro.
--	--	--

**Fonte:** Adaptado pela pesquisadora de SABÓIA, Raimunda Monteiro, “O Reuni na Ufam: Repercussões na Gestão Pedagógica”, Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Faced/Ufam, 2015.

O elenco de acontecimentos demonstra a temporalidade do processo e seus sujeitos, contudo esse processo foi eivado de discussões, resistências e correlações de forças presentes no seio da Ufam, conforme demonstra Sabóia (2015, p.81):

Embora a proposta do REUNI tenha sido aprovada por unanimidade, ficou clara as divergências entre algumas unidades quanto: à ausência de discussões mais efetivas pela comunidade universitária que se mostra, principalmente, no documento da UNE, no qual requerem o direito de participar dos debates e construir juntos a reestruturação acadêmico curricular, há necessidade de debater quais seriam as mudanças e, ainda, sobre as metodologias de aprendizagem.

Resistências ao processo emergiram, pois as resistências expressam a correlação de forças presentes na IFES e promovem uma série de indagações como as levantadas por Medeiros (2012, p.176)

Por que a pressa em aprovar o REUNI sem considerar, de fato, a autonomia das universidades federais? Ora, se existiam os recursos, os orçamentos das universidades federais estavam combalidos e o governo apostou na expansão, o caminho não poderia ter sido outro o de deixar que as próprias comunidades universitárias definissem suas prioridades? A forma como o processo foi conduzido pelo MEC mostra a opção política do governo em manter a centralização na gestão das políticas públicas para a educação superior com rigoroso controle que vai, da definição da política a avaliação dos resultados, solapando o pouco de autonomia que restava às universidades públicas federais. Opção que reafirma o tripé gestão, financiamento, avaliação como base e diretriz orientadora das políticas educativas para a educação superior no Brasil. Outro aspecto importante dessa relação se observa na decisão sobre o REUNI envolvendo, inicialmente, apenas os reitores, que vai redundar no fortalecimento da democracia representativa, marco das sociedades capitalistas modernas, embora o discurso dos governos seja o da gestão democrática, com a participação dos segmentos universitários, quando, na prática, se vivenciou a democracia representativa, no âmbito dos conselhos superiores universitários.

As indagações de Luciene das Graças Miranda Medeiros encontram eco na resistência capitaneada pela União Nacional dos Estudantes (UNE), ao expressar:

a UNE não se opõe diretamente às metas do Reuni, como se elas pudessem, de alguma forma, não comprometer a produção científica ou a missão da Universidade, ou serem adequadas aos interesses universitários. E promete que irá combater a precarização do ensino e do trabalho que, de certa forma,

parece já prever com o programa, afirmando o desejo de “intervir nos rumos da expansão e reestruturação das Universidades Federais” (Resolução, 2007:1), ao invés de combatê-la. (FRANCO, S/DT, p.11)

Um dos principais pontos de crítica ao Programa Reuniu está na obrigatoriedade em condicionar o financiamento das IFES ao cumprimento de metas administrativas. Metas que devido a uma padronização, sem levar em conta as especificidades das IFES poderão deteriorar, ou melhor, romper com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária. A ênfase na dimensão do ensino, a parca condição para o desenvolvimento da pesquisa seja na graduação com na pós-graduação, o não investimento em financiamento para as atividades de extensão, além da excessiva carga horária destinada a sala de aula, bem como o não incentivo às ações de monitoria, de formação para docência e as ações extra sala de aula e extramuros das universidades tende a comprometer o desenvolvimento, a qualidade da formação.

Outro condicionante do programa está relacionado à questão de recebimentos de verbas públicas adicionais por parte das IFES, pois as mesmas para fazerem *jus* a isso devem a proporção de discentes por docentes, além de garantir “uma taxa de conclusão de curso de 90%, ou seja: para poderem receber recursos públicos, as instituições deverão aperfeiçoar a produtividade acadêmica através da sobrecarga de um corpo docente já incapaz de lidar com a demanda atual de trabalho” (COUTINHO E SCHENKEL, 2012, p.7).

Abre-se assim um parêntese para explicitar o que os discursos dos docentes pesquisados acerca do entendimento do REUNI e seus impactos na formação em Serviço Social, vejamos:

Em parte foi bom porque abriu espaço para alunos trabalhadores. Mas como não teve a contrapartida de infraestrutura e mais docentes, bem como, a segunda fase da complementação ficou inacabado sua implantação. Haja vista que sou uma das responsáveis pelo projeto de formação dele e a estrutura curricular (**Oceânidas** – Ninfas do alto-mar)

Achei o Reuni um programa interessante, no sentido que permitiu a ampliação do ingresso na universidade pública (não a democratização do ingresso, isto é outra coisa, democratizar o ingresso, após a Reforma Universitária de 1917 significa universidade pública para todos, como no México, na Argentina, no Uruguai etc.), no entanto, significou em termos gerais um declínio da qualidade do ensino dado que como diz o próprio MEC existem 5000 vagas de professores não preenchidas no país; foi feito sem uma ampla discussão nacional etc. Mas a questão é que não podemos pensar o REUNI sem pensar no projeto como um todo, ou seja, um projeto que pensado e iniciado na ditadura militar, foi sendo aprofundado (com idas e vindas) em democracia. Em síntese: aumentar as vagas no ensino superior

sem aumentar significativamente o gasto com educação, ou seja, só possível com o incentivo ao ensino privado (**Nereidas** – Ninfas dos mares internos).

O REUNI enquanto projeto de expansão do ensino superior traz consigo grandes desafios que é a inserção de alunos trabalhadores, os quais tem o turno da noite como o único disponível para a realização da sua formação. Isto acarreta certo prejuízo ao ensino por ser em si um terceiro turno para o aluno (**Crenéias** – Ninfas das Fontes).

Processo de expansão dos cursos de nível superior das IFS, sem infraestrutura de pessoal. Boa proposta para alunos trabalhadores poderem cursar a noite (**Pegéias** – Ninfas das nascentes).

O REUNI foi um projeto que expandiu a inserção de estudantes na universidade. Não se pode reforçar um discurso frequente de que o REUNI só trouxe problemas (**Napéias** – Ninfas dos vales e selvas).

A expansão das universidades para os municípios do interior oportuniza o acesso de estudantes que não possuem condições financeiras para estudar nos centros. Por outro lado, a qualidade da formação do corpo docente precisa ser questionada (**Meliades** – Ninfas dos freixos).

O REUNI, ao mesmo passo que sinaliza a possibilidade de inclusão discente, apoia-se, sobretudo na sobrecarga de trabalho para o docente, visto que a ampliação de vagas não significou necessariamente a ampliação da estrutura e do corpo docente (**Potâmidas** – Ninfas dos rios)

Dos discursos saltam os seguintes elementos: 1. Foi um processo de expansão; 2. Expandir para os municípios do interior do Estado constitui-se em um fator positivo; 3. Permitiu que trabalhador-estudantes pudessem frequentar a universidade, visto que a expansão cria o turno noturno, que abarca esses estudantes. De outra feita, saltam também: 1. Processo inacabado, inconcluso; 2. Permitiu a ampliação e não a democratização do ingresso; 3. A infraestrutura de pessoal da IFES não comporta o processo de expansão; 4. Prejuízo ao ensino (referindo-se ao curso no período noturno); 5. Qualidade da formação do corpo docente precisa ser questionada; 6. Sobrecarga de trabalho para o docente, visto que a ampliação de vagas não significou necessariamente a ampliação da estrutura e do corpo docente.

Os elementos expressos nos discursos dos docentes pesquisados são “ecos” acerca dos argumentos críticos desse Programa. Concorda-se com o docente pesquisado que “não se pode reforçar um discurso frequente de que o REUNI só trouxe problemas” (**Napéias** – Ninfas dos vales e selvas), pois pensar assim seria um pensamento mecanicista e determinista e o objetivo da crítica é construir algo novo, porém concorda-se também que

[...] não há mágica capaz de multiplicar matrículas sem investimentos e ainda assim afirmar-se que se estará formando profissionais com um ensino superior de qualidade. O que se propõe com o REUNI é diplomar um número maior de jovens em habilitações sem qualquer capacidade de inserção nos empregos de fato para profissionais de nível superior. Com isso se dá uma resposta fácil à justa demanda social por ampliação do ensino superior público, mas para agregar mais e mais diplomados ao desemprego e subemprego (MATTOS, 2007, p.4).

O “Livro Cinza do Reuni” – Dossiê-denúncia das consequências do Reuni, 2ª edição de janeiro de 2009, endereçado à época ao Excelentíssimo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, ao Ministro da Educação Fernando Haddad, ao Congresso Nacional e ao povo brasileiro, apresenta inúmeras proposições acerca desse programa iniciando uma Campanha pela Revogação do Decreto Presidencial Nº 6096 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Dentre às inúmeras proposições presentes nesse dossiê, destacam-se 10 motivos reais para revogar o REUNI, elaborado pela Associação dos Pós-Graduandos da UFSCar (APG - UFSCar) e pelo SINTUFSCar, quais sejam:

- 1 – O REUNI aumenta a relação professor/aluno, que já é baixa hoje (1/9), para 1/18;
- 2 – Para a diminuição na relação professor/aluno o REUNI pretende dar bolsas para que pós-graduandos dêem aula no lugar dos professores;
- 3 – O REUNI cria profissões desregulamentadas através da fragmentação dos currículos de cursos já existentes;
- 4 – O REUNI condiciona o repasse de verbas à aprovação de 90% dos alunos ingressantes no tempo previsto pelo curso;
- 5 – O REUNI amplia a vaga sem ampliar o programa de assistência estudantil;
- 6 – O REUNI fere o princípio da autonomia da universidade em decidir sobre o seu gerenciamento;
- 7 – O REUNI cria os bacharelados interdisciplinares que são diplomas de ensino superior de formação em nada;
- 8 – O REUNI foi imposto pelos Conselhos Universitários, sem discussão, em quase todas as universidades;
- 9 – O REUNI duplica as vagas com um aumento de apenas 20% nas verbas;
- 10 – O REUNI não prevê contratação de funcionários proporcional à ampliação.

Os argumentos ganham densidade e concretude se analisarmos as realidades no conjunto das IFES, porém alguns desses argumentos não se aplicam a realidade da Ufam. Para tanto, vejamos a realidade da Ufam em números:

1. Dos cursos regulares, incluindo as licenciaturas indígenas, a Ufam possui 118 Cursos de graduação, 22 criados entre 2009-2017, sendo 18 nas Unidades da Capital e 4 nas Unidades do Interior (3 no Icet e 01 no ISB).

Assim, desse número total tem-se 83 cursos ofertados na capital e 35 distribuídos nos campi fora da sede;

2. As ações de monitoria tiveram um aumento de 300% de 2009-2016, o Programa de Iniciação à Docência teve um crescimento de quase 650%, o Programa de Iniciação Científica – Pibic teve um crescimento de quase 150% de 2009-2016, o Programa Jovens Talentos que teve início em 2012 até a edição de 2015/2016 contou com a participação de 150 estudantes, Na Extensão universitária, o Programa de Atividade Curricular de Extensão (PACE) teve um acréscimo de 97% de 2009-2016, ocorreu também a implantação do Programa de Ligas Acadêmicas e os Programas de extensão institucionalizados cresceram 129% no mesmo período;

3. As ações de inovação tecnológica por meio do programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBIT) tiveram 286 projetos executados de 2010-2016, já o Programa de Apoio a Iniciação em Desenvolvimento tecnológico e Inovação no Amazonas (PAITI) financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (Fapeam) nas duas edições lançadas em 2014 contemplou a participação de 101 discentes.

4. No tocante a política de assistência estudantil relativa ao PNAES regulamentado pelo o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, a Ufam assegurou um investimento de mais de 137 milhões para as ações, programas e serviços de assistência estudantil que passa pelo subsídio de alimentação no Restaurante Universitário, pelo Programa Bolsa-Trabalho que aumentou 52% de 2009 a 2016, além da oferta de bolsas pelas modalidades de auxílio (moradia e acadêmico). Tem também o Programa de Apoio a Participação em Graduação em Eventos Científicos e Tecnológicos que foi criado em 2012 e até 2015 tinha beneficiado 358 discentes da Ufam/Sede e Unidades Fora da sede. (REVISTA UFAM 2009-2017, pp.31-59)

Os avanços apontados na Ufam constituem-se em um fator importante e positivo. A questão que permeia como pano de fundo desse processo é como a universidade irá manter esse processo de crescimento, pois muito ainda tem que ser concluído para que a ampliação de cursos se consolide. Assim, como será assegurado o orçamento para a manutenção do processo expansionista? Como será a questão do cumprimento de metas, por exemplo, a redução da evasão sem a ampliação de investimento para assegurar o acesso, a permanência e o êxito dos discentes nos cursos de graduação que foram ampliados e criados na Ufam/Sede e Unidades Fora da Sede? Como assegurar a manutenção da infraestrutura construída, além de assegurar as edificações necessárias como sala de aulas, espaço para docentes, laboratórios, bibliotecas para atender aos cursos que foram criados, além da manutenção da infraestrutura construída?

Em tempos de contingenciamento de recursos para a educação, em tempos de redução da responsabilidade do estado brasileiro para com a área social e da manutenção dos direitos sociais, propostas como essas sofrem reduções drásticas, além de alimentar o discurso conservador da ineficiência e do alto custo para o estado brasileiro na manutenção dessas instituições. E ainda, tem-se no âmbito da qualidade

desse processo a importância de refletir se essa política de expansão vem sendo acompanhada de medidas que resguardem a qualidade da educação superior pública e socialmente referenciada. Reflexões que remetem a novas questões no intuito de direcionar a ação na defesa a educação pública e de qualidade.

Por isso, coloca-se em destaque a seguinte reflexão que podem auxiliar na busca em responder os questionamentos anteriores:

O resultado dessa massa de transformação ainda é de difícil apreensão porque está “em movimento”, mas torna-se impossível negar o grau de alterações que a relação universidade-sociedade sofrerá. Impactos cognitivos, relacionais e na própria engenharia da instituição universitária serão inevitáveis (MARQUES; CEPÊDA, 2012, p.173).

Demandas para a reestruturação das universidades públicas sempre estiveram na ordem do dia e no debate devido à necessidade e ao desmonte dessas instituições em nosso país. A questão é que uma proposta de reestruturação deveria contemplar mudanças estruturais, no sentido de assegurar uma expansão que ratificasse a educação como direito social, contrapondo-se à noção de serviço e resguardando o potencial emancipatório da educação na formação dos sujeitos e na produção do conhecimento. Um processo de reestruturação que eliminasse as desigualdades, que reduzisse as distâncias e as disparidades, na “verdade é que precisamos de uma mudança fundamental, estrutural, e não a fantasia neokeynesiana de ‘reposicionar as cadeiras reclináveis’ no convés superior do Titanic” (MÉSZÁROS, 2011, p.140).

É preciso coragem. É preciso acompanhar esse processo em nossa universidade para potencializar seus elementos positivos e para reduzir seus impactos negativos, para que a adesão ao Programa Reuni não se constitua em um “cavalo de Tróia” ou em um “presente de grego”, em um mecanismo que possibilite o desmonte da universidade pública e consagre sua privatização. Por isso, a resistência pela via do trabalho docente constitui-se em uma alternativa, visto que o trabalho é o “antagonista estrutural e alternativa sistêmica ao capital” (MÉSZÁROS, 2011).

Porquanto, nunca é demais deixar de relacionar essa resistência ao processo de defesa intransigente da educação de qualidade, pública e gratuita, já que conforme a campanha promovida pelo coletivo do movimento estudantil, “a defesa da universidade pública e o direito de todo jovem de ter acesso a um diploma de verdade! Em defesa dos diplomas!” (LIVRO CINZA DO REUNI, 2009, p.15). É uma defesa de formação não mercantil, sem aligeiramento e repleta de possibilidades históricas.

Enfim, a reflexão acerca desse processo expansionista que traz inúmeras consequências para educação brasileira é necessária e urgente para que possamos projetar estratégias de lutas, pois expandir e ampliar sem base sólidas se constituiu em uma “sensação de alívio depois de duas décadas de sufoco, deve ser compreendida como um estado de espírito transitório. Ao não se apoiar em bases sólidas, seu destino é o de todos os fenômenos políticos conjunturais: efêmero, provisório, temporário e breve” (ARCARY, 2011, p.157). Parece-nos que a assertiva do autor encontra fundamento na atualidade, pois o “reformismo” vivenciado nos governos de 2003 a 2014 não pode obliterar a perspectiva revolucionária, pois isso leva-nos ao retorno, à regressão e à edificação de perspectivas conservadoras que visam à manutenção do capital em detrimento da vida humana.

Valério Arcary (2011, p.215) chama atenção acerca da direção adotada pelos governos sob a égide do Partido dos Trabalhadores (PT), o qual, no meio do percurso prenhe de esperança, optou pelo pragmatismo eleitoralista, além de ter tido a pretensão de

[...] resolver a dramática crise social brasileira que tem no centro a terrível desigualdade, com programas sociais compensatórios e promessa de crescimento econômico, não é sério, nem original. Nem uma, nem duas, nem quantas reeleições se queiram imaginar. Sucumbir a este programa é uma renúncia irreversível do projeto socialista

Talvez seja por isso que os “mortos levantaram do caixão”, ganharam as ruas, estão presentes nas instituições, ameaçam as perspectivas republicanas e acentuam as polarizações. O que aconteceu com a chama da esperança? O que aconteceu com nossa capacidade de indignação? O que aconteceu com nossa capacidade de transformar crítica em ação coletiva? O que aconteceu com nossa esperança? O que aconteceu com a nossa tão necessária autocrítica?. Acredito que estamos acuados e recolhidos, talvez estejamos “de punhos fechados, mas com a mão nos bolsos” (LUXEMBURGO, 2015) ou estamos tão acuados que iremos seguir o chamado “corra camarada, o velho mundo está atrás de nós” (Pichação de Maio de 1968) (ARCARY, 2011).

### Capítulo 3 - O TRABALHO DOCENTE E O SERVIÇO SOCIAL: “há de endurecer sem perder a ternura”

[...] novas perspectivas se abrem para reorganização da classe trabalhadora. Afinal de contas, como ensino Lukács (1978), o *homem é um ser que dá respostas*. E a resposta está sendo construída pelos trabalhadores de formas diversas e ainda pouco palpáveis, a saber: no convencimento de que ‘as *reformas*, na prática são irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida’ (MÉSZÁROS, 2005, p.62); na elevação do horizonte teórico; na associação entre lutas mais particulares e lutas mais universais; na solidariedade de classe e na reafirmação contundente da luta do trabalho contra o capital .

Edna Bertoldo, 2008.

Os escritos de Karl Marx e Engels, na “Ideologia Alemã: teses sobre Feuerbach” colocam em evidencia o real significado da categoria trabalho em nossa sociedade. O trabalho, de acordo com os autores, constitui-se no “primeiro ato histórico pelo qual podemos distinguir os homens dos demais animais não é o de pensarem, mas o de começarem a produzir os seus meios de vida” (2002, p.14). O homem em sua essência é trabalho.

Ratificar a centralidade do trabalho em tempo de desmonte e de irracionalismo capitaneado pelo pensamento pós-moderno, constitui-se em um imenso e necessário desafio. Para tanto, o fundamento que ancora essa afirmação está em Marx e Engels (1983), os quais concebem o trabalho como atividade central na história humana, em seu processo de sociabilidade e mesmo para sua emancipação, além do que os autores nos ensinam que o trabalho é uma atividade específica dos homens.

A análise marxiana revela-nos que é pelo trabalho que o homem transforma a natureza e, conseqüentemente, se transforma. Portanto, o trabalho é fundamental para a humanização do mesmo. Será à luz da ontologia marxiana que se discutirá sobre a categoria trabalho, sua subsunção no contexto da sociedade do capital, suas formas de *ser* e determinações de existência.

Com o advento da sociedade capitalista a subsunção do trabalho pelo capital dá a ele novas formas: trabalho assalariado, alienado e fetichizado. O trabalho que era uma atividade, uma ação dialética do homem sobre a natureza, converte-se sob o toque do capital em um meio de subsistência. A sociedade do capital instaura o reino da

mercadoria, a qual, por meio do *fetichismo* passa exercer um poder “sobrenatural”, sobre-humano sobre o criador. Ocorre uma conversão: o criador passa a ser “dominado” por sua criatura, a mercadoria exerce um domínio sobre o sujeito, pois a sociedade capitalista emerge de um reino das necessidades, dos desejos cujo comando da satisfação dessas necessidades está subordinado à produção do capital e do lucro do capitalista, cujas bases para “a auto expansão do capital se dá por meio da exploração massiva dos trabalhadores” (WOOD, 2001, p. 12). A sociedade do capital que emerge para se legitimar deve ter uma estreita e orgânica relação com o Estado, visto que as “expansões financeiras [...] não são a expressão de uma relação estrutural invariável entre estados e capital. Ao contrário, elas sinalizam o início de uma reestruturação fundamental dessa relação” (ARRIGHI, 2002, p.18).

O modo de produção capitalista, independente do modelo vigente, provoca a subordinação estrutural do trabalho ao capital. Sobre essa subordinação, Gramsci (1989) afirma que a mesma não se trata de um processo automático ou natural e tampouco harmônico, mas se constitui em um processo conflituoso e contraditório, que foi tecido historicamente nas relações sociais, tendo como base a divisão hierárquica do trabalho. Com a instauração da divisão social do trabalho ocorre uma fragmentação, uma atomização do sujeito criador no interior do processo produtivo, o que acaba afetando a percepção que o próprio trabalhador tem de si e do processo de trabalho no qual está inserido.

Com o desenvolvimento das forças produtivas emergem modelos de produção a cada tempo histórico em função de crises inerentes ao próprio sistema capitalista de produção. Assim, tem-se o trabalhador fordista/taylorista cuja consolidação se dá no decorrer dos “30 anos gloriosos”. Com o advento da crise desse modelo, instaura-se o momento da chamada “acumulação flexível” (HARVEY, 1992) sob a base do projeto neoliberal que fomenta alterações na organização e gestão do trabalho.

Sobre essa quadra da história, verifica-se que o capital, na busca pelo fôlego acumulativo, edifica um novo regime de acumulação de capital cujos fundamentos visam à flexibilidade dos mercados de trabalho, das relações de trabalho, dos mercados de consumo, das barreiras comerciais, e do controle da iniciativa privada pelo Estado (HARVEY, 1992).

O processo de precarização do trabalho, é inerente ao capitalismo em quaisquer tempos e formas, bem como das alterações no mundo do trabalho, são melhores

visualizados na esfera industrial, tornando-se de fácil materialização junto ao trabalhador-operário. Esse processo de mudanças afeta toda a esfera da vida social, e em sendo a educação um bem público, o mesmo também adentra à política pública educacional, provocando um processo de contrarreforma e atingindo os trabalhadores dessa área.

As inflexões desse processo no trabalho docente podem ser visualizadas sob a forma de coisificação desse trabalhador, sob o manto do produtivismo e da deterioração das condições e relações do trabalho, fazendo com que “a excelência acadêmica, na virada do século e, em especial na presente década, sofre relexicalizações profundas, sendo identificada crescentemente com o empreendedorismo” (LEHER, 2008, p.13).

Será sobre esses trabalhadores, ou melhor, sobre o trabalho docente, que o presente capítulo se debruçará, iniciando-se a discussão com o aporte de Marx e Lukács para, em seguida, discutir sobre as inflexões sobre o processo de alteração em curso no mundo do trabalho, na subjetividade e materialidade da classe trabalhadora, finalizando-se na expressão do trabalho docente como contradição e expressão da luta de classes.

Por trabalho entende-se um “momento efetivo de colocação de finalidades humanas, dotado de intrínseca dimensão teleológica” (ANTUNES, 2000, p.168). Porém, em tempos que acirramento das contradições fundamentais do capital, como edificar um trabalho docente sob essas bases já que a totalidade concreta se encontra eivada de determinações que obliteram esse potencial criativo? Trata-se de um desafio hercúleo a ser abarcado em tempos difusos, pois o trabalho docente que perseguimos não é aquele que se baseia no sofrimento, no fardo, tal qual o mito do Sísifo, mas sim em força em potência, com vistas à emancipação humana, bem mais coerente com o mito de Hefesto.

Para que possamos colocar em relevo como o processo de expansão da educação superior sob a forma da mercantilização e do aligeiramento promove implicações no trabalho docente, coloca-se em destaque o que pesam e como agem os docentes do curso de Serviço Social sobre essa questão. Para tanto, parte-se de uma advertência radicalmente ontológica de que “não basta que o pensamento tenda à realidade, é preciso que a realidade mesma tenda ao pensamento” (MARX, 1982, p.392) e ainda, como nos alerta Engels (1986, p.289), “a prova para toda teoria encontra-se na sua relação com a prática social”.

### 3.1 O trabalho e suas mutações no contexto da crise estrutural do capital.

Marx e Engels (1982, p.39) denominam o trabalho como o “primeiro ato histórico”, como o elemento fundante do ser social. O trabalho contém o inédito, o novo. É por meio do trabalho que o ser social, cotidianamente, se distingue de todas as formas pré-humanas. Somos, em essência, trabalho, categoria fundamental da vida humana, visto que é condição para a existência social, pois é por meio do trabalho que o homem (ser-genérico) medeia sua relação com a natureza. Essas afirmações são fortes e que se quisermos fazer uma simetria com o trabalho em sua forma assalariada, por certo não conseguiríamos sustentar essas assertivas. Por isso, fundamentamo-nos na concepção de que “trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios” (LUKÁCS, 1978, p.8).

Um debruçar atento acerca do desenrolar histórico da sociedade do capital, pode afirmar que

[...] se, por um lado, podemos considerar o trabalho como um momento fundante da vida humana, por outro, a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado, fetichizado. O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência (ANTUNES, 2013, p.8).

Ocorre um processo de desumanização do homem, pois “o trabalho, como atividade vital, se configura então como trabalho alienado”. Pode-se arguir que com advento da Grande Indústria muda-se o tecido social de forma surpreendente, pois a partir desse momento o trabalho que passa a ser central na vida dos homens é o trabalho na sua forma assalariada, visto que “ele estrutura não somente a nossa relação com o mundo, mas também as nossas relações sociais. Ele é a relação social fundamental” (MEDA, 1995, p.26).

Para Marx e para Lukács o trabalho, enquanto categoria fundante do ser social<sup>135</sup>, possibilita um processo de humanização, visto que o trabalho se constitui em uma categoria mediadora por excelência, é “o complexo concreto da sociabilidade como forma de ser” (DUAYER, SIQUEIRA, ESCURRA, 2013, p.19). Do ponto de

---

<sup>135</sup> Baseando-se na crítica ontológica do pensamento marxiano realizada por Lukács externamos ancorados em Duayer, Siqueira, Ecurra (2013, p.19) que “a passagem de um nível de ser a outro, ou seja, de um salto ontológico – uma mudança qualitativa e estrutural do ser, (...) o salto consiste essencialmente em uma ruptura. A gênese do ser social pressupõe a superação qualitativa da vida orgânica, um processo de extrema lentidão, mas que não deixa de ser um salto”.

vista ontológico, então, o trabalho constitui os homens enquanto tal, visto que será por meio do trabalho que a humanidade cria e recria o mundo dos homens, isto é, produz a sua vida socialmente e, portanto, individualmente. Sendo assim, ratifica-se que em “Lukács, o conceito de trabalho comparece em uma acepção muito precisa: é a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social” (LESSA, 2012, p.43), visto que “ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 1997, p. 149), o que nos leva a afirmar que será o próprio homem (ser-genérico) que regula e controla o processo de produção da vida material.

A processualidade histórica do ser social é expressa no seguinte entendimento apontado por Sergio Lessa (2012, p.44) com base em Lukács: “o ser é histórico porque sua essência, em vez de ser dada *a priori*, se consubstancia ao longo do próprio processo de desenvolvimento ontológico”, o que nos leva a afirmar tendo como fundamento o mestre húngaro que o ser é essencialmente histórico. Contudo, Lessa (2012, p.57) nos alerta que

[...] reconhecer o caráter puramente sócio-humano do ser social não conduz Lukács a postular o desaparecimento da natureza. Antes de qualquer coisa, porque tanto os atos singulares teleologicamente postos (no polo da singularidade individual) como a reprodução social global (no polo da generalidade, da universalidade humana) podem surgir e se desdobrar categorialmente apenas em contínua e ineliminável troca orgânica com a natureza, via trabalho.

A assertiva leva-nos a concordar com Marx e Lukács de que é pelo trabalho que se efetiva o salto ontológico fazendo com que se produzam novas situações objetivas e subjetivas que vão tecendo a historicidade humana. “Assim, não pode haver existência humana sem trabalho, embora a vida social não se resuma trabalho” (TASSIGNY, 2003, p.153). Além do que “no trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo dentro do ser social. O trabalho pode ser considerado, pois, como fenômeno originário [*Urphänomen*], como modelo do ser social” (LUKÁCS, 2004, p. 59).

Essencial, pois é ratificar que é o trabalho “se apresenta como meio da autocriação do ser humano como ser humano” (DUAYER, SIQUEIRA, ESCURRA, 2013, p.21). O trabalho promove modificações tanto na natureza (matéria) quanto na natureza do próprio sujeito que o realiza, assim concebe-se o trabalho como “o momento de transposição do homem natural para o homem social, mas sem negar sua

base natural” (BRITO, 2009, p.2). Observa-se também que “será partir da produção eterna do valor de uso, ou seja, da relação metabólica entre o homem e a natureza que o homem é transformado por esse processo que resulta na satisfação das suas necessidades e em sua sobrevivência” (BARRANDAS, 2014, p.36).

A sustentação para se conceber a categoria trabalho como fundante do ser social, além de afirmar que é por meio do trabalho que o homem modifica-se e modifica a natureza e com o desenvolvimento das forças produtivas, com o desenvolvimento da ciência, além das demais capacidades teleológicas secundárias, como a linguagem ocorre um salto qualitativo, já que o

[...] ser social é, segundo Lukács em sua ontologia, o resultado de distintos pores teleológicos dos homens. O trabalho é pôr teleológico primário, do qual derivam inúmeros pores teleológicos secundários, formando uma totalidade, um complexo de complexos. De modo que Lukács não reduz a práxis social a trabalho; além das formas primárias de atos teleológicos, existem outras daí derivadas, criadas no desenvolvimento histórico-social, que são muito mais mediadas e que não dizem respeito diretamente à transformação da causalidade natural, mas a momentos puramente sociais, mesmo assim, objetivos, em que o objeto de intervenção deixa de ser uma objetividade natural e passa a ser as relações sociais entre os homens. Trata-se de intervenções no campo dos pores teleológicos secundários, ponto de partida ontológico da política, do direito, da ideologia, da moral, da ética, das alienações e de todas as categorias do ser social que estão para além daquela relação primária entre homem e natureza e cuja existência se integra dialeticamente à base material fundante da sociabilidade humana (ALCÂNTARA, 2014, p.37).

Nota-se na assertiva de Alcântara que Lukács faz uma distinção entre trabalho e práxis social, visto que

[no] sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos tendem a transformar alguns objetos naturais em valores de uso. Junto a isto, nas formas ulteriores e mais evoluídas da práxis social, se destaca acentuadamente a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância – mediar a produção de valores de uso. Também neste caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelas posições teleológicas e pelas séries causais que elas põem em movimento. No entanto, o conteúdo essencial da posição teleológica neste momento – falando em termos inteiramente gerais e abstratos – é a tentativa de induzir uma outra pessoa (ou grupo de pessoas a realizar algumas posições teleológicas concretas) (LUKÁCS, 1978, pp.55-56).

O trabalho enquanto criador de valores de uso constitui-se como “trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as

formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 1985<sup>a</sup>, p.50), ademais

[...] o trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida para a humanização do homem, do refinamento de suas faculdades processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado (LUKÁCS, 1979b, pp.46/87).

Cardoso (2013, p.25) ensina-nos que “toda a objetivação do ser social, entre eles o trabalho, é carregada de intencionalidades e finalidades, o que pressupõe a realização de escolhas que terão base em valores e juízo de valores<sup>136</sup>”. Sendo assim, deve-se ratificar que o trabalho na sua dimensão ontológica requer que se apreenda a riqueza de determinações dentro do terreno das possibilidades presentes na realidade social – causalidade -, para que assim sejam escolhidos, definidos os meios de atuação - pôr teleológico-, para as satisfações das necessidades, visto que “decisivo em tudo isso é entender que o ser social pode ser transformado somente por obra da práxis humana” (MARX, 1993, p. 625).

Diante de tais argumentos é válido colocar em destaque que

[...] toda a sociedade precisa do trabalho para produzir e reproduzir a vida, tanto material quanto a intelectual. Tal trabalho será sempre coletivo e terá uma divisão entre os membros de determinada coletividade, pois nenhum ser humano é capaz de criar absolutamente todos os produtos dos quais necessita para sua produção e reprodução. Assim, as variadas formações sociais têm distintos modos de produção, ou seja, diferentes formas de divisão do trabalho para produzir e reproduzir a vida, o que, como também vimos, terá impactos diretos nas ideologias, culturas, valores, morais (CARDOSO, 2013, p.70).

Com o advento da divisão social e técnica do trabalho que se instaura com a sociedade capitalista, o trabalho nessa perspectiva se fragmenta. Em grande medida o trabalho deixa de ser realização humana, deixa de ser trabalho concreto e passa a ser

---

<sup>136</sup> É importante destacar que valores “são criados pela ação humana, na relação entre o homem e a natureza e o homem (a partir do trabalho), sendo transmitido geracionalmente através da educação formal e não formal, dando base às atitudes em sociedade. São, portanto, uma criação social e passam pela subjetividade e individualidade dos homens ao aceita-los ou negá-los. Há nessa relação objetividade/subjetividade, coletividade/individualidade na criação, afirmação, (des) construção dos valores, a relação e ação direta do ser social com o objeto, com a realidade concreta é fonte de internalização de valores, ao mesmo tempo em que é o objeto da externalização destes, a partir da singularização que os sujeitos realizam desse mesmos valores e dos espaços de contradição presentes em cada sociedade (CARDOSO, 2013, p.36).

trabalho alienado, trabalho estranhado que não pertence ao ser, deixa de ser uma atividade consciente e passa a ser algo forçado, obrigatório, sem sentido que “mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito” (MARX, 2004, p.83). Portanto,

no modo de produção capitalista, o trabalho converte-se em meio de sobrevivência, bem como a força de trabalho ‘livre’ torna-se mercadoria, com vistas à produção de outras mercadorias que alimentam o metabolismo do capital, seu processo de valorização, concentração permanente e de sua contínua tendência à centralização (MARX, 1984, p.197).

Com base nessa assertiva e ampliando a análise somos forçados a afirmar com veemência que quando a sociedade capitalista se encontra com seus elementos fundamentais amadurecidos de forma plena emerge a existência de classes sociais sob as circunstâncias e determinações próprias da lógica do capital. Posto isso, é fulcral expor as questões da alienação tão presente nas relações sociais de produção no seio da sociedade capitalista. Para Marx e Engels a questão da alienação é mais longa do que a sociedade capitalista, contudo será no capitalismo que ela adquiriu sua forma mais plena, pois com a instauração, desenvolvimento e consolidação da sociedade do capital a alienação do trabalho por meio das mediações reificadas do *trabalho assalariado*, da *propriedade privada* e do *intercâmbio* das mercadorias, permite-nos concordar com Alcântara (2014, p.13) que

O fundante das alienações não é a exploração do homem pelo homem, um fenômeno bastante tardio da história da humanidade, mas a particularidade da conexão ontológica da humanidade para com a natureza. É uma insuperável determinação do ser humano gerar sempre novas necessidades e possibilidades históricas todas as vezes que transforma o mundo em que vive.

Mundo das coisas, mundo dos homens construído numa relação dialética entre capital e trabalho. Trabalho que para Marx, “é tanto o fundamento ontológico da sociabilidade humana como, em certas condições determinadas causa estranhamento” (IASI, 2010, p.60), o que demonstra o caráter dual da categoria trabalho.

Uma análise atenta permite inferir que o estranhamento se dá em uma forma particular e determinada de trabalho, visto que no âmbito da singularidade, o trabalho em sua forma simples constitui-se em: a. uma atividade orientada a um fim; b. a matéria que se aplica ao trabalho, ou objeto de trabalho; e, c. os meios e instrumentos de trabalho. (IASI, 2010), já na sua particularidade temos o trabalho subordinado ao capital. Adentra-se ao reino das mercadorias já que o “conjunto das relações sociais de

produção que define certa sociabilidade, produto da ação histórica dos seres humanos, se apresenta a estes como um produto incontrolável que os subjuga e determina sua existência ou mesmo a impede” (IASI, 2010, p.70), pois “tão logo eu tenha um objeto, este objeto tem a mim como objeto” (MARX, 2004, p.128).

Enquanto atividade destrutiva, o trabalho “alienado, que degenera, adocece a acidenta o trabalhador” (PEREIRA E NOGUEIRA, 2013, p.306) oblitera o processo de humanização, já que

(...) sob o capitalismo, o trabalhador não se satisfaz no trabalho, mas se degrada não se reconhece, mas se nega (...). Desse modo, a alienação, como expressão de uma relação social fundada na propriedade privada e no dinheiro, apresenta-se como abstração da natureza específica, pessoal do ser social que atua como homem que se perde de si mesmo desumanizado, (ANTUNES, 2005, p.70-71).

Logo se vê que o trabalho enquanto central e fundante, enquanto “necessidade natural e eterna” (MARX, 1971, p.50) sob a regência do capital promove um processo de separação, apartação e alienação em sua forma estranhada, o que nos permite afirmar que o “fenômeno mudou, e o trabalho de fundamento ontológico da sociabilidade humana negou-se assumindo a forma de trabalho estranhado, sem que com isso deixe de ser ainda o fundamento de sua sociabilidade, agora determinada pelo capital” (IASI, 2010, p.71).

Sob a regência do capital o ser humano insere-se num processo de trabalho encontra-se separado em relação ao objeto do trabalho, visto que alheio esse sujeito “não se reconhece, é apartado, é alienado do produto seu trabalho (...) ele já está apartado do próprio processo de trabalho” (ANTUNES, 2013, p.359). Ocorre nesse processo se subsunção a (des) efetivação, a (des) realização e a (des) identidade do ser humano (THOMAZ JUNIOR, 2013).

A negação do trabalho em sua dimensão ontológica é explícita quando o mesmo adquire sua forma assalariada, que transforma o trabalho em um dos elementos objetivos do processo produtivo, que autoproclama o reino livre da mercadoria, que faz do esforço coletivo uma estratégia para a acumulação privada, que nos leva a afirmar que a “determinação do trabalho estranhado está na forma particular de produção e de relações sociais próprias à ordem do capital e ao domínio burguês”. (IASI, 2010, p.81).

Logo se vê que o trabalho alienado se constitui em um processo de desumanização do ser-humano sendo o avesso do trabalho em sua dimensão ontológica

que possibilita aparecimento e a complexificação do homem (ser-humano genérico), por conseguinte

[...] se o ser humano está alienado da natureza externa, se está alienado daquilo que lhe confere diferenciação em relação às outras espécies animais, se está alienado daquilo que lhe confere humanidade, significa que, quando defronta com outro ser humano, se defronta com outra figura hostil, inclusive do próprio ponto de vista da concorrência (ANTUNES, 2013, p.359).

O que permite ou justifica edificar uma sociedade que fomenta a concorrência? O que justifica negar o potencial de emancipação em prol de um potencial de estranhamento, de alienação, de fragmentação? Como reverter à ordem no processo de trabalho que coloca o ser humano como mercadoria, como coisa nesse processo? Qual foi o ponto em que perdemos nossa humanidade e legitimamos uma sociedade moderna em que

a concorrência é a expressão mais completa da guerra de todos contra todos que impera na moderna sociedade burguesa. Essa guerra, uma guerra pela vida, pela existência, por tudo, e que, em caso de necessidade, não se trava apenas entre as diferentes classes da sociedade, mas também entre os diferentes membros dessas classes: cada um constitui um obstáculo para o outro e, por isso, todos procuram eliminar quem quer que lhes cruze o caminho e tente disputar o seu lugar (ENGELS, 2008, pp.117-118).

Triste fim, ou melhor, triste transformação do trabalho enquanto categoria central, fundante do ser social, “como modelo, protoforma do ser social (Antunes, 2005, p.113) ou nos termos de Lukács (2007) como “trabalho concreto, útil (...) como autoprodução do homem como ser social” que ao assumir sua forma assalariada reverte, coloca as avessas o potencial emancipatório do trabalho fica estranho, que aliena e perverte os sentidos humanos fazendo-nos concordar com Marx (1984, p.209) “[...] quanto maior, finalmente, a camada lazarenta da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior o pauperismo oficial. Essa é a lei absoluta geral, da acumulação capitalista [...]”. Por isso, que é vital apreender a questão do trabalho, suas mutações no contexto da crise estrutural do capital.

A especificidade do tempo presente revela-nos que devemos apreender que “o capital, como determinada relação social, e o capitalismo como organização societária que permite a sua produção e reprodução em escala ampliada” (SIQUEIRA DA SILVA E SILVA, 2013, p.109) requer mediações a partir do entendimento que a crise estrutural do capital é um fenômeno global (MÉSZÁROS, 2011) que promove o acirramento das

forças produtivas e ameaça a verdadeira sobrevivência da humanidade, além de dar visibilidade ao processo de “(...) acumulação da riqueza num polo é, portanto, ao mesmo tempo, a cumulação da miséria de outro, tormento de trabalho, escravidão, ignorância, brutalização e degradação moral no polo oposto (...)” (MARX, 1984, p.210). Dito de outra forma, a acumulação do capital traz no seu avesso à multiplicação do proletariado.

O capital é selvagem. Promove uma selvageria grotesca e traz em seu desenvolvimento, em sua processualidade histórica uma violência que é estrutural e sistêmica. Mészáros (2011) nos alerta que o sistema metabólico social possui um núcleo central ancorado no tripé: *capital, trabalho e Estado*. Antunes (2000, p.22) sustenta que para fazer frente ao processo violento que vivemos que coloca em risco a vida humana devemos “superar o tripé em sua totalidade, nele incluindo seu pilar fundamental, dado pelo sistema hierarquizado de trabalho, com sua alienante divisão social que subordina o trabalho ao capital, tendo como ele de complementação o Estado político”.

Nesse ponto da análise, colocar em destaque as mutações do trabalho no decorrer do desenvolvimento e consolidação da sociedade capitalista é vital colocar também em destaque a administração científica, taylorismo, do trabalho como forma de controle do tempo e movimento do trabalhador no interior do processo produtivo, atrelado à adoção do fordismo que se constituiu em uma produção de massa visando um consumo de massa ancorado nas ideias de Keynes propicia a emergência de um trabalhador fordista, onde se consagra a cisão entre o pensar e o fazer e aprofunda-se a fragmentação; a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Trata-se de um processo produtivo profundamente hierarquizado e rígido, pois “com o isolamento do trabalhador, a divisão técnica do trabalho intensificava e o trabalho coletivo passava a ser constituído de muitos trabalhadores que atuavam em atividades parciais” (BATISTA, 2014, p.222), a partir da crítica marxiana apreende-se que “só o produto coletivo dos trabalhadores parciais transformam-se em mercadorias” (MARX, 1975b, p.407), além do que com a introdução do modelo de produção fordista a partir da organização rígida e do controle sobre o trabalho no interior da indústria tem-se um novo modo de se produzir.

Gramsci (2008) em sua obra “Americanismo e fordismo”<sup>137</sup> nos ensina que na era dos monopólios a organização do trabalho se tratava de “um processo de racionalização e de controles intensos, historicamente determinados (portanto, mutável e transitório) que atua no sentido de formar trabalhadores educados e embrutecidos dentro do padrão de organização do trabalho (fordista)” (SIQUEIRA SILVA, 2013, p.53).

A breve descrição do desenvolvimento do capital na ordem monopólica que intensifica e produz generalização do trabalho tanto da compra e venda da força de trabalho quanto da produção de mercadorias nos permite afirmar que

o assalariamento do trabalho se expande e se generaliza, constituindo um modo de vida social. A propriedade privada dos meios de produção, ao separar produtores dos instrumentos necessários à produção, impõe aos vendedores da força de trabalho a produção de um valor que não lhe pertencem e que não visa satisfazer suas necessidades. Pela alienação de sua capacidade de trabalho por determinado tempo, o trabalhador recebe um salário para restituir e manter sua capacidade produtiva, garantindo assim a continuidade da oferta de trabalho quando o capital demandar (CEOLIN, 2014, p.246).

Importante frisar que o desenvolvimento capitalista desde o capitalismo mercantil, concorrencial, monopólico implica na organização, controle e regulação do trabalho até porque as “relações de produção/desenvolvimento das forças produtivas converteu-se na contradição assalariada” (NETTO E BRAZ, 2012, p.178), haja vista que o desenrolar da sociedade capitalista reitera o conjunto de contradições resvalando e novas contradições que se expressam

[...] no nível sociopolítico e histórico, como um processo específico de luta de classes: a contradição entre a produção social e a apropriação capitalista [privada] reveste a forma de antagonismo entre o proletariado e a burguesia (ENGELS, op. e loc., p.81) (NETTO E BRAZ, 2012, p.178).

O decurso histórico apresenta o limite, o esgotamento do modelo de produção fordista, a partir dos anos de 1970 busca-se um novo modelo que se contraponha ao modelo vigente de industrialização. Prenúncios de uma “crise” se aproximam começa a

---

<sup>137</sup> Convém destacar que o Americanismo conforme destaca Gramsci não deve ser apreendido como um novo tipo de civilização, pois nada mais é do que uma “nova pele”, um “prolongamento orgânico” da civilização europeia. E ainda, a hegemonia do qual nos fala esse pensador italiano reside no entendimento de que o americanismo conseguir articular coerção (liquidação do sindicalismo com base territorial) e o consenso (altos salários e outros benefícios) de formas a recompor e reproduzir as bases de legitimação da estrutura da sociedade capitalista na idade dos monopólios (BRAGA, 1996, p.212).

rondar os países de capitalismo avançado, pois se inicia o declínio dos “anos dourados” da economia imperialista. É o momento de se reestruturar a esfera produtiva, de “restauração do capital” (BRAGA, 1996), de desmontar a rigidez do trabalho, de aniquilar com o poder da organização sindical. Instaure-se uma conservadora ofensiva do capital sobre o trabalho.

Nos idos dos anos de 1970 a crise estrutural fomenta mutações no mundo do trabalho, tem-se o seguinte cenário:

[...] enorme desemprego estrutural, a precarização das condições de trabalho, a flexibilização e desregulamentação das leis trabalhistas e a crescente degradação da relação metabólica entre homem e natureza, repercussões que tem se adensado nesses primeiros 10 anos do século XXI. A luta de classes então fica imersa em campo pantanoso que captura o trabalhador em um complexo circuito ideológico que o ‘transforma’ em um ‘colaborador’, um ‘importante membro da equipe’, de uma ‘família’ em que ‘todos ganham’ na medida em que sistematicamente se cumpra a missão institucional produtiva (SIQUEIRA DA SILVA, 2013, p.106).

O modelo de produção fordista fortemente casado com o keynesianismo dá sustentáculo aos modelos de bem-estar e demonstra a força do Estado-Nação. Neste período, ocorre à constituição dos modelos de seguridade social construído em torno do trabalho em sua forma assalariada (núcleo da seguridade social); de conquistas trabalhistas advindas da luta de classes, de ascensão dos movimentos grevistas são assolapados num contexto de crise estrutural do capital que requer o esgotamento do modelo de produção, além de gerar o desmonte dos regimes de bem-estar social germinando assim o terreno fecundo para que se instaure a brutal ofensiva do capital sobre o trabalho e isso “significa uma regressão social quase inimaginável” (NETTO E BRAZ, 2012, p.249) na atualidade.

No reinado da “acumulação flexível” (HARVEY, 1992), da globalização desmedida, da financeirização do capitalismo contemporâneo, de retórica neoliberal<sup>138</sup> de “Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital” (NETTO E BRAZ, 2012, p.239), fica cada dia mais difícil efetivarmos a negação da negação no que se refere à categoria trabalho, em sua dimensão ontológica, pois o acirramento das forças

---

<sup>138</sup> Nesse ponto da análise é crucial ratificar que o que se pode denominar “ideologia neoliberal compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de mercado)”. (NETTO E BRAZ, 2012, p.238)

produtivas, o processo de alienação disseminado em todas as esferas da vida social sob forte cunho ideológico neoliberal, o estranhamento são faces, elementos uno e diverso desse processo. Porém, importa deixar para a reflexão o argumento de Mauro Iasi (2010, p.79) de que para ser

[...] coerente com os nossos pressupostos, a emancipação do trabalho ou trabalho emancipado como categoria, só pode ser a expressão de um movimento real que atue revertendo as determinações do estranhamento. Nenhuma ação pontual (...) no bojo da acumulação flexível, seja nos mitos modernos ligados ao trabalho cooperativado ou em ‘supostas empresas de ‘economia solidária (SINGER, 2000.2002), avança nessa discussão um só milímetro.

O trabalho humano em sua característica dual ao mesmo tempo em que é fonte de liberdade, determinação ontológica e fundante e central na vida dos homes, no mundo das mercadorias, da propriedade privada e da divisão do trabalho torna-se o fundamento de toda a alienação<sup>139</sup> (FREDERICO, 2009). Sobre a alienação, ratificamos com base na crítica marxiana que ela não é um dado natural, inerente à condição humana, mas sim é um produto histórico socialmente determinado cuja superação se dá por meio da ação revolucionária. Por isso, que Marx nos convida a “retomar ‘a história real do homem’, posta pelo trabalho material e, com tal base propor a superação da fonte de toda a alienação” (FREDERICO, 2009, p.194).

Com fazer essa ruptura? Em nossos dias o desemprego estrutural ocorre em escala alarmante e conseqüentemente a precarização estrutural do trabalho (ANTUNES, 2010), a degradação social nos leva a caminhar para a barbárie, além da degradação ambiental face a lógica destrutiva do capital. O trabalho que sofre mutações no contexto de crise estrutural do capital, de reestruturação produtiva<sup>140</sup>, de financeirização da economia sob as vestes neoliberais, sofre determinações do processo em curso que se expressa nas seguintes evidências:

---

<sup>139</sup> Convém ressaltar a diferenciação feita por Marx acerca de alienação e estranhamento, com a palavra István Mészáros (2006, p.281) “quando a ênfase recai sobre a ‘externalização’ ou ‘objetivação’, Marx usa a palavra alienação; quando quer ressaltar o fato de que o homem está encontrando oposição por parte de um poder hostil em sua própria obra, ele emprega a palavra estranhamento”.

<sup>140</sup> Ratifica-se que “o novo complexo de reestruturação produtiva que surge sob a acumulação flexível e que possui vínculos sociometabólicos com a acumulação por espoliação, é um elemento compositivo do novo estágio do desenvolvimento capitalista que Chesnais irá denominar ‘mundialização do capital’ e a qual ele identifica com a constituição de um ‘regime de acumulação predominantemente financeirizado’, O que significa que o predomínio da ‘financeirização’ foi o principal veículo de constituição da acumulação por espoliação, tendo em vista que incrementou a velocidade, intensidade e amplitude do ser-precisamente-assim do capital, propiciando, desse modo, um salto qualitativo em seu potencial ofensivo sobre o trabalho assalariado” (ALVES, 2011, p.29).

1. Os processos de precarização e a perda de direitos como decorrência da reestruturação produtiva e aplicação de ajustes neoliberais;
2. Que as respostas à crise do fordismo não apenas foram ineficazes como a aprofundou, já que se desenvolveram à base da flexibilização do trabalho e perda de direitos;
3. O crescimento ou consolidação do trabalho flexível e precário em todas as sociedades e esferas, espaços ocupacionais e profissões. Há uma clara desestabilização de profissões e categorias que eram consideradas estáveis, como por exemplo, os executivos de empresas;
4. Uma relação direta de precarização e diversas formas de flexibilização do trabalho e dos direitos: como modos contemporâneos de dominação do trabalho (DRUCK, 2002). Estes só podem ser compreendidos como fenômenos indissociáveis;
5. Que a precarização do trabalho e a flexibilização dos direitos são as mudanças mais visíveis de um período de hegemonia do capital financeiro (GUERRA, 2010, pp.718-719).

Uma sintomatologia do processo em curso sobre o trabalho é o que David Harvey (1992, p. 126) chama de “regressão dos estatutos regulatórios destinados a proteger o trabalho e o ambiente da degradação tem envolvido perda de direitos”. Concorde-se com o autor que na atualidade ocorre uma regressão na esfera dos direitos sociais e trabalhistas. A onda conservadora provocada pela ideologia neoliberal consegue adeptos e defensores raivosos. O objetivo é desmontar a proteção social, ainda que diminuta em nosso país, sobre o trabalho em sua forma assalariada.

Os pressupostos trabalhados levam-nos a afirmar que o trabalho em sua dimensão ontológica é uma atividade humana direcionada a uma finalidade e que é por meio do trabalho que o homem medeia sua relação com a natureza, além do que o trabalho deve ser apreendido como uma atividade prático-consciente, pois “a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria: é determinação da existência humana como elaboração da vida” (KOSIK, 1976, p. 45). Ademais, na relação homem/natureza o trabalho vai construindo homens e mulheres “humanizados”, portanto, é o elemento fulcral no processo de humanização e constituição da sociedade, do mundo dos homens.

Nesta linha de análise, Saviani (2007, p.155) ao explicitar a relação entre educação e trabalho lembra-nos sob o prisma da ontologia marxiana que “são produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens [...] é o trabalho que define a essência humana”. Corroborando com o argumento do autor, bem como refletindo acerca da subsunção formal do trabalho sob a regência do capital, além de partir do princípio de que,

[...] após o surgimento da propriedade privada dos meios de produção, ‘a história da humanidade tem sido a história da luta de classes’ (MARX E ENGELS, 1998, p. 7) e que atualmente vivemos no modo de produção capitalista, baseado na extração de mais-valia, na exploração, na competição e na concorrência, a educação, submetendo-se às determinações da base material, no geral, no geral acaba contribuindo para a reprodução da sociedade (ORSO, 2013, pp.50-51)

Esse estudo prima em fazer uma análise acerca da categoria trabalho em sua dimensão ontológica no sentido de relacionar trabalho e educação no escopo do desenvolvimento da sociedade capitalista para assim colocar em realce a questão do trabalho docente face as transformações societárias em curso. Isso requer que delimitar a forma de apreender o trabalho docente como uma atividade concreta e produtora de valor. Com a palavra Marx (1984, pp. 105-106),

[...] a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia<sup>141</sup>. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. [...] O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar.

Sendo assim, apreende-se a questão do trabalho docente a partir “do ponto de vista do processo de trabalho, como, sobretudo, da perspectiva das relações sociais de produção e do processo de produção capitalista” (TUMULO E FONTANA, 2008, p.7). Diante do ensinamento dos autores, retoma-se as mutações ocorridas no mundo do trabalho e que conseqüentemente implica em mudanças na organização e gestão do trabalho na sociedade capitalista demarcamos que no âmbito da produção ocorre mudanças relativas sob o toque da reestruturação produtiva do modelo de produção fordista, modelo hierarquizado de extrema rigidez e que a partir do seu esgotamento é considerado ineficiente, o que suscita a adoção de um outro modelo mais flexível baseado na experiência japonesa, no “espírito Toyota” com vistas a recuperar o padrão de acumulação garantindo assim a reprodução ampliada do capital, já no plano político-ideológico necessita-se de uma mudança na esfera valorativa, pois faz-se necessário

---

<sup>141</sup> Deve-se destacar que “comparando o processo de produzir valor com o de produzir mais-valia, veremos que o segundo se difere do primeiro por se prolongar além de certo ponto. O processo de produzir valor simplesmente dura até o ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capital é substituído por um equivalente. Ultrapassando esse ponto, o processo de produzir valor torna-se processo de produzir mais valia (valor excedente)” (MARX, 1985, p.161).

edificar uma nova sociabilidade para que se legitime uma “nova subordinação do trabalho” em tempos de financeirização da economia, redução do Estado na esfera social e de formas flexibilizadas de trabalho.

As polêmicas que cercam a categoria trabalho em sua dimensão ontológica são inúmeras, ainda mais quando se quer relacionar a questão do trabalho docente enquanto trabalho. Posto isto, faz-se vital demarcar como essa questão e que abriu o debate para abriram espaço para as discussões sobre a profissionalização e a proletarização docente, assim o quadro abaixo apresenta a seguinte discussão que envolve essa questão:

**Quadro 30: : Estudos a partir da década de 1990 sobre a “natureza” do trabalho docente na sociedade capitalista.**

Estudiosos sobre o tema Trabalho docentes	Argumentação
Tito (1994), Costa (1995) e Carvalho (1996)	Esses autores em suas pesquisas sobre o tema destacam a importância de se resgatar o debate sobre gênero na constituição do magistério e sua relação com o processo de proletarização.
Najjar (1992), Nunes (1998), Therrien (1998)	Esses autores destacam que o professor vem sofrendo um processo de proletarização que o assemelha ao trabalhador fabril. Em seus estudos demonstram a crescente desqualificação e fragmentação do seu trabalho, a “popularização” do ato de ensinar, o desprestígio social da ocupação, a baixa remuneração e a presença dos especialistas na escola são fatores que induzem a categoria à sua proletarização. A análise desses autores acerca da proletarização parte das implicações do capitalismo sobre as especificidades do trabalho do professor em seu fazer pedagógico, e as consequências deste movimento na autonomia e no controle do professor em relação ao seu trabalho. Contudo, os autores afirmam ainda que o docente, mesmo sofrendo um processo de proletarização que o assemelha ao trabalhador fabril, deve ser analisado de forma diferenciada, pois não é um trabalhador submetido à lógica capitalista.
Beckenkamp (2000); Lugli (1997); Polletini (1998); Vianna (1999)	Esses autores colocam a questão de movimento de “classe” como um dos elementos centrais para a compreensão da proletarização docente e a necessidade de conscientização do professor como um trabalhador inserido no sistema capitalista
Hypólito (1994), Nunes (1990) e Wenzel (1991)	Esses autores discutem o trabalho docente a partir de uma análise sobre a natureza deste trabalho na sociedade capitalista, e, por isso, oferecem uma acuidade teórica sobre o trabalho produtivo e a proletarização.

**Fonte:** Adaptado de TUMOLO, Paulo Sergio e FONTANA, Klalter Bez. Trabalho Docente e Capitalismo: um Estudo Crítico da Produção Acadêmica da Década de 1990. Trabalho Necessário – ano 6 – número 6, ano 2008.

O quadro acima demonstra diversas abordagens acerca da questão do trabalho docente e sua concepção. Ademais, isso envolve a questão da profissão do trabalhador docente enquanto uma profissão especializada inserida na divisão social e técnica do trabalho coletivo no interior da sociedade capitalista. Além disso, Tumolo e Fontana (2008) nos alerta que todos os estudiosos expressos no quadro dialogam e se

referenciam em Enguitta (1991). Porém, os estudos realizados por eles restringem a análise do trabalho docente a questão do processo de trabalho, necessitando ampliar a análise para a questão da relação entre trabalho docente e produção capitalista e isso implica em alargar o entendimento entre trabalho produtivo e improdutivo.

Voltando a Marx podemos argumentar que “apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve de autovalorização do capital” (MARX, 1985 II, p.105). Para esse autor, o que define o trabalho produtivo não é a natureza material ou não-material do produto final, mas relação social envolvida na execução desse trabalho no processo de valorização capitalista (PIZZI, 1994).

Braverman (1980) argumenta que o setor de serviços, no qual se insere o trabalho docente expande-se a partir da hegemonia do setor industrial, bem como sobre o trabalho na sua dimensão não-material (setor de serviço sociais, no qual a educação se insere) é válido afirmar que “(...) os próprios efeitos do trabalho transformam-se em mercadoria” (BRAVERMAN, 1980, p.304).

Isso demonstra que na esfera do valor para o capital não importa se o trabalho se constitui em produtivo ou improdutivo, o que importa é a relação social capitalista que promove a conversão do trabalho em sua dimensão ontológica em trabalho assalariado inserido em um processo de precarização estrutural que expropria o homem em sua humanidade, levando-nos a afirmar que o “trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo” (MARX, 1978, p. 115), assim estão postas a bases que legitimam sua expansão, para isso é vital o papel do Estado para “fechar” essa equação.

Porquanto, coloca-se o trabalho docente no centro das discussões a luz da crítica marxiana, numa íntima relação entre trabalho e educação, além de explicitar que o espaço de realização desse trabalho, no caso desse estudo uma instituição federal de ensino superior é um espaço contraditório, de natureza diversa da produção que se constitui em uma mediação na sociedade capitalista e, portanto, dada à configuração da luta de classes apresenta maior ou menor funcionalidade ao capital e sua expressão essencial, a produção de mais-valia.

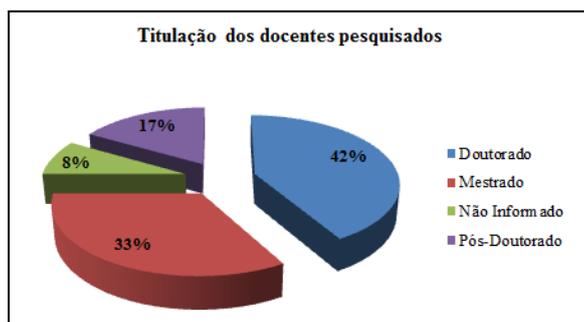
Ousar discutir o trabalho docente sob esse prisma é alvo de polêmica, pois os autores “bebem” da fonte de Marx, de que o trabalho é categoria fundante do ser social, porém divergem quando se coloca a profissão de “professor”, de “docente” como trabalho, pois “se de um lado este conceito resume-se à relação direta entre os homens e a natureza, e, de outro, afirma-se que o crescente caráter social do trabalho sob o capital

o estende às mais diferentes formas de intervenção do homem sobre a realidade, seja esta natural ou social” (ARAÚJO, 2008, p.25).

Dessa feita, como já foi descrito anteriormente os sujeitos dessa pesquisa são os docentes do curso de serviço social da Ufam (Manaus e Parintins), bem como representantes da ABEPSS. Entende-se que escrever não é tarefa fácil ou descomprometida, pois se quebram rochas, faíscas e lascas avançam sobre os múltiplos sujeitos: pesquisador e pesquisados (LISPECTOR, 1985). A escolha por investigar como se dá o processo de expansão do ensino superior e suas implicações no trabalho docente e, conseqüentemente, na formação profissional em Serviço Social, a partir da coleta de dados e informações de docentes que atuam na Universidade Federal do Amazonas - Ufam, não é proveniente do acaso. Como se sabe, o conhecimento começa com a experiência, tem nela seu ponto de partida, porém esse não é o único ponto. Deve-se fazer o movimento de busca para desvelar a essência do objeto de estudo, pois “o mundo é sempre um mistério a ser decifrado. Então, o reflexo do mundo não é o reflexo da aparência do mundo, da fenomenalidade – do ponto de vista da dialética, é o reflexo do movimento real do mundo” (NETTO, 2011, p.337).

Ousar adentrar à Ufam como campo empírico dessa tese constitui-se em um desafio hercúleo, além de se tratar de “uma oportunidade de investigação. Trata-se da ativação de um processo de trabalho em que se forja o investigador, o qual, escorado em seu conhecimento e na sua intuição, arrisca-se a formular suas concepções” (COLUCCI, 2006, p.391), sempre por meio de aproximações sucessivas, tendo como prisma que a realidade está em constante *devir*.

Assim, antes de explicitar como esses sujeitos percebem as implicações desse processo no trabalho docente e na formação profissional faz-se necessário ratificar que esses pesquisados da UFAM apresentam o seguinte perfil quanto à titulação:



**Gráfico 1: Titulação dos pesquisados.**

Fonte: pesquisa de campo.

Depreende-se do gráfico que majoritariamente o corpo docente pesquisado são doutores (42%), seguidos de mestres (33%) e pós-doutores (17%). Isso demonstra um investimento profissional e institucional na formação desses docentes. Ressalta-se que no ano de 2015 a Ufam tinha um quantitativo de 737 (setecentos e trinta e sete) doutores. No Brasil, até janeiro de 2015, tinha-se cerca de 119.402 (cento e dezenove mil, quatrocentos e dois) doutores, destes 5.008 encontram-se na região Norte<sup>142</sup>, além do que dos 1.261 dos doutores existentes no Amazonas, 59,40% estão na Ufam.

O tema da titulação docente nos remete, inevitavelmente, ao PNE - Meta 13:

[...] elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

A percentagem de mestres e doutores no corpo docente das instituições de Educação Superior era, em 2014, de 74,3%, o que representa 75% da meta para 2024. Uma análise acerca dessa questão nos revela que ocorreu

[...] uma elevação da titulação do total de funções docentes de 2001 para 2012. O maior aumento ocorreu em relação ao título de doutorado (157,2%), seguido de crescimento na titulação de mestrado (102,6%). Especificamente em relação à categoria pública, as funções docentes com doutorado passam de 33,9%, em 2001, para 50%, em 2010; para o mestrado, observa-se uma participação relativamente estável, passando de 30,2%, em 2001, para 30,4%, em 2012. Sobre a categoria privada, importa observar a participação majoritária do mestrado, que passa de 35,3% das funções docentes, em 2001, para 45,4%, em 2012. O doutorado passa de 11,8%, em 2001, para 17,6%, em 2012. Apesar da elevação das funções docentes com doutorado nas IES privadas, esse percentual ainda se mostra bastante reduzido se comparado ao verificado nas IES públicas e ao que prevê a Meta 13 do PNE (MEC/SASE, 2014, p.43).

Investimentos governamentais foram feitos para que se aumentasse a elevação da titulação dos docentes inseridos no Ensino Superior brasileiro. Como se sabe, essa elevação ocorre em maior ênfase em relação aos docentes inseridos em IES públicas, devido à forma de inserção dos mesmos em uma situação de estabilidade contratual, assim como em função das possibilidades concretas de investimento em sua

---

<sup>142</sup> Dados retirados da apresentação da Ufam em Audiência Pública “Pesquisa Científica na Amazônia” (2015).

qualificação profissional, por meio de medidas de políticas de escolarização<sup>143</sup> adotadas no decorrer do processo expansionista.

Sobre o perfil dos docentes pesquisados quanto à titulação, identifica-se que os mesmos atendem ao que é preconizado pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Ao longo de sua trajetória profissional vivenciaram a carreira docente mediante progressão funcional e promoção, com base na pontuação correspondente ao exigido na normativa interna da IFES, em sintonia com a Legislação que regulamenta o serviço público federal e as normativas relativas à carreira docente via Ministério de Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPOG), em constante embate com as entidades sindicais no sentido de evitar prejuízos aos trabalhadores das IFES. Até porque o desafio em face ao desmonte do trabalho, onde a “carreira é decisão e responsabilidade do profissional”, não se pode esquecer que cabe à Instituição “desenvolver e manter programa de carreiras, que propicie o desenvolvimento e crescimento profissional.” (PONTES, 2007 Apud BARCELOS; ALVES; FERNANDES, 2015, p.12). Compromisso ético que requer o compromisso de todos em busca da defesa intransigente do trabalho desenvolvido no interior das IFES com vistas a assegurar a oferta de uma educação pública de qualidade, sobretudo em tempos de “ataques” como a Reforma da Previdência que mira no funcionalismo público.

O desenvolvimento da carreira também está atrelado à valorização, seja em sua dimensão pessoal e acadêmica, à dimensão salarial, além das condições de trabalho oferecidas. De acordo com a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, têm-se como regime de trabalho:

- a. **20 horas:** o professor ministra duas turmas de 60 horas por semestre. Normalmente é exigida apenas a sua presença na sala de aula e em reuniões oficiais de departamento.
- b. **40 horas sem Dedicção Exclusiva:** o professor ministra 4 turmas (ou 2 mais a pesquisa). Na grande maioria dos casos no máximo é dado 3 turmas ao docente que não faz pesquisa, e a exigência é a mesma do professor 20 horas.
- c. **40 horas com Dedicção Exclusiva:** a carga de trabalho é a mesma das 40 horas sem DE, mas não é permitido a este o acúmulo de qualquer outro emprego ou atividade remunerada contínua. (LUCENA, 2012, p.1)

---

<sup>143</sup> Sobre essa questão Carvalho argumenta que “devemos entender a democratização da escola não como uma reforma pedagógica que visa alterar as relações pessoais internas à instituição, mas uma política pública que vise ampliar o direito à escolarização. Por essa razão, não pode haver democratização do ensino sem esforços sistemáticos para o acesso e a permanência de todos nas escolas” (2004, p.4). Tal análise pode ser estendida a ampliação do acesso ao ensino superior.

Os docentes pesquisados (100%) encontram-se em regime de trabalho de Dedicção Exclusiva – DE. De acordo com a “Coletânea de Entendimentos - Gestão de Recursos das Instituições Federais de Ensino Superior e dos Institutos que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” da Controladoria Geral da União (2013, p.31) esse tipo de regime

[...] é aquele em que o docente tem a obrigação de prestar 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional. O regime de 40 (quarenta) horas com dedicação exclusiva implica o impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas na Lei 12.772/2012.

Sendo assim, a atividade dos docentes desenvolvidas na IFES deve resguardar a unidade dialética entre o ensino, pesquisa e extensão universitária, de acordo com o que preconiza o princípio republicano constante no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 que versa acerca da indissociabilidade entre as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, visto que

[...] a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão possibilita novas formas pedagógicas de reprodução, produção e socialização de conhecimentos, efetivando a interdisciplinaridade. Ela oportuniza também superar a dicotomia entre teoria/prática, sujeito/objeto, empiria/razão, constituindo outro fundamento epistêmico. Essas dicotomias são resultadas do modo de pensar binário e linear elaborado de acordo com o modelo de pensamento que simplifica e opera pelo princípio do terceiro excluído, do tipo, ou é isso ou é aquilo. Para a lógica clássica, algo não pode ser e não ser ao mesmo tempo (PUHL; DRESCH, 2016, p.38).

Majoritariamente os docentes pesquisados afirmou realizar atividades de ensino, pesquisa, extensão e atendimento ao aluno, o que representa um fator positivo para a qualidade na formação, pois essa indissociabilidade “visa à concretização de um padrão de qualidade de oferta da educação superior, assim como a limitação de fortes constrangimentos estatais, mercadológicos ou de outra natureza que consubstanciem dependência nos processos de ensino, de produção e de difusão do conhecimento” (CATANI; OLIVEIRA, 2007, p. 79).

O gráfico seguinte demonstra a quantidade de projetos de extensão desenvolvidos pelos docentes pesquisados:

**Gráfico 2: Docentes que realizam extensão universitária desenvolvido por cada docente pesquisado**



**Fonte:** Pesquisa de Campo.

De acordo com o gráfico de forma majoritária (92%) os docentes pesquisados estão envolvidos com atividades de extensão, sendo que 8% afirmam que não realizam essas ações. As modalidades de ações de extensão desenvolvidas pelos docentes pesquisados referem-se aos editais ofertados pela Pró-reitoria de Extensão da Ufam. Esse dado positivo deve ser potencializado, pois a extensão universitária, de acordo com a Política Nacional de Extensão (PNE), deve resguardar o preceito constitucional de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Além disso, os institutos consagradas à Extensão Universitária na LDB e no PNE 2001-2010 denotam sua institucionalização no âmbito formal (FORPROEX, 2012).

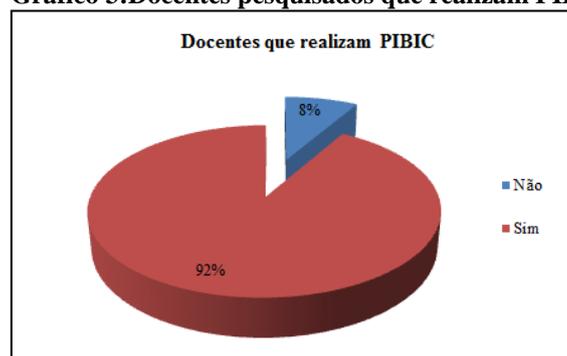
Dessa feita, o desafio para a extensão universitária no âmbito da democratização do ensino superior reside em:

1. redefinir e ampliar a chancela institucional das ações de Extensão Universitária, por parte das Universidades Públicas, de forma a imprimir a estas maior transparência, o que está em consonância com sua missão, tal como definida pelas mudanças correntes na educação superior;
2. estimular, por meio da Extensão Universitária, o protagonismo estudantil no processo de mudança da educação superior, tanto em âmbito nacional quanto subnacional (estadual e mesmo municipal);
3. garantir a dimensão acadêmica da Extensão Universitária, isto é, seu impacto na formação do estudante, superando certa tradição de desenvolvimento de ações isoladas – particularmente na área de prestação de serviços - que têm carecido dessa dimensão;
4. exercer o papel transformador da Extensão na relação da Universidade Pública com todos os outros setores da sociedade, no sentido da mudança social, de superação das desigualdades, eliminando, nesse exercício, ações meramente reprodutoras do *status quo*;
5. fortalecer a relação autônoma e crítico-propositiva da Extensão Universitária com as políticas públicas por meio de programas estruturantes, capazes de gerar impacto social;

6. estabelecer bases sólidas de financiamento da Extensão Universitária, imprimindo aos processos, publicidade, transparência e continuidade, priorizando projetos vinculados a programas e, finalmente, superando a fragmentação e o caráter eventual dos recursos destinados às ações extensionistas;
7. definir o papel dos editais, dos planos plurianuais e dos orçamentos autônomos das Universidades Públicas, em relação a uma política regional e nacional de financiamento das ações de Extensão Universitária;
8. atualizar as áreas temáticas da Extensão Universitária, de forma a aumentar seu grau de consonância com os desafios contemporâneos e com as demandas inter e transdisciplinares;
9. atualizar os sistemas de informação e de avaliação da Extensão Universitária vigentes, superando a prática de registro de dados isolados e construindo indicadores que incorporem as dimensões Política de Gestão, Infraestrutura, Relação Universidade-Setores Sociais, Plano Acadêmico e Produção Acadêmica;
10. incorporar, ao leque de Indicadores de Avaliação da Extensão, aqueles referidos às dimensões acadêmica e qualitativa e aos impactos sociais da Extensão Universitária;
11. priorizar o desenvolvimento da Extensão Universitária enquanto produção de conhecimentos sistematizados, voltados para a emancipação dos atores nela envolvidos e da sociedade como um todo;
12. assegurar o uso de tecnologias educacionais inovadoras e efetivas nas ações de Extensão Universitária, de forma a garantir seu fortalecimento;
13. contribuir para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação, com destaque para as tecnologias sociais produzidas na interação com a sociedade, visando à inclusão social e à melhoria das condições de vida. (FORPROEX, 2012, pp.21-23)

O elenco de desafios requer uma ação política na IFES para que as ações de extensão desenvolvidas resguardem sintonia com o que o FORPROEX entende como desafios a serem superados diante do processo de expansão do ensino superior, para que fortaleça, de fato, um processo de democratização. Um ponto muito importante e positivo é a existência da Política de Extensão Universitária da UFAM, aprovada formalmente em 2010 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), tecida a várias mãos concomitante a um período de quase três anos de discussão ampliada. Trata-se de um conjunto de diretrizes institucionais que ancoram a política de extensão existente na UFAM. Entende-se que pela via da extensão universitária, devidamente articulada ao ensino e à pesquisa, a flexibilização pode se dá com base na qualidade preconizada e desejada.

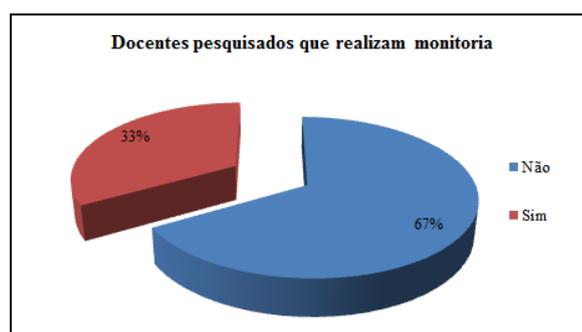
**Gráfico 3: Docentes pesquisados que realizam PIBIC**



**Fonte:** Pesquisa de campo.

No campo da pesquisa os docentes do curso de serviço social pesquisados (92%) afirmaram que submetem projetos para o Edital de Iniciação Científica – PROPESP/UFAM, contra 8% que afirmaram não realizar esses projetos. Além do PIBIC, a Ufam disponibiliza editais do Programa de Apoio à Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Amazonas – PAITI/FAPEAM e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação - PIBITI/CNPq. Destaca-se a importância desses docentes em realizarem essas ações de pesquisas envolvendo discentes, que em muito fortalece o processo de formação em Serviço Social. De forma geral, a Ufam de 2009 a 2017 teve um crescimento de 64% em bolsas de iniciação científica (REVISTA da UFAM, 2017).

**Gráfico 4: Docentes pesquisados que realizam monitoria**



**Fonte:** Pesquisa de campo.

O gráfico demonstra que 67% docentes pesquisados não estão envolvidos com as atividades de monitoria, sendo que 33% afirmam que desenvolvem essas atividades. A monitoria constitui-se em uma atividade de extrema importância tanto para o discente quanto para o docente, haja vista que tem reconhecida importância para o ingresso no Magistério Superior, já que a relação docente-orientador e discente-monitor possibilita

troca e diálogo fecundo que possibilita o aprendizado mútuo, o crescimento e a reflexão crítica. Sobre isso, Paulo Freire (2007, p.24) ensina-nos que essa relação é de crucial importância, pois

[...] o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mais perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de “curiosidade epistemológica” sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

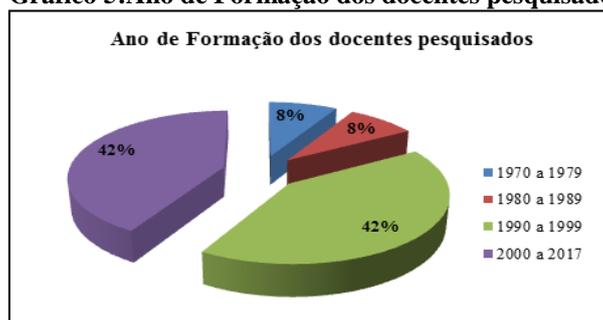
A assertiva de Paulo Freire nos instiga a realizar ações de monitoria com vistas à formação de discentes para o Magistério Superior, uma das atribuições privativas do assistente social, pois, além de qualificar a atuação profissional do docente, adensa as atividades para além da sala, possibilitando a implementação de atividades que flexibilizem a formação dentro de uma perspectiva crítica que assegure a qualidade na formação, pois “ensinar é a especialidade de fazer aprender alguma coisa (currículo), a alguém (destinatário da ação)” (MALACRIDA; BARROS, 2011, p.514).

O docente na busca de ampliar o escopo de sua atuação profissional tanto de forma quantitativa como de forma qualitativa, no sentido de aquilatar suas produções científicas, além de revelar as tendências e possibilidades do trabalho docente desenvolvido na IFES que deve primar pela indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão, com vista a ser “um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo” (ROLDÃO, 2007, p.102).

Apresentando um pouco mais acerca do perfil dos pesquisados é salutar demonstrar o ano de formação dos docentes pesquisados com o intuito de demarcar o período de formação do corpo docente, além de apresentar o tempo de atuação a Ufam no sentido de dar uma melhor proximidade com esses sujeitos que materializam seu trabalho no cotidiano da docência no curso de Serviço Social.

Sendo assim, no que se refere ao ano de formação dos docentes pesquisados, o gráfico a seguir revela:

**Gráfico 5: Ano de Formação dos docentes pesquisados**

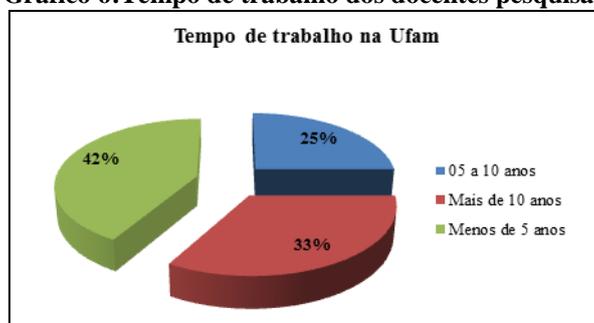


**Fonte:** Pesquisa de campo.

Depreende-se do gráfico acima que de forma majoritária os docentes pesquisados foram formados na década de 1990 (42%), na mesma proporção (42%) se formaram nas anos 2000 e 8% na década de 1970 e 1980. Essa temporalidade na formação reflete o movimento expansionista, pois com a adoção da Ufam ao Reuni ocorreu também, ainda que numa proporção que necessita ser ampliada, a emergência de novas vagas via concurso público para o Magistério Superior. A título de ilustração a Ufam no ano de 2009 possuía em seu quadro docente 1.379 vagas autorizadas e no ano de 2017 esse quantitativo era de 1.728, já o quadro de carreira de TAEs em 2010 possuía um total de 1.435 vagas para preenchimento e em 2017 esse número passa para 1.685 (REVISTA DA UFAM, 2017). O desafio reside em ampliar esse quantitativo para assegurar a manutenção do processo de expansão da Ufam com a qualidade e a excelência na formação acadêmico-profissional.

Sobre o tempo de trabalho dos docentes pesquisados na Ufam, o gráfico a seguir demonstra:

**Gráfico 6: Tempo de trabalho dos docentes pesquisados na Ufam**



**Fonte:** Pesquisa de campo.

Os dados expressos no gráfico demonstram que 42% dos docentes pesquisados atuam menos de 05 anos na Ufam, 33% atuam mais de 10 anos e 25% entre 05 a 10

anos. Novamente, o dado revela que os docentes pesquisados são provenientes do processo de expansão do ensino superior, pois majoritariamente (67%) dos docentes pesquisados atuam na Ufam entre 10 anos.

A apresentação dos docentes pesquisados com algumas nuances de perfil servem para ratificar a máxima “em Marx, nosso caminho vai da terra para o céu, isto é, da análise do processo real, objetivo, como ele resulta da atividade dos indivíduos concretos” (TONET, 2008, p.90). Assim, demonstra-se que esses sujeitos reais que desenvolvem uma atividade humana concreta dão base, sustentáculo para as inferências acerca do objeto de estudo em tela.

A escolha, decisão e opção pelo objeto de estudo intimamente relacionado à pesquisadora, além de ser um ato político, possibilita a produção de um conhecimento acerca de uma realidade em que a pesquisadora se encontra inserida, o que requer destemor para expor seus argumentos, posicionamentos e fundamentos a serem submetidos à crítica pública.

Além disso, percorrer as sendas, veredas e trilhas da presente investigação, partindo-se do real, do concreto, lado a lado com o movimento de abstração, sob o prisma da totalidade, historicidade e contradição, é o desafio a ser enfrentado com vistas a produzir um conhecimento fidedigno acerca do objeto investigado. Sendo fundamental “[...] superar o teorismo, o estudo mecânico dos conceitos, a visão formalista do conhecimento para se chegar a um estudo que, de fato, dinamize a teoria, colocando-a em movimento no confronto do real” (CARVALHO, 1986, p.39).

### **3.2 O trabalho docente em tempos de ligeiros, de mercado livre e barbárie conservadora na educação superior.**

Mudam-se os tempos, mudam-se tudo. Chega o momento em que é necessário retirar as teias e traças conservadoras que obliteram a análise acerca do trabalho e educação numa relação dialética. Ora, a educação em uma sociedade de classes representa o conjunto de correlação de forças presentes nesta mesma sociedade.

Para Marx a raiz do homem é o próprio homem. Com base nessa assertiva Lukács aponta será por esse caminho que se é possível encontrar uma base de luta contra as atuais alienações presentes em nossa sociedade. Como se sabe o trabalho vincula-se a capacidade de produzir um valor de uso, para assim atender as necessidades humanas com vistas à produção e reprodução da vida, “[...] para além desta natureza

universal, comum a todas as organizações sociais, o trabalho também é *historicizado*” (ARAÚJO, 2008, p. 11). Além do que com o desenrolar histórico o trabalho sob a lógica do capital ocorre “a completa subordinação das necessidades humanas à reprodução do valor de troca – no interesse da auto-realização expansiva do capital – tem sido o traço mais notável do sistema de capital desde sua origem” (ANTUNES, 2000, p.21).

Além disso, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo inúmeras questões estão colocadas e conseqüentemente colocam a vida humana em xeque. Nesta quadra da história vivencia-se um processo brutal de crise do capital que perverte e brutaliza o trabalho, pois

Particularmente nas últimas décadas a sociedade contemporânea vem presenciando profundas transformações, tanto nas formas de materialidade quanto na esfera da subjetividade, dadas as complexas relações entre essas formas de ser e existir da sociabilidade humana. A crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão, têm acarretado, entre tantas conseqüências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho. Dentre elas podemos inicialmente mencionar o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital. [grifos do autor] (ANTUNES, 2000, p. 15)

Dentro da esfera do valor coloca-se o trabalho docente que no bojo do desenvolvimento da sociedade capitalista com a divisão social e técnica do trabalho emerge a profissão de professor e, portanto, o mesmo se constitui aos poucos em forma especificamente capitalista (SÁ, 1986). Pode-se afirmar que no bojo do processo histórico e com a mercantilização do trabalho na sociedade capitalista ocorre “a crescente passagem da subsunção formal à subsunção real do professor” (MONFREDINI, 2004).

Partindo do pressuposto que “a história de todas as sociedades é a sucessão de gerações, cada uma explorando os materiais, os recursos financeiros e as forças produtivas que lhe foram transmitidas pelas gerações precedentes” (FREIRE, 1982, p. 47) e ainda, com base em Fernandes e Orso (2013, p.20) explicita-se que para esses autores o trabalho docente articulado com os diversos modos de organização social, deve ser apreendido a partir das seguintes evidências:

- a) a cada período de desenvolvimento social e econômico encontramos projetos de educação a ele correspondentes, que respondem a demandas e percepções de mundo fundadas na concepção dominante da sociedade e que acarretam implicações para o trabalho docente;
- b) sendo assim, pode-se também inferir que, em geral, as transformações sociais apesar de não determinarem, condicionam o trabalho docente, logo, lutar pela transformação social é lutar por uma educação melhor quantitativa e qualitativamente.

Em tempos atuais, de redução drástica da força de trabalho aliado às mutações sociotécnicas no processo produtivo, além das mudanças na organização do controle social do trabalho, pode-se afirmar que estamos em uma “era” em que ocorre a informatização do trabalho e isso fomenta a acumulação digital, aliado a isso se expande a informalização do trabalho pela via da ampliação dos trabalhadores digitais, pelo aumento dos assalariados virtuais, além do aumento do subemprego, dos trabalhadores subcontratados, flexibilizados, trabalhadores *part-time*. Outro ponto é a visibilidade do ciberproletariado, segmento de trabalhadores que atuam no setor de informática, tudo isso traz ao trabalhador uma vivência moldada pela desrealização, pela vivência da precarização (ANTUNES, 2006).

Diante disso como se dá todo esse processo de mudança que afeta o trabalho e conseqüentemente o trabalhador seja no chão de fábrica seja no espaço da escola, da universidade? Como refletir acerca do trabalho do professor no interior da IFES diante de um contexto de crise estrutural do capital que afeta o trabalho profissional desse docente? Será que o trabalho docente está submetido a um processo de flexibilização diante do processo de contrarreforma do Estado que promove uma reengenharia na educação superior que coloca a universidade pública sob os ditames da lógica do capital? Como os professores universitários percebem esse processo?

Questões, questões e questões que se abrem numa infinidade de respostas. Para sermos fiéis a perspectiva metodológica desse estudo, centra-se na análise acerca do momento porque passa a universidade pública brasileira. Como se sabe, a partir dos anos 2000 em diante ocorreu com maior expressividade um processo de expansão da educação superior brasileira, em parte isso era uma reivindicação histórica dos segmentos que lutam, ou melhor, reivindicam a educação enquanto direito social, além de defender que a mesma seja pública, de qualidade e socialmente referenciada. Por certo, isso é uma defesa legítima e que em uma sociedade de classes encontra resistência, por isso o desenvolvimento da educação e conseqüentemente das políticas

educacionais no Brasil se dá de forma contraditória e expressa a luta de classes presente em nossa sociedade.

Dessa feita, cientes de que “[...] na sociedade burguesa, o trabalho vivo é apenas um meio para aumentar o trabalho acumulado” (MARX E ENGELS, 2000, p.61), com o desenvolvimento da sociedade capitalista percebe-se que a “lógica econômica, política, social e cultural capitalista vai promovendo uma desconstrução da essência do trabalho como processo de criação na relação entre homem e natureza e estruturando uma nova organização: o trabalho alienado” (DIAS JUNIOR e ROSA, 2015, p.110).

Ora, o espaço para o desenvolvimento do trabalho docente são as instituições educacionais privadas e públicas. No caso das universidades tem-se um cenário de desmonte após o processo expansionista capitaneado pela esfera privada, mas que se teve também um aumento quantitativo na esfera pública por meio da criação de novas instituições federais de ensino. Cenário que suscita uma série de ponderações que vão desde a crise porque passa essas instituições até a crise de legitimidade das universidades públicas perante a sociedade, pois o Estado brasileiro dissemina a ideia de que as universidades públicas são um “celeiro” de ineficiência, cujos custos para sua manutenção revertem em poucos resultados práticos fazendo com que a sociedade se coloque em oposição frontal a manutenção das instituições públicas de ensino superior, visto que estamos vivendo um momento em que vigora a flexibilidade do trabalho, suscita-se que as universidades sejam mais “enxutas” que prime pela objetividade e, portanto, essa é a lógica que adentra na esfera pública. Como se vê “[...] o discurso liberal é a expressão idealista dos interesses reais da burguesia” (MARX E ENGELS 2007, p.196).

Além dos elementos estruturais e conjunturais que adentram e promove inúmeras mudanças na universidade pública, destacam-se outros elementos que afetam o trabalho docente: “Plano Diretor da Reforma do Estado, a Reforma Administrativa e Previdenciária, a política para as Instituições Federais de Ensino Superior, a série de instrumentos legais (LDB, decretos e portarias)” (LEMOS, 2006, p.7), dentre outros elementos que afetam a autonomia do trabalho docente no interior das IFES, pois inúmeros governos brasileiros contribuíram com maior ou menor intensidade para o desmonte da universidade pública, por meio de inúmeras medidas de gestão introduziram “mudanças estruturais que conduzam a uma formatação da universidade voltada para o atendimento das necessidades do capital, abandonando assim totalmente

o seu sentido clássico de produção autônoma do conhecimento, para se transformar na universidade neoliberal” (LEMOS, 2006, p.7).

Diante de tais pressupostos, quando se inquiriu aos docentes pesquisados acerca das transformações em curso e as implicações no trabalho docente obteve-se os seguintes discursos:

Trabalho docente tem sido impactado com as mudanças no mundo do trabalho (**Náiades** - Ninfas dos ribeiros e riachos).

(...) O trabalho docente é uma escolha. Uma escolha profissional que exige dedicação, diga-se, exclusiva. Que não cabe ser professor horista, e nem como mentalidade mercantil, tão somente. Gratificante muitas vezes, sofrido e desgastes outras vezes. Incompreendido por muitos assim como desvalorizado por outros (...) (**Limneidas** – Ninfas dos lagos e lagoas).

O trabalho docente é um desafio cada vez maior, sobretudo nas instituições públicas, em seus mais diversos níveis de escolaridade. O docente universitário já foi muito mais valorizado no passado. Entretanto, atualmente o docente universitário é um profissional pouco valorizado socialmente, apesar da relevante função social que possui (**Napéias** – Ninfas dos vales e selvas).

As falas expressam que os docentes pesquisados são cientes que o processo de transformações em curso afeta de forma direta e indireta o trabalho docente, pois promove um esvaziamento do trabalho desenvolvido. Nota-se que para os docentes pesquisados o trabalho desenvolvido por eles na IFES é uma escolha e que requer compromisso e dedicação, porém os mesmos se sentem desvalorizados socialmente. Sobre essa desvalorização do trabalho desenvolvido na esfera públicas Lemos (2006, p.5) pontua:

[...] os estereótipos pejorativos das imagens do serviço e do servidor público que denigrem os funcionários enquanto profissionais, que os caracterizam pela falta de ambição intelectual, pela acomodação, despreocupação com resultados, garantia de emprego, acumulação de funções e gratificações. Por outro lado, as organizações públicas são marcadas por imagens de ineficiência, desperdício, falta de coordenação e controle, clientelismo, nepotismo e corrupção.

Tais estereótipos são potencializados em momentos de conservadorismos exacerbados e que promovem fragilizações no docente enquanto um trabalhador da esfera pública e isso é deveras danoso, já que somos cientes da “importância do trabalho docente para o desenvolvimento de uma nação e a decorrente necessidade do seu reconhecimento público” (LÜDKE E BOING, 2007, p.1181). Além dessa desvalorização social, o docente devido à reestruturação do trabalho docente vê suas

funções se ampliarem, bem como a própria desvalorização vivenciada faz com que ele se viva uma situação ambígua entre o profissionalismo e a proletarização, correndo mesmo o risco de desprofissionalização (OLIVEIRA, 2004).

Nesse sentido, Agnes Heller (2008, p.14) argumenta que “o decurso da história é o processo de construção dos valores, ou da degenerescência e ocaso desses ou daquele valor”, o que nos leva a questionar qual o valor, qual a qualidade que se dá para o trabalho docente desenvolvido no interior das IFES na atualidade? Ora, sabe-se que vivemos em uma sociedade em que “as relações sociais alienadas mascaram valores que apontam para a humanização do homem, fazendo com que os interesses dominantes surjam como valores universais que estariam servindo a essa humanização”. (OLIVEIRA, 1996, p.22). E isso rebate nesses sujeitos que sentem no decorrer de sua atividade cotidiana um processo de esvaziamento material e subjetivo em torno da prática docente desenvolvida na universidade.

Adentrando na questão da valorização profissional do docente universitário em tempos de desvalorização crescente do trabalho perguntou-se aos pesquisados o que valoriza a figura do docente na atualidade, vejamos as respostas:

A figura não está muito valorizada hoje (**Náiades** – Ninfas dos ribeiros e riachos)

Na atualidade, difícil de responder, pois, tornou-se uma profissão banal aos olhos do capitalismo (**Dríadas** – Ninfas das árvores e dos carvalhos).

Na sociedade atual? Nada! (**Nereidas** – Ninfas dos mares internos).

O elenco de falas escolhido demonstra que para os docentes pesquisados o trabalhador docente é pouco valorizado ou funcional para os moldes do estágio de desenvolvimento do capital. Acredita-se que o trabalhador docente ainda é funcional para o capital, o que ocorreu é uma reestruturação do seu trabalho no interior dos espaços educacionais (público e privado) de nossa sociedade. De uma forma legal a Carta Magna de 1988 externaliza

valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988 - Artigo 23, Inciso V - capítulo III)

Contudo, o que se verifica na atualidade é um processo de desvalorização seja na sua condição salarial seja na sua condição de reconhecimento social e público. Hoje, o cenário, ou melhor, o imaginário social sustenta que as universidades públicas constituem-se em

[...] uma torre de marfim, cujo conhecimento gerado não atende ao desenvolvimento tecnológico do país, além do que possui uma excessiva ênfase em humanidades. A sociedade vê a universidade como uma sucessão de greves, ou como conhecimento excessivamente teórico, ou como uma instituição de ingresso inatingível. Os professores, de uma maneira geral, encontram-se insatisfeitos com o salário, com as condições materiais de trabalho e com as verbas destinadas à pesquisa. Os alunos revoltados pela precarização do ensino com a contratação dos professores substitutos, deficiência de laboratórios e bibliotecas (LEMOS, 2006, p.6).

O discurso ideológico acerca da ineficiência da universidade pública, bem como que ela se constitui em um “peso” para a máquina estatal, já que esse discurso transita na órbita da eficiência, eficácia e efetividade que teima em analisar esse espaço de conhecimento sob a ótica da empresa é providencial para esconder o descompromisso histórico do Estado brasileiro com a educação enquanto direito social. Em era de “educação terciária”, aonde a educação vai ao mercado e se constitui em um serviço “é preciso acelerar o tempo de giro do capital. Faz-se necessária uma maior flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (MARCARENHAS, 2002, p.9), por isso a necessidade de se reorganizar o trabalho docente no interior desses espaços.

E ainda, no caso do professor universitário o processo de desmonte na sua carreira encontra-se em estágio avançado, visto que a carreira docente que está sendo desmontada foi conquistada em 1987 e é fruto de muita luta, resistência e combate coletivo, o que nos leva a ratificar que a luta pela valorização do trabalho docente encontra-se vinculada à luta pela educação pública. Porém, o desmonte da carreira universitária anda a passos largos, vejamos alguns pontos:

1. Perda da aposentadoria integral;
2. Pagamento da previdência social pelos aposentados;
3. Utilização do “capital intelectual” (docentes) em projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação voltados para o atendimento às demandas das empresas;
4. Aumento da relação Aluno Professor para 18/1;
5. Instituição da previdência complementar para o setor público;
6. A fragilização do regime de dedicação exclusiva apresentado pelo Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação;

7. A desestruturação da carreira docente, feita pela imposição arbitrária do governo que se negou a dialogar com o conjunto da categoria docente que estava em greve;
8. Instituição do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) para os professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (ANDES, 2017, p.10).

Além dessas desregulações que afetam visceralmente a carreira do professor universitário colocam-se em evidência outras ações de ofensiva por parte do Poder Público que afetam a educação enquanto política pública da seguridade social brasileira, bem como a atuação e a carreira dos docentes:

1. A PEC 55 (antiga PEC 241/2016), que congela os investimentos e despesas com saúde e educação por até 20 anos;
2. As PLS 204 de 2016, que visa legalizar os esquemas de geração de dívida pública;
3. O PL 867/2015, que eivado de um cunho conservador pretende estabelecer censura e criminaliza a atuação do professor em sala de aula (ANDES, 2017, p.14)

Diante das retiradas de direitos em prol da flexibilização a universidade pública navega em um “mar” de privatizações e procurar ficar imersa para não sucumbir ou afundar devido ao “tiroteio” que a atinge, pois o que se procura é edificar um

[...] modelo de universidade, concebido por dentro das políticas educacionais existentes, fundamenta-se no atrelamento à lógica gerencialista e de mercado, sendo a concorrência, a competitividade e a lucratividade os parâmetros da organização do trabalho nas IFE. Essa caracterização se desdobra também no desenvolvimento da carreira docente, na qual o produtivismo, a meritocracia e o empreendedorismo são inseridos como critérios para promoções e progressões (ANDES, 2017, p.21).

Esses parâmetros além de interferir na autonomia das universidades interferem na autonomia acadêmico-pedagógica do trabalho docente desenvolvido na IFES. E isso é explicitado na fala do docente pesquisado ao afirmar que na instituição “o ambiente é de disputa e de competição e que repete e se expressa institucionalmente os vícios e desmando da sociedade brasileira” (**Limneidas** – Ninfas dos lagos e lagoas).

Cientes que a realidade e a própria atividade docente são contraditórias, vejamos os discursos que diferem das falas anteriores:

Seu compromisso com o ensino consciente e preparação do futuro profissional/cidadão do mundo! (**Oceânidas** – Ninfas do alto-mar).

A titulação de doutorado pode ser um fator de valorização da figura do docente na atualidade, assim como sua participação em pesquisa, traduzida em publicações podem visibilizar a figura do docente. (**Crenéias** – Ninfas das Fontes).

Desenvolvimento de pesquisas para produção científica, formação de novos cientistas (**Pegéias** – Ninfas das nascentes).

Os docentes pesquisados relacionam a formação profissional, a questão da titulação, o investimento em pesquisa, as publicações do conhecimento produzido como elementos que dão valor ao trabalho docente, contudo muito desses elementos só são percebidos no circuito acadêmico e ficam distante e, por conseguinte quase que imperceptíveis da grande maioria da sociedade, o que necessita ser revertido. Chegar até a grande massa da sociedade para que a defesa de educação pública, de qualidade enquanto direito social seja uma bandeira de luta de todos! Esse é o desafio, ademais

o mundo concreto do trabalho constitui-se em uma mediação por excelência entre os mundos da individualidade e da coletividade. A inserção no mundo do trabalho confere valor social, reproduz o imaginário coletivo de valorização moral do trabalhador. Permite a aquisição de qualificações que são agregadas à identidade do trabalhador (MASCARENHAS, 2002, p.66).

Nessa linha, os docentes pesquisados argumentam:

Embora, atualmente, exista uma desvalorização da figura docente, considero vários fatores que valorizam a prática acadêmica: dedicação, competência acadêmica, compromisso e responsabilidade pública com o trabalho docente. Responsabilidade em formar um profissional para o mercado de trabalho e para a sociedade (**Limneidas** – Ninfas dos lagos e lagoas).

O docente é o profissional que permite a formação de outros profissionais, das mais diferentes áreas. Creio que a partir do momento que a sociedade (e o Estado) reconhecer tal importância, o tratamento digno aos docentes será consequência (**Napéias** – Ninfas dos vales e selvas)

Os discursos pincelam a importância do trabalho docente para a formação humana. O reconhecimento desse trabalho se dá a partir do entendimento que o trabalho docente desenvolvido deve-se constituir como *práxis*. Pois, sendo a *práxis* uma atividade que se produz historicamente, esses sujeitos devem conceber o trabalho docente como uma atividade que se produz de forma histórica, visto que “pressupõe uma idealização consciente por parte do sujeito que a realiza: o caráter teórico da

idealização exige prática (ação concreta) para que a atividade do professor seja caracterizada como práxis – a que transforma uma realidade” (BUSSMANN; ABBUD, 2002, p.138). Portanto, conceber o trabalho desenvolvido sob esse prisma é dotá-lo de possibilidades, assim como se constitui em resistência ao processo reinante de alienação que ronda o trabalho em sua forma assalariada. Para tanto, deve-se ter em mente que

[...] o professor é um trabalhador da educação constituído na classe social dos trabalhadores, que em razão das consequências das relações objetivas do capitalismo de interesse burguês tem desconstituída sua identidade, principalmente ao não se reconhecer no processo de sua atividade educativa. (...)a identidade não se constitui por etapas e nem em blocos, é mutável e está em constante movimento, depende das relações interpessoais e objetivas, porém não de forma absoluta e determinista. Quanto mais fragmentado for o trabalho do docente pela cisão entre capital e trabalho, mais desconstituída torna-se a identidade. Por isso, nessa conjuntura de ordem social, o isolamento do professor da luta de sua classe tende ao desaparecimento de sua identidade (DIAS JÚNIOR E ROSA, 2015, p.121).

Nesse sentido, buscou-se captar dos docentes pesquisados qual seria a essência do trabalho docente, vejamos os discursos:

O trabalho docente tem como essência o compromisso efetivo com a comunidade acadêmica e com a pesquisa (**Potâmidas** – Ninfas dos rios).

Dedicação interesse paixão (**Náiades** – Ninfas dos ribeiros e riachos)

O trabalho docente permite a conexão entre a profissão de serviço social com o mundo acadêmico. No ensino especialmente envolve a elucidação do acervo teórico-metodológico do serviço social, tendo por base as ciências sociais, como também as experiências advindas do campo de atuação do próprio serviço social cuja discussão fortalece a atividade docente (**Crenéias** – Ninfas das Fontes).

Relação de alteridade no ensino-aprendizagem (**Pegéias** – Ninfas das nascentes).

Contribuição na formação profissional e recursos humanos. Realização profissional (**Limneidas** – Ninfas dos lagos e lagoas).

Atrair ensino, pesquisa e extensão visando à formação de qualidade (Napéias – Ninfas dos vales e selvas).

Poder contribuir com outros sujeitos no processo de formação acadêmica. Também, poder contribuir com a comunidade onde estamos inseridos num processo relacional de ensino-aprendizagem (Dríadas – Ninfas das árvores e dos carvalhos).

Comprometimento e dedicação (**Meliades** – Ninfas dos freixos).

Conceber o trabalho docente enquanto práxis é ratificar a dimensão ontológica dessa atividade prática, visto que “a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria: é determinação da existência humana como elaboração da vida” (KOSIK, 1976, p. 45). Todavia, os docentes pesquisados relacionam à essência da docência a “alteridade no ensino-aprendizagem”, a “contribuição na formação profissional”, “realização profissional”, “compromisso efetivo com a comunidade acadêmica e com a pesquisa”, enfim, consiste na relação do docente com o discente numa interação, numa troca para que seu produto final seja uma formação de qualidade.

Concebe-se a essência do trabalho docente para além dessa relação com o discente no cotidiano das atividades, sendo assim ratifica-se que o trabalho docente deve ser apreendido que o mesmo está inserido em uma totalidade concreta. Além disso, reforça-se que a função docente requer que se tenha um posicionamento reflexivo, crítico e político que faz parte dessa atividade, ou melhor, que compõe seu próprio papel social (GIROUX, 1997) de também criar novos intelectuais (HAGEMEYER, 2004). Sobre isso, o docente pesquisado afirma que a essência do trabalho docente constituiu-se da seguinte forma:

Seria a realização pessoal do profissional da educação e de quem é afetado pela ação docente. Minha realização e de quem por mim é instruído. Ela residiria nessa realização. Em que todos ganham ao se construírem profissionalmente, mas com efeitos em suas dimensões pessoais. Seria uma relação intersubjetiva qualitativa contínua. Não se pode falar em felicidade unilateral. Não posso estar feliz por meus orientandos e orientandas, acadêmicos e acadêmicas em classe (ou extraclasse) não estarem bem academicamente (caso lhes falte os recursos necessários à realização acadêmica), assim como não posso me sentir bem sabendo que algo externo à academia os afeta, por exemplo (**Hamadriadas** – Ninfas dos carvalhos)

Concorda-se que a ação docente requer essa interação com a formação dos sujeitos para a vida profissional, para sociedade, assim como o trabalho docente de forma concreta deve contribuir para a reflexão e a ação crítica e para tanto deve estar relacionado com as mudanças em curso que afeta a política pública de educação e em especial a educação superior que promoverá implicações profundas na universidade, na vida desse trabalhador docente e dos discentes que se constituem sujeitos em formação. O trabalho docente em sua essência se constrói em sucessivas mediações, portanto, trata-se de uma relação dialética em que a atividade docente possibilita também a humanização, pois “são produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens [...]” (SAVIANI, 2007, p.155). O docente atua na formação dos sujeitos de

forma dialética, pois educa e é educado, transforma e é transformado, nessa iteração ele ratifica o que Saviani (2007, p.104) ensino que ‘educação é vida’, e não preparação para a vida”. Por isso, que o trabalho docente não se reduz a prática pedagógica ele transcende a ela. O potencial criativo, crítico e reflexivo do trabalho revertem-se quando esse trabalho se torna alheio e estranho ao sujeito que o pratica, subvertendo assim sua dimensão ontológica.

O *ethos* atual que fomenta o desmonte da educação pública e traz modificações na atividade docente faz emergir nas universidades o que estudiosos chamam de “capitalismo acadêmico” (SLAUGHTER E LESLIE, 2001), além do que o “trabalho universitário na atualidade se caracteriza, sobretudo, pela competição e produtividade exacerbadas” (BERNARDO, 2014, p.13). Contudo, não se deve colocar como sinônimos a produtividade científica, uma questão legítima no âmbito universitário, com produtivismo, pois

Tristemente, o produtivismo viceja em nossas universidades. Muitos pesquisadores agem como capatazes de fábrica, a supervisionar doutorandos e mestrandos. Pesquisas são fatiadas em pedaços para alimentar vários artigos, é a “ciência salame”. Jovens pesquisadores são induzidos a atuar como *ghost-writers* para produzir artigos assinados por seus orientadores. Escreve-se cada vez mais e lê-se cada vez menos. Multiplicam-se os burocratas, desaparecem os intelectuais (WOOD JUNIOR, 2016, p.2).

Adotar esse tipo de postura face ao trabalho docente desenvolvido na universidade é aniquilar com o potencial de autonomia, de crítica vigorosa, criativa que leva a reflexão é deslocar a atividade docente da realidade social, das necessidades advindas da realidade social. Nos tempos hodiernos as “universidades são afetadas no que constitui sua atividade básica: a produção socialização do conhecimento numa visão crítica e criativa” (ANDES, 2013, p.21). No reinado da educação como serviço, no reino do desmonte das universidades públicas, aonde o produtivismo emerge como algo “moderno”, “inovador”, o conhecimento produzido seu sentido, finalidade social e política se perdem, pois moderno é ser produtivista e

[...] ser produtivista é produzir sem se importar com a qualidade ou a finalidade do que é produzido, é acumular estoque condenado a virar sucata. Na universidade, ser produtivista é pensar na geração de conhecimento como se fosse uma ultrapassada linha de manufatura, é alienar-se da missão de gerar conhecimento, transmiti-lo e ajudar a transformá-lo em algo útil para a sociedade (WOOD JUNIOR, 2016, p.2).

O que dizer dos sistemas de avaliação que fomentam essa postura? Sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) afirma-se que o mesmo é formado por três componentes principais: (1) Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES); (2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); e (3) Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) (QUEIROZ, 2011, p. 54), sob a finalidade de que os resultados das avaliações possam possibilitar o desenho de um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país. O Sinaes possui uma série de instrumentos complementares com vistas a auxiliar no processo de avaliação do ensino superior, quais sejam: autoavaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo e o cadastro.

Sobre esse sistema de avaliação e seus instrumentos o ANDES (2014) tece a seguinte crítica:

Para os movimentos sociais e sindicais ligados à defesa da educação pública de qualidade, o Enade distorce a noção de avaliação da educação, pois, ao invés de avaliar os problemas para superá-los, ele ranqueia as melhores universidades para beneficiá-las com mais investimentos – punindo os cursos e universidades com piores notas. A obrigatoriedade de comparecimento na prova também é criticada nas notas, já que prevê a não concessão dos diplomas para os estudantes ausentes. Outros pontos apontados como problemáticos no Enade pelos movimentos são o assédio moral aos estudantes que são responsabilizados por possíveis maus resultados, e o favorecimento à lógica empresarial que a divulgação dos resultados ranqueados geram.

Trata-se de uma forma “igualitária” “padronizada” de avaliação, contudo como avaliar desiguais de forma “igualitária”? Como avaliar sem levar em conta as especificidades, as condições de cada IFES, sem particularizar as questões regionais, locais e individuais que afetam essa avaliação? Como desconsiderar os elementos específicos de cada IFES para que a avaliação não se constitua em um elemento punitivo? Como fazer para o SINAES não se constitua em “mais um instrumento coercitivo, também produzido pelo alto”? (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 117). Como fazer para que o SINAES por meio de sua “avaliação não infalível, que vem convergindo com a pedagogia dos resultados, ao transformar, na perspectiva do mercado, alunos em consumidores, professores em prestadores de serviços, o direito à educação em serviço público, as unidades escolares em agências de conhecimento e o

conhecimento em produto comercializável” (VENTURINI E SILVA, 2012, p.9)? Faz-se necessário rever essa forma de avaliação, sendo assim

[...] com vistas à constituição de um Sistema Nacional de Educação Superior, o documento da CONAE sinaliza afirma a necessidade de aprimoramento do processo avaliativo das instituições de Ensino Superior, tornando-o mais abrangente e eficiente para promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, autonomia das IES, melhoramento da qualidade de ensino, buscando com uma avaliação institucional “emancipatória” e uma sistemática de integração entre graduação e pós-graduação (VENTURINI E SILVA, 2012, p.15).

Destaca-se que a avaliação do SINAES comporta:

1. A AVALIES que se caracteriza como a primeira etapa do processo de avaliação institucional de cursos superiores de graduação, desenvolvendo-se em um processo de autoavaliação ou avaliação institucional interna;
2. a ACG que se propõe-se identificar as condições de ensino oferecido ao conjunto do corpo discente, levando em conta o perfil de três elementos componentes das instituições: corpo docente, organização didático-pedagógica e instalações físicas;
3. o ENADE consiste no instrumento que ganha maior visibilidade: a prova que avalia o desempenho dos estudantes. Mas também é composto pelo questionário de percepção da prova, pelo questionário socioeconômico dos estudantes e pelo questionário do coordenador. (VENTURINI E SILVA, 2012, p.15).

Esses instrumentos constituem-se em uma estratégia política que fomenta uma perspectiva produtivista nas IFES, além do que não se pode deixar de inferir que

a qualidade de um processo educativo não pode ser aferida num único momento, nem tomada sob uma só medida, e que o próprio processo de mensuração que está sendo utilizado, também deve ser avaliado, pois o instrumento de avaliação não deve objetivar pressionar as IES de tal forma que elas se tornem mais um setor burocrático do que um centro de excelência acadêmica (BOTELHO; SANTOS, SOUZA, LIMA, 2014, p.3).

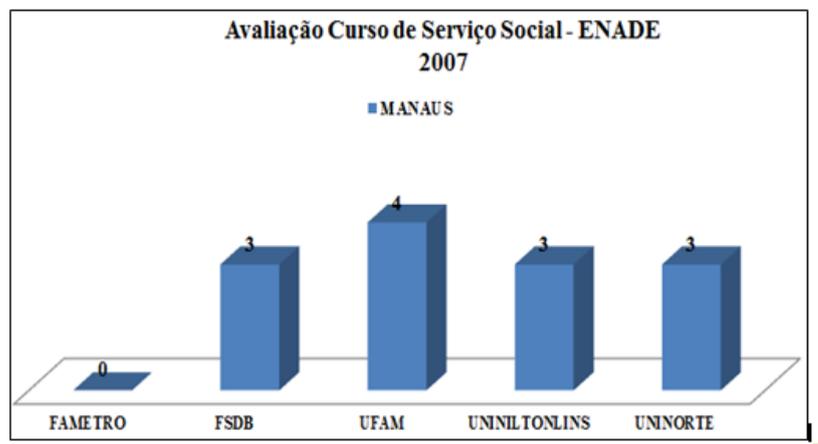
Por isso a necessidade de se aprimorar esse sistema de avaliação e colocá-lo sob a lógica da essência, da missão da universidade enquanto socializado de um conhecimento crítico, reflexivo e autônomo para assim negá-lo sob a lógica do capital, dos ditames dos organismos internacionais, que acentua “os mecanismos de dependência de produção acadêmica aos interesses do sistema de produção e do mercado capitalista” (VENTURINI E SILVA, 2012, p.15). Por isso, ratifica-se que “avaliar não é punir ou premiar, mas conhecer os problemas e encontrar formas de

superá-los” (ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior). Porém o que se nota é que esse sistema de avaliação

[...] tem sido um poderoso instrumento, utilizado por governos de distintos quadrantes, para transformar as instituições educativas, por natureza orientadas às dimensões sociais e públicas, em organizações auto-centradas e voltadas aos interesses privados daqueles que, como clientes, teriam o direito de se beneficiar individualmente da educação e seus efeitos (DIAS SOBRINHO, 2003, p.370).

Aqui um parêntese se faz necessário para demonstrar os conceitos das IES (públicas e privadas) que possuem o curso de Serviço Social no Amazonas no ENADE (2007 a 2016):

**Gráfico 7: ENADE – ANO 2007**



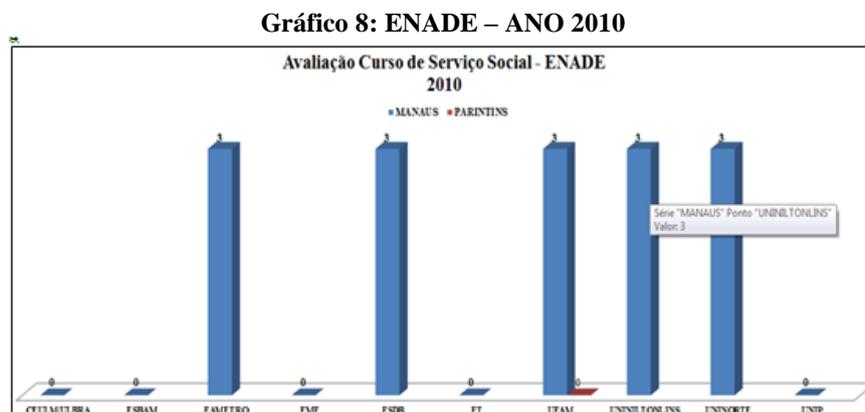
Fonte: Relatório – INEP, [enadeies.inep.gov.br](http://enadeies.inep.gov.br), 2017.

Nota-se que das 05 (cinco) IES avaliadas 04 (quatro) são privadas e 01(um) é pública que se apresenta a mais bem avaliada com conceito 4 (quatro) e as demais com conceito 3 (três). Sobre as avaliações realizadas junto aos cursos de Serviço Social em todo país a ABEPSS (2014, p.3 ) defende haver a necessidade de

[...] uma maior aproximação com a comissão e apropriação da metodologia da avaliação *in loco*, no sentido de que os instrumentos também indicassem, entre outros, o processo de precarização do trabalho e de sucateamento das IES. Desde a segunda versão do SINAES, em 2007, foi excluído do relatório da visita, o espaço destinado as impressões do(a) avaliador(a) que, praticamente, inviabilizou tal estratégia.

Além disso, essa associação pontua que existem outras discrepâncias acerca desse processo avaliativo que necessita ser revisto para que a avaliação se configure em um mecanismo de correção de rumos e não uma ação “policialesca”.

Já no ano de 2010 tem-se o seguinte *score*:



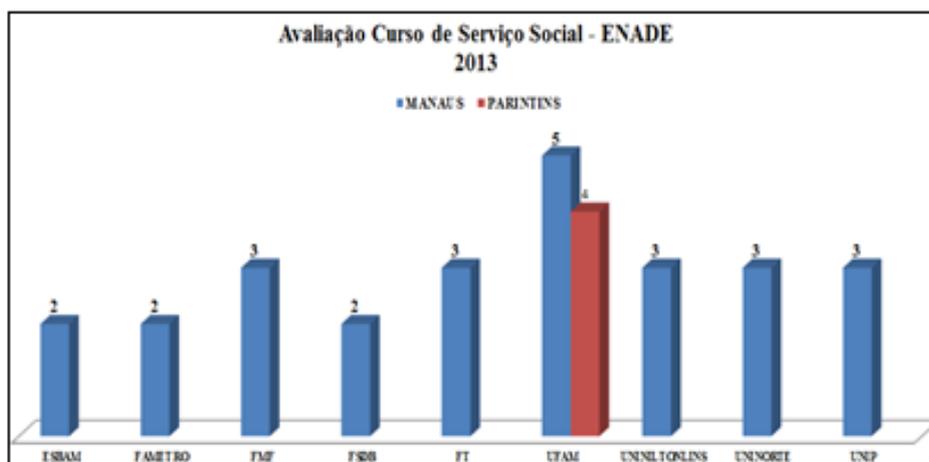
**Fonte:** Relatório – INEP, [enadeies.inep.gov.br](http://enadeies.inep.gov.br), 2017.

O gráfico apresenta que dentre os cursos avaliados (cinco) todos obtiveram conceito 3 (três). Contudo, sobre a avaliação dos cursos realizada em 2010 a ABEPSS (2014, p.3) argumenta que as alterações

[...] operadas no SINAES, pelo MEC/INEP, em 2010, restringiram as visitas *in loco* as instituições de ensino que não atingissem a nota mínima (3,0). Além disso, institui o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e consolida o SINAES/ENADE.

E apoiando-se na análise de Rodrigues (2013) o documento da ABEPSS (2014) pontua que tal alteração só acentua a chamada “política de certificação de cursos” e construindo-se em um instrumento similar as certificações de qualidade instituída nas empresas e não nada busca dar qualidade preconizada no projeto ético-político do Serviço Social tão necessária à formação. Já no ano de 2013, tem-se a seguinte realidade:

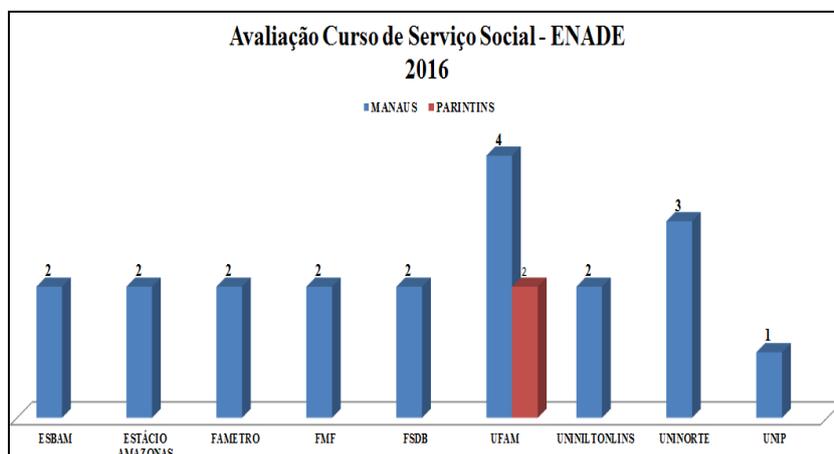
**Gráfico 9: ENADE – ANO 2013**



Fonte: Relatório – INEP, enadeies.inep.gov.br, 2017.

Dentre os 10 (dez) cursos avaliados nota-se que os da Universidade Federal do Amazonas (Sede e Parintins) obtiveram conceito 5 (cinco) e 4 (quatro) respectivamente, seguido de 05 (cinco) IES que obtiveram conceito 3 (três) e 03 (três) IES que obtiveram conceito 2 (dois). No ano de 2016 o cenário avaliativo apresentou uma “queda”, vejamos:

**Gráfico 10: ENADE – ANO 2016**



Fonte: Relatório – INEP, enadeies.inep.gov.br, 2017

O “declínio” nos conceitos se analisados de forma descontextualizada leva a análises rasas e não de conjunto, pois se deve contemplar a questão do desmonte do ensino superior, sua expansão com ênfase na esfera privada, o aligeiramento na formação que se apresenta como uma formação em que se repassam diversos conteúdos para discentes que não possuem fundamentos para fazer uma análise de conjunto e sob o

prisma da totalidade dos conceitos ministrados no decorrer do seu processo de formação. Preocupa nesses conceitos é quais o principais elementos que estão dificultando o processo de formação desses sujeitos.

Não podemos esquecer que muitos discentes “apelam” para a política do boicote<sup>144</sup> a prova do ENADE e isso reflete no conceito atribuído as IES, mas que se configura em uma estratégia de resistência a essa proposta de avaliação. Ademais, deve-se discutir a questão da educação superior inserido no contexto de crise do capital que afeta a manutenção, o funcionamento das IES, bem como na manutenção dos discentes que adentraram no ensino superior por meio da expansão do número de vagas, sem, contudo resolver as contradições históricas presentes nas universidades públicas, e que para permanecerem e terem êxito no ensino superior necessita de medidas de políticas assistenciais, que na atual quadra histórica sofre redução e, portanto, instituir um sistema de avaliação que não contemple as contradições presentes no processo expansionista é punir, dilapidar ainda mais a educação superior enquanto direito, pois, diante das “dificuldades de uma conjuntura adversa com a intensidade da precarização da formação profissional e do próprio sistema SINAES que imprime uma dinâmica de ranqueamento a partir da nota do ENADE” (ABEPSS, 2014, p.5), avaliar sem acuidade necessária.

Exposto isso, o quadro abaixo apresenta pontos visto como “lacunas” no processo de avaliação do ENADE de acordo com a literatura acerca desse tema, vejamos:

**Quadro 31: Enade e suas lacunas.**

Uma visão das lacunas do ENADE	
Autor	Visão da Lacuna
Francisco et. al. (2015)	O ENADE é pouco utilizado no processo de gerenciamento dos cursos de graduação.
Polidori (2009)	O ENADE é percebido apenas como uma avaliação utilizada para ranqueamento.
Barreyro (2008)	O ENADE traz um severo impacto na regulação da educação superior.
Bittencourt et. al. (2010)	Há uma dependência profunda da participação do estudante.
Bittencourt, Casartelli e Rodrigues (2009)	O ENADE é um instrumento que deve ser um norteador do PPC.
Zandavalli (2009)	O ENADE se tornou um instrumento análogo ao Provão, em suas consequências.
Barreyro e Rothen (2008)	O ENADE é influenciado pelos modelos anteriores da avaliação, mas ainda carece de uma maior consistência.
Dias Sobrinho (2010)	O ENADE se tornou um “Provão”.
Polidori, Marinho Araújo e Rothen	O ENADE deve ser compreendido por todos que se envolvem com a

<sup>144</sup> Isso acontece, a adesão aos boicotes, em maiores proporções entre os discentes de universidades públicas.

(2006)	gestão institucional. Ele ainda não tem esse caráter.
Rothen e Barreyro (2011)	O ENADE se tornou um excelente instrumento de avaliação em larga escala, mas ainda não se entende a base de seus impactos.
Hoffmann et.al. (2014)	O IGC é determinado pelo ENADE e impacta profundamente as estratégias institucionais.
Lavor (2014)	O ENADE é um elemento que deve orientar as atividades docentes, mas dificilmente os docentes se envolvem com o processo.

**Fonte:** FRANCISCO, Thiago Henrique Almino, MONTEIRO, Erika Cristina Mendonça de Sousa. Uma Reflexão Sobre o ENADE: as Ações Para a Gestão de Um Importante Elemento da Avaliação. 2º Simpósio Avaliação da Educação Superior, 31.08.2016 a 02.09.2016, AVALIES (2016) – Porto Alegre – RS.

O quadro acima pontua o que a literatura especializada vê como lacunas nesse instrumento avaliativo, pois como podemos observar nos gráficos acerca da avaliação dos cursos de serviço social no Amazonas conceituar as universidades, fazer um *ranking* dessas instituições por esses conceitos se constitui em uma perspectiva mais mercadológica e de marketing do que aprimoramento da formação profissional desses sujeitos. Além disso, não se pode esquecer que sobre um verniz democratizante (DAHMER, 2008) se dá o processo de expansão do ensino superior e no Serviço Social tem-se o seguinte cenário que afeta a qualidade da formação profissional:

Em face ao quadro delineado, é possível afirmar que o Serviço Social sofreu um verdadeiro processo ‘explosivo’ de crescimento e unidades de ensino, esmagadoramente privadas e inseridas em instituições não-universitárias. Assim, o empresariado do ensino passou a identificar o curso de serviço Social como mais um curso explorável na área de humanas. Isso significou a efetiva laicização e o puro empresariamento do ensino em Serviço Social, especialmente após 1995, articulando-se tal movimento do empresariado com o movimento mais amplo do Estado brasileiro de incentivo à expansão do ensino superior via setor privado e não-confessional. Assim a criação de ESSs no Brasil relaciona-se com o movimento mais amplo de necessidade de realização do capital, mas também de formação de intelectuais difusores de uma ideologia colaboracionista, consensual, sob a ótica das necessidades do capital (PEREIRA, 2008, p.200)

Intencionalidade posta e explicitada, devemos ratificar que seja reanalisado o sistema de avaliação da educação superior, seus instrumentos como forma de se efetivar um processo de avaliação socialmente referenciado e com múltiplas dimensões, visto que avaliar se constitui em um ato político, por isso a importância dos sujeitos (gestores, docentes, discentes, trabalhadores técnicos da educação) construir estratégias coletivas para a qualificação desse sistema, trabalhando na correção de suas lacunas e deficiências e fortalecendo seus pontos fortes que tendem a contribuir para a qualidade na educação superior. O processo de correlações de forças é necessário e crucial, pois a avaliação

[...] nunca será neutra, desinteressada ou objetiva, mas sim política, ideológica e trazendo uma opção de sociedade. Por isso, para o educador, é importante diagnosticar o sentido, que tipo de sociedade e educação se quer, a partir da percepção dentro das diversas políticas públicas. É essa a disputa entre uma avaliação como o SINAES e a realizada pelo antigo PROVÃO [...] Toda avaliação opera com valores, nenhuma é desinteressada e livre das referências valorativas dos distintos grupos sociais. Mesmo quando são os elementos técnicos que se tornam mais visíveis nas discussões, em realidade são valores políticos, filosóficos, éticos ou até mesmo interesses marcadamente mercantis que realmente estão em questão (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 97-113).

Pois, o que se postula é a efetivação de um processo avaliativo que “conduza de forma clara e precisa a situação atual de uma instituição, seus pontos fortes e fracos, a fim de se construir um caminho de mudanças e transformações em prol da comunidade e de toda sociedade” (BOTELHO; SANTOS, SOUZA, LIMA, 2014, p.13). Um elemento importante no processo avaliativo é o trabalho docente que

sofre, por sua vez, consequências das reformas relativas ao Estado no que diz respeito à necessidade de adequação do trabalho às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da consequente mudança no mundo do trabalho, e como consequência, novas formas de organização e de relações passam a existir. Nesse sentido, as formas de organização e de relações de trabalho foram afetadas pelas funções e objetivos dessas reformas que buscaram ajustar a educação às demandas do capital mediante a formação de um trabalhador capaz de responder às necessidades do mercado (SIQUEIRA, 2006, p.149).

Fenômeno que ocorre com maior e rápida visibilidade na esfera privada, mais que já se encontra presente na esfera pública. O embrutecimento do trabalho docente se expressa nas dificuldades desses profissionais em dotar de intencionalidade a sua ação. Exacerbam-se as relações devido ao processo de crise estrutural do capital e Lemos (2007, p.257) ao afirmar que “vai se configurando um quadro que apresenta a Universidade e o ensino superior como submetidos à mesma lógica da reestruturação produtiva que se deu no mundo do trabalho dentro das empresas”, e isso é corroborado pelo docente pesquisado ao afirmar que “os processos de modernização do ensino superior brasileiro impõem um ritmo de intensificação do trabalho docente com mais de quarenta horas semanais e levam como vários estudos vêm assinalando, ao adoecimento docente cada vez mais frequente” (Nereidas – Ninfas dos mares internos).

Numa analogia, resguardando as especificidades do espaço de realização do trabalho, a inspiração no toyotismo sob o mote da flexibilização adentra o espaço da

universidade pública e isso fomenta uma progressiva “desespecialização” (CORIAT, 1994) do trabalho docente. Mas como, de que forma isso se expressa?

1. No excesso de atividades acadêmicas e administrativas;
2. No preenchimento de documentações, de despachos;
3. Na ausência de controle do tempo e da organização das pesquisas;
4. Na busca por editais “de oportunidades” que por vezes não se realiza ao objeto de estudo desse docente;
5. Na adoção do produtivismo por parte do docente que visa produzir conhecimento tal qual uma linha de montagem, sem preocupação com a qualidade, com o compromisso social e político do conhecimento produzido.
6. Na “obsessão” pela pesquisa em detrimento das demais dimensões que compõe o trabalho docente.
7. Na ênfase por publicar, não para difundir, disseminar o conhecimento produzido, mas sim para aprimorar o *currículo lattes*.
8. No isolamento, na não integração entre os docentes, numa “vida solitária” na academia.
9. O predomínio do individualismo, pois “estaríamos entrando numa sociedade de indivíduos. Antes a vida era vivida pela maior parte das pessoas como um destino coletivo, hoje como uma história pessoal” (LEMOS, 2006, p.6).

O elenco acima acarreta na fragilização do trabalhador docente, começa a ocorrer no seio da comunidade docente que

[...] submetida aos processos de avaliação oficiais, começa a redimensionar, por força das circunstâncias, o sentido da sua profissionalidade. Nos recortes discursivos que se conceitue apreender, nos diferentes espaços onde se reúnem os professores, percebe-se uma nova percepção de profissionalidade, presidida pela racionalidade técnica, baseada na produtividade e competição. Em que pese o fato de existirem manifestações de resistência, tanto individuais como grupais, percebe-se que tais forças não têm sido capazes de deter as políticas avaliativas, sendo tragadas pelo discurso e pela ordem dominante (CUNHA, 2005, p.61).

Como os docentes pesquisados sentem isso? Vejamos as falas a seguir:

Salário não condizente com o trabalho desempenhado; burocracias institucionais; correlação de forças e busca pelo poder por parte de muitos

professores e técnicos; entre outros (**Dríadas** – Ninfas das árvores e dos carvalhos).

Falta de condições de infraestrutura, salas, equipamentos, recursos para pesquisa, etc. (**Limneidas** – Ninfas dos lagos e lagoas).

Apoio institucional principalmente no que diz respeito à falta de infraestrutura, péssimas condições de segurança e excesso de burocracia institucional (**Napéias** – Ninfas dos vales e selvas).

A burocracia no desenvolvimento das atividades, inúmeros documentos a serem feitos, impressos (...) (**Oréadas** – Ninfas das montanhas e colinas).

Vou enumerar: 01) Burocracia. Excesso de papel (...) 2) Reuniões demoradas. Tenho dificuldade para estar em reuniões (seja de colegiado, seja do conselho diretor quando sou chamado, etc.) que os encaminhamentos são demorados. 3) Recursos em infraestrutura. Faço visitas em campos de estágio com recurso próprio. A cidade é pequena, mas tem seu ônus. O custo com o abastecimento de meu veículo. Não sou ressarcido, por exemplo. 4) Retenção de recursos por parte da Ufam/Sede em Manaus. Já participei de programas em que parte substantiva dos recursos ficaram retidos e as atividades do programa tiveram de ser suspensas (**Hamadriadas** – Ninfas dos carvalhos).

Sobrecarga de trabalho, principalmente burocrático administrativo (**Pegéias** – Ninfas das nascentes).

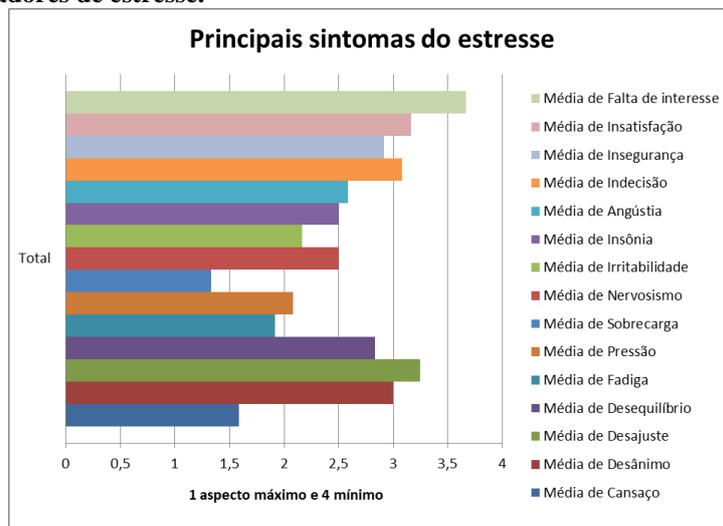
Depreende-se das falas acima que os docentes pesquisados relacionam questões de condições de trabalho (precarizadas) que influenciam e dificultam o desenvolvimento do trabalho docente na IFES, tais como: segurança, precária infraestrutura do local de trabalho, sobrecarga de trabalho devido ao acúmulo das atividades didáticas, pedagógicas e científicas com atividades administrativas, burocracia institucional, salário aquém da qualificação profissional, utilização de recursos próprios para realizar atividades relativas à docência como extensão universitária, pesquisas e estágio supervisionado, o que se observa é que na atualidade aumentam as exigências para trabalhador docente para avançar, manter e consolidar sua carreira é o que Bosi (2009) nos fala sobre a “elevação do sarrafo”, visto que nas universidades públicas o ambiente em que se desenvolve o trabalho docente encontra-se permeado de conflitos e tensões e

[...] a tensão vivida pelos docentes do Ensino Superior que se encontram compelidos a realizar diversas funções (ensino, pesquisa, extensão e gestão), obedecer a prazos e metas de publicação, além de angariar recursos para pesquisa científica. Tal situação nos remete para o modelo da flexibilização comumente adotado por empresas comerciais. Nas palavras de Maués (2006), se trata da “proletarização e flexibilização do trabalho docente” (OLIVEIRA E GOULART, S/Dt, p.1).

O momento atual de profundo retrocesso na esfera dos direitos sociais acentua o processo de precarização estrutural do trabalho docente e isso é perceptível tanto na esfera de objetiva, nas condições de trabalho que se referem à questão salarial, com a redução de verbas destinadas a pesquisa, sobrecarga de trabalho, progressão e promoção da carreira no magistério superior, além de uma dimensão subjetiva expressa nas “cargas de trabalho”, no processo de “desgaste” que por vezes leva ao adoecimento (BERNARDO, 2014).

Sobre as implicações na saúde 05 (cinco) dos docentes pesquisados revelaram que “sim” tiveram problemas de saúde nos últimos anos, sendo que 07 (sete) afirmaram que “não” tiveram problemas de saúde nos últimos anos. Ampliando a análise demonstra-se que 09 (nove) dos docentes pesquisados sentem-se estressados “às vezes” e 03 (três) afirmam que se sentem “muito” estressados. Verticalizando acerca dos principais elementos que ocasionam o estresse o gráfico abaixo revela-nos:

**Gráfico 11: Percepção dos docentes pesquisados acerca dos principais motivos desencadeadores de estresse.**



**Fonte:** Pesquisa de campo.

Do elenco de elementos que desencadeiam o estresse no exercício do trabalho docente os que se destacam mais na percepção dos docentes pesquisados: “cansaço” (1,5); “sobrecarga de trabalho” (1,4); “fadiga” (1,9), “insônia” (2,2), que se constitui em “respostas” que o organismo desses sujeitos dá face às mudanças que se operam e que afetam o desenvolvimento do seu trabalho na IFES, pois a universidade pública reestruturada apresenta-se como um “novo tipo de organização do trabalho de inspiração capitalista nos serviços públicos, que inclui também uma política da

desregulação das relações de trabalho, com contratos precários e a avaliação por resultados em curto prazo” (BERNARDO, 2014, p.131), e isso reflete na condição do trabalho docente tanto ordem material quanto de ordem subjetiva. Com a palavra o docente pesquisado:

Os professores universitários têm sido cada vez mais afetados pelas práticas excessivamente danosas à qualidade das políticas educacionais brasileiras. Estamos vivenciando em nosso cotidiano de trabalho a precariedade em seus múltiplos aspectos: falta de materiais que dão suporte ao docente, falta de estrutura física adequada para as atividades, falta de recursos humanos, baixos salários. Estas são apenas algumas das dificuldades entre tantas outras. Diante disso, as práticas pedagógicas tendem a cair de qualidade, uma vez que os docentes são pressionados cada vez mais para absorver maior quantidade de trabalho, sendo também cobrados para dar conta com qualidade. O resultado disso tem sido o adoecimento de muitos docentes, o encerramento da carreira docente precocemente (exonerações, aposentadorias etc.), ambiente de trabalho competitivo e hostil (**Napéias** – Ninfas dos vales e selvas).

Corroborando com a fala acima, o “adoecer no trabalho” se expressa no cansaço, na irritabilidade, na insônia crônica, na baixa imunidade que traz a recorrência de gripes, alergias, dentre outros sintomas advindo do “ambiente de trabalho competitivo e hostil” (**Napéias** – Ninfas dos vales e selvas), visto que o “aumento da intensidade do trabalho, as metas a serem atingidas (...), fazem com que o trabalhador tenha sua dignidade solapada” (SANT’ANA E CARMO, 2010, p.364).

As incertezas na mudança das regras do jogo para a aposentadoria, para a progressão e promoção na carreira, da hostilidade entre os pares que transcende a questão teórica e passa para a esfera da pessoalidade, faz com que nesse ambiente hostil de competitividade exacerba-se o individualismo reproduzindo “os valores fundamentais do neoliberalismo, da desigualdade, concorrência, do individualismo na conduta das pessoas no cotidiano de suas vidas” (LEMOS, 2006, p.5), verifica-se que em tempos de reestruturação do capital, de crise estrutural, a relação capital-trabalho complexifica e isso aprofunda o processo de alienação e estranhamento, além de promover e intensificar a fragmentação do trabalhador, já que aprimora o controle da subjetividade pela burguesia, o que enfraquece sobremaneira os trabalhadores na perspectiva de classe social (ANTUNES, 1998; HARVEY, 1992; ALVES, 2000), pois o tempo em que o “egoísmo, a mesquinhez, espírito de competição etc. são generalizados até se converterem em essência humana, em insuperável limite ao desenvolvimento da sociabilidade” (LESSA, 1996, p.21).

Em tempos de “estreitamento das identificações coletivas” (CASTRO, 2010) como reagir ao um processo que limita e deforma o trabalho docente? Como recuperar o sentido e significado de viés emancipatório e político no desenvolvimento do trabalho docente face ao desmonte da categoria trabalho e de sua centralidade? Os docentes pesquisados são recorrentes a afirmar que “a educação brasileira está muito frágil, sucateada” (**Oréadas** – Ninfas das montanhas e colinas), que é difícil manter “a qualidade do trabalho em um ambiente altamente precário” (**Napéias** – Ninfas dos vales e selvas) devido às transformações societárias em curso que desmonta direitos, que avilta o trabalho, que massifica, que tende a subordinar a educação a lógica do capital, pois todo esse movimento que promove alterações no trabalho docente e na formação profissional é “próprio da sociedade capitalista desumana e utilitarista” (**Oceânidas** – Ninfas do alto-mar) e constituem-se em dilemas encontrados no exercício da sua profissão, de acordo com os docentes pesquisados.

Pois bem, os docentes pesquisados externalizam por meio de seus discursos que o trabalho desenvolvido na IFES passa por transformações e que essas transformações são provenientes do processo de crise estrutural do capital sustentado pela ideologia neoliberal que promove mudanças na base sócio institucional e política do Estado brasileiro provocando um processo de contrarreforma que se estende para as políticas públicas sociais, no caso desse estudo a ênfase é dada da política pública de educação ocasionando uma reengenharia educacional que afeta quem está na ponta dessa política: docentes (trabalho) e discentes (formação).

Por isso, é vital que esses docentes busquem apreender os elementos estruturais da realidade social, que se articulam com os elementos conjunturais, conjugados pelas mediações entre as dimensões universais e singulares, para assim conseguirem traduzir os dilemas presentes na contemporaneidade em particularidades profissionais, com vistas ao enfrentamento, a construção de uma ação profissional mediadora que faça resistência (sempre coletiva) em defesa da educação pública, de qualidade. Porém, não podemos esquecer que a sociedade é atravessada

[...] por projetos sociais distintos – projeto de classes para a sociedade (...) . E essa presença de forças sociais e políticas reais – e não mera ilusão que permite (...) estabelecer estratégias políticas-profissionais no sentido de reforçar interesses das classes subalternas, alvo prioritário das ações profissionais (IAMAMOTO, 2014, pp.610-611).

Cientes que o trabalho docente é limitado, mas cientes que se busca conceber o trabalho docente numa fundamentação ontológica com vistas à “subversão revolucionária da ordem burguesa” (LESSA, 1996, p.22). Projetar, ou melhor, dar essa intencionalidade ao trabalho docente em um momento que

[...] o trabalho do professor sofre, em síntese, um processo de reestruturação, no bojo do ideário neoliberal e das transformações das formas de organização do trabalho em geral. Essa reestruturação implica em polivalência, ou seja, desqualificação, desprofissionalização e intensificação do trabalho (tanto no sentido de ampliação das atividades, quanto no do aumento de alunos por sala de aula), em precarização/flexibilização do trabalho e das relações de emprego no magistério, em flexibilização dos processos educacionais (estruturas curriculares, avaliação). Significa também a incorporação (...) da responsabilização exclusivamente individual dos próprios trabalhadores pelo seu sucesso profissional e pelos resultados educacionais (PAPARELLI, 2010, p.325).

Superar, romper as amarras em busca do desenvolvimento da “práxis como uma ação transformadora da realidade, circunscrita na esfera do trabalho docente, pode ser admitida como uma atividade intencional, com finalidade, definida” (VAZQUEZ, 1977, p.108) é algo ousado e que deve ser uma tarefa coletiva no sentido de “compartilhar com seus pares as inquietações e angústias que se assentam no desenvolvimento de seu trabalho” (SOUZA, 2009, p.727). Angústias que empobrecem esse trabalhador e inicia um processo de desumanização ocasionando numa naturalização desse processo levando com que “os professores, acabam muitas vezes, incorporando a atitude de desânimo e conformismo diante das precárias condições de trabalho da prática educativa” (IDEM).

Resistir, organizar, recuperar o sentido de pertencimento, o sentido de classe para envidar esforços em romper com essa “nova” lógica que tenta fragmentar, despossuir de criatividade, retirar a crítica, embotar o “produto” proveniente do trabalho docente é revitalizar a luta de classes é busca o conflito, é quebrar certezas é buscar o novo é romper com o *status quo* visando à transformação, visto que “não há transformação pacífica” (GADOTTI, 2004). Para assim superar a “condição de sujeito coisificado (...) expressão máxima da negação do humano” (BATISTA, 2014, p.237).

Buscar um movimento de resistência que se inicia no cotidiano do trabalho docente articulado com os movimentos presentes na totalidade social é projetar, ir na contramão, ou melhor, “contrariando a visão de capital, segundo Antunes (2009), o trabalho tem uma gênese, em seu desenvolvimento, em seu *ir-sendo* e em seu *vir-a-ser*,

uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido amplo” (MUSTAFA E BENATTI, 2010, pp. 414-415), para assim, enfim, como docentes que lutam pela educação devemos lutar para que

[...] todos os homens tenham acesso a uma educação que os prepare para além do capital (...) de uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade e centrada nos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, no interior de uma perspectiva política de transformação social (CHAVES, 2012, p.213).

Somos partícipes por meio de nosso trabalho nessa perspectiva de emancipação política e humana, juntos, de forma coletiva devemos caminhar rumo ao *devoir* de nossa sociedade.

### **3.3 O trabalho docente e a formação profissional em Serviço Social: em defesa da educação, do trabalho e da formação profissional pública, de qualidade e socialmente referenciada.**

Sustentou-se até aqui que o processo de expansão da educação superior, o aligeiramento do ensino e a sua mercantilização promovem implicações significativas no trabalho docente, de cunho material e subjetivo, e, conseqüentemente, na formação profissional em Serviço Social que se fragiliza, colocando-se em “risco” tanto um projeto de formação profissional construído de forma coletiva como a materialização do Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social.

No intuito de evitar conclusões precipitadas causadas pela “ilusão da transparência” (GONDIM, 2006) decorrente da excessiva familiaridade de quem pesquisa com o objeto investigado, devem-se discernir, a partir dos sujeitos pesquisados, as dimensões essenciais acerca do processo de expansão do ensino superior, diretamente relacionado à crise estrutural do capital, e suas inflexões no trabalho docente e na formação acadêmico-profissional em Serviço Social.

Para Marilda Yamamoto (1995, p.1), a formação deve estar “conciliada com os novos tempos, radicalmente compromissada com os valores democráticos e com a prática de construção de uma nova cidadania na vida social, isto é, de um novo ordenamento das relações sociais”. Uma formação que conforma e sustenta os sujeitos. Uma formação imanente ao sujeito, que preencha todas as esferas do ser social.

A formação propugnada tem como marco as diretrizes curriculares da ABEPSS (1996). Contudo, até que fossem construídas essas diretrizes, o Serviço Social brasileiro

caminhou muito. Sua trajetória histórica é rica e repleta de avanços e recuos, onde o espectro do conservadorismo é muito forte.

Para que possamos refletir e tecer inferências acerca da formação que temos e da formação que queremos, é importante perquirir o corpo teórico-conceitual do Serviço Social e as propostas de formação profissional (MARSIGLIA, 2014) para, assim, tecer conclusões acerca dos rebatimentos do processo de expansão do ensino superior como expressão da crise estrutural do capital na atualidade.

Para os leitores desse estudo explicita-se que a apreensão da trajetória histórica do Serviço Social brasileiro passa pelo entendimento que “a história do Serviço Social brasileiro e suas relações com a questão social é impensável sem as lutas sociais empreendidas historicamente pelas classes trabalhadoras” (MARTINELLI, 2014, p.23). Somos um profissional demandado a intervir na relação desigual, de antagonismos e de reciprocidade entre capital e trabalho, que se expressa nas múltiplas expressões da questão social e que, portanto, suscita a existência de um profissional que atue por meio de políticas sociais para o enfrentamento dessa questão.

Afirma-se que a profissão emerge a partir da década de 1930, quando a questão social passa a ser tratada como questão de política. Emergem as primeiras Escolas de Serviço Social no Brasil criadas em 1936<sup>145</sup> e 1937<sup>146</sup>, bem como a institucionalização do Serviço Social brasileiro, que guarda algumas semelhanças com o desenvolvimento dessa profissão na América Latina, pois a primeira escola de Serviço Social<sup>147</sup> foi criada na América Latina em 1925 e a segunda, de inspiração católica, foi criada em 1929. O que importa demarcar acerca do processo de emergência dessas escolas é que sua criação foi “uma resposta particular do capitalismo (Brasil, Peru, Chile) a partir do desenvolvimento das forças produtivas e das lutas sociais pelo controle do poder político” (CASTRO, 1989, p.11).

Pode-se afirmar que o desenvolvimento da profissão não está indissociado da formação social, política e econômica do Estado brasileiro. Portanto, o seu desenvolvimento histórico está vinculado ao desenvolvimento capitalista no Brasil, ao aprofundamento das desigualdades provenientes desse desenvolvimento desigual e

---

<sup>145</sup> A primeira escola de Serviço Social no Brasil foi criada em São Paulo.

<sup>146</sup> A segunda escola de Serviço Social foi criada no Rio de Janeiro.

<sup>147</sup> O desenvolvimento do Serviço Social no Brasil tem semelhança com o desenvolvimento na América Latina. A escola “Alejandro Del Rio” em 1925 e em 1929 foi criada a segunda escola “Elvira Matte de Chucraga”.

descombinado, e às respostas do Estado, via políticas sociais, no sentido de manter a ordem vigente, visto que

O estado funcional ao capitalismo monopolista é, no nível das às finalidades econômicas, o “comitê executivo” da burguesia monopolista – opera para propiciar o conjunto de condições necessárias à acumulação e á valorização do capital monopolista. Enquanto “comitê executivo” incorpora outros protagonistas sócio-políticos a fim de legitimar-se politicamente (NETTO, 1992, p.22).

Importa também demarcar que a emergência do Serviço Social brasileiro se dá inicialmente pela égide da Igreja Católica<sup>148</sup>. Tratava-se de uma profissão de vocação confessional em que senhoras pertencentes às classes mais abastadas iriam desenvolver uma “vocação educadora e caridosa” (IAMAMOTO E CARVALHO, 1982, p.171) no sentido moralizante de “educar”, “ajudar” a classe trabalhadora brasileira que estava em formação. Era preciso moldar o comportamento do operariado e suas famílias para evitar que fossem “seduzidos” pelos impulsos anarquistas e comunistas.

De acordo com Behring e Boschetti (2016, p.124), a ação inicial desses sujeitos se “deu por meio dos centros operários e círculos católicos. Porém, cada vez mais este profissional será requisitado para a operação da nova institucionalidade em construção, as políticas sociais”. Além disso, em uma breve síntese, pode-se afirmar que o processo de institucionalização da profissão está vinculado ao momento em que o Estado (Ação Social) e Igreja (Ação Católica) se organizam para atender às demandas oriundas das lutas e da organização dos trabalhadores, “isto é, quando abrem os olhos para a realidade da questão social, de modo a garantir o controle social sobre o jogo de força em confronto” (SILVA, 2014, p.119).

Corroborando com argumento anterior, Joseane Barbosa de Lima (2017, p.17) pontua que

[...] a gênese da profissão, conforme a análise de Netto (1992), data do contexto de expansão e acumulação do capitalismo monopolista, com estreitas relações com o projeto social da igreja católica que imprimiu à profissão uma dimensão política de caráter moralizador e acrítico. Neste, como mero executor de políticas sociais as ações profissionais dos Assistentes Sociais estavam voltadas para obtenção do consenso e controle da força de trabalho.

---

<sup>148</sup> É importante esclarecer que no início da profissão que nasce sobre forte vinculação com a Igreja Católica demarca-se a formação com forte influência franco-belga com cariz religioso e baseando-se sua escala valorativa na filosofia neotomista,

Assim, a partir da emergência das grandes instituições no Brasil, sempre atrelada ao desenvolvimento capitalista, a profissão cresce e começa a buscar cientificidade para sustentar o seu agir. Por isso, na década de 1940, ao buscar “abandonar” o pensamento social da Igreja e se aproximar da sociologia funcionalista, o Serviço Social brasileiro irá fundamentar sua prática no Serviço Social norte-americano, objetivando “avançar para a institucionalidade e para a construção de sua *identidade profissional*<sup>149</sup>” (SILVA, 2014, p.120).

Se nos seus primórdios o Serviço Social brasileiro, por meio das pioneiras que sob bases confessionais atuavam de forma despolitizada sob o signo da caridade e da “justiça”, sem questionar o *status quo*, na fase da secularização da profissão, sob bases técnicas que propugnavam respostas as demandas por meio de propostas integradoras e reformistas, já que se defendia como proposta interventiva “a ideia de educar o cidadão, grupo ou comunidade<sup>150</sup> para integrá-los à promessa de desenvolvimento e progresso (SILVA, 2014, p123), o que permite afirmar que o Serviço Social brasileiro Tradicional possuía a dimensão teórica e interventiva orientada por pressupostos político-ideológico voltados para o fortalecimento de relações de dominação. Ou seja, o Serviço Social emerge como profissão como “prática institucionalizada, socialmente legitimada e legalmente sancionada [...] (NETTO, 1991, p.13).

Não se pode perder de vista que o Serviço Social é determinado socialmente e tem uma função na história, por isso, a partir de meados dos anos de 1960, inicia-se no Serviço Social brasileiro um processo de renovação. Emerge como marca indelével na história dessa profissão o Movimento de Reconceituação<sup>151</sup>, o qual não foi restrito ao Brasil.

---

<sup>149</sup> Martinelli (1989) faz uma brilhante reflexão acerca da identidade atribuída ao Serviço Social e a identidade construída.

<sup>150</sup> Nesse período, o serviço social atuava metodologicamente na forma de Serviço Social de Caso, de Grupo e Comunidade, o que propiciou a fragmentação e individualização dessas demandas de atendimento, já que por meio de uma prática profissional fragmentada ocorre o tratamento residual as expressões da questão social. Despolitiza-se a questão social, já que ao agir dessa forma a prática profissional do assistente social demonstra que a “questão das classes não era considerada um problema a ser enfrentado” (SILVA, 2014, p.122).

<sup>151</sup> Esse movimento inconcluso representa a ruptura com o conservadorismo na profissão, pois rejeita frontalmente o Serviço Social Tradicional cuja “prática era empirista, reiterativa, paliativa e burocratizada, orientada por uma ética liberal-burguesa, que, de um ponto de vista claramente funcionalista, visava enfrentar as incidências psicossociais da questão social sobre indivíduos, grupos, sempre pressuposta a ordenação capitalista da vida social como um dado factual ineliminável” (NETTO, 2005, p.6).

A Reconceituação do Serviço Social<sup>152</sup> foi um processo amplo e de dimensões mundiais. Pode-se elencar três elementos que propiciaram a emergência desse processo de reformulação na profissão: 1. A revisão crítica operada nas fronteiras das ciências sociais, culminando com a deslegitimação do que operava como fundamentação científica do Serviço Social; 2. O deslocamento sociopolítico de instituições cujas vinculações com o Serviço Social são notórias: as Igrejas – em especial, mas não exclusivamente, a católica; e 3. O protagonismo do movimento estudantil (NETTO, 2005).

Elementos endógenos e exógenos propiciaram a emergência de um repensar na profissão que buscou uma “nova face acadêmica e social renovada” (IMAMOTO, 2001). Importa ressaltar que a busca por se reconceituar se dá em uma conjuntura adversa no Brasil, visto que na década de 1960 o Estado brasileiro era o principal indutor, ou melhor, financiador da acumulação privada na esfera pública, já que mediante a um

[...] processo de expansão real nas medidas de políticas sociais, ocorreu um retrocesso no tratamento da questão social na medida em que algumas agências estatais atuaram somente para intimidar os movimentos sociais, sindicais e partidários já bastante incorporados à cultura política dos trabalhadores (SILVA, 2014, p.127).

Atrelado a isso, vivemos em 1964 um Golpe Militar e se iniciou um longo processo de regime de exceção, em que perspectivas democráticas e coletivas passam a ser obliteradas pelo movimento reacionário que emerge em nossa sociedade, fazendo com que propostas que pudessem mudar o rumo de nossa formação social fossem esvaziadas por meio de forte processo de repressão. Eram tempos de “autocracia burguesa” (FERNANDES, 1975), de Estado antinacional e antidemocrático, o que provocou implicações na profissão, já que requisita um perfil profissional diferenciado em épocas de *modernização conservadora* em nosso país.

Se os tempos eram de chumbo e os anos cinza, a insatisfação começava a se apresentar como verde. Esperança que fomentava reação e organização da categoria profissional, até porque a Reconceituação representou um momento de reflexão quanto ao agir dos profissionais em face às demandas que se apresentavam. O desempenho tradicional propiciou um repensar crítico acerca da identidade atribuída ao assistente

---

<sup>152</sup> Lima (2017, p.17) nos informa que “com origem a partir do chamado Cone Sul (Chile, Argentina, Uruguai, Paraguai e Brasil), em 1965, o Movimento de Reconceituação é deflagrado”.

social com vistas a dar uma nova direção às reais exigências do país em desenvolvimento.

Convém destacar que o Movimento de Reconceituação, além de não ser um movimento homogêneo, foi permeado por conquistas e recuos que promoveram mudanças na profissão, vejamos o quadro a seguir:

**Quadro 32: Movimento de Reconceituação: avanços e equívocos**

MOVIMENTO DE RECONCEITUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL	
AVANÇOS	EQUÍVOCOS
1. Uma nova concepção de unidade latino-americana	2. A correta denúncia do <i>conservadorismo</i> próprio do tradicionalismo disfarçado em <i>apoliticismo</i> que por vezes conduziu os profissionais a um ativismo político que obscureceu as fronteiras entre a profissão e o militantismo.
3. A dimensão política da ação profissional	4. Devido a recusa às “teorias importadas” derivou a relativização da universalidade teórica.
5. A interlocução crítica com as ciências sociais, abrindo-se a novos influxos (inclusive da tradição marxista)	6. O confucionismo ideológico, que procurava “sintetizar” as inquietudes da esquerda cristã e das novas gerações revolucionárias “não-ortodoxas” e “não-tradicionais” e acabou por engendrar uma eclética mistura. É curioso e paradoxal que a Reconceituação abriu o diálogo do Serviço Social com a Tradição Marxista, recolhendo desta, quase sempre, o que nela havia de menos vivo e criativo, tratou-se de uma “aproximação enviesada”.
7. A inauguração do pluralismo profissional. Com a Reconceituação quebra-se a visão de que a profissionalidade deve implicar em uma homogeneidade (identidade) de visões e de práticas na profissão.	- X -
8. A Recusa do profissional de Serviço Social de situar-se como um agente técnico puramente executivo, ou melhor, um executor terminal de políticas sociais.	- X -
9. Com esse movimento foram assentadas as bases para a requalificação profissional, rechaçando a subalternidade expressa na até então vigente aceitação da divisão consagrada de trabalho entre cientistas sociais (os teóricos) e assistentes sociais (os profissionais da prática).	- X -

**Fonte:** Adaptado de NETTO, José Paulo. O Movimento de Reconceituação: 40 anos depois. In: Revista Serviço Social & Sociedade. Nº 84 – Ano XXVI – Editora Cortez, novembro de 2005.

O elenco de conquistas e equívocos ressaltados por Netto (2005) não representa toda a riqueza e polêmica acerca do Movimento de Reconceituação do Serviço Social brasileiro, visto que o mesmo

[...] desenvolveu-se marcado por divergências, correntes de pensamento diferentes e crises, seja de caráter antagônico entre as duas vertentes – modernização conservadora e construção de um projeto alternativo de sociedade -, seja no interior de cada uma dessas vertentes (LIMA, 2017, p.18)

Nessa esteira, concorda-se com a afirmação de que o Movimento de Reconceituação buscou a ruptura com o Serviço Social Tradicional, cuja prática profissional fomentava uma formação que visava o ajustamento dos indivíduos e uma dimensão ética norteada pela ética liberal-burguesa, atrelada à insatisfação da profissão com sua identidade atribuída, a qual trouxe uma forte crise de identidade à categoria. “A ruptura com o serviço Social tradicional se inscreve na dinâmica de rompimento das amarras imperialistas, de luta pela libertação nacional e de transformação da estrutura capitalista excludente, concentrador” (FALEIROS, 1987, p. 51 apud NETTO, 2005, p. 146).

Destaca-se que o conservadorismo profissional esteve presente no processo de Reconceituação, por meio de duas tendências: 1. Na “perspectiva modernizadora”, que era inspirada no funcionalismo norte-americano de base positivista, presente nos Documentos de Araxá (1967) e de Teresópolis (1970) e que ratifica o serviço social dentro do padrão de desenvolvimento que reforça a ordem monopólica, com forte orientação tecnicista e que permaneceu hegemônica no período ditatorial brasileiro; 2. E a “reatualização do conservadorismo” inspirada na fenomenologia. O encontro de Sumaré (1978) já sinalizava que em tempos de decadência do regime de exceção ocorre um deslocamento as perspectiva modernizadora para esse vertente que reatualiza o conservadorismo. Ocorre que o encontro do Serviço Social com a fenomenologia se dá em bases sincrética e eclética e se traduz em uma abordagem personalista e individual que valoriza a seguinte tríade, conforme sinaliza Almeida (1986), diálogo, pessoa e transformação social.

Siqueira (2001, pp.91-92) coloca essas duas tendências que “não teceram quaisquer críticas de ordem estrutural ou de qualquer espécie, direta ou indiretamente, à ordem monopólica e sua face totalitária no Brasil. Ao contrário: afirmaram-na por caminhos diferentes”. E essa percepção faz com que o Serviço Social brasileiro reveja sua direção, seu rumo, sua formação e seu agir profissional, já que a partir desse movimento o Serviço Social pode avançar “teórico e politicamente para a construção de novas formas de intervenção, calcada em novos referenciais mais iluminadores da realidade social. Desde então, não parou de fazer movimentos de respostas aos desafios conjunturais que lhe foram impostos historicamente” (SILVA, 2014, p.132).

Como registro demarca-se o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, realizado em 1979, como um momento ímpar na trajetória histórica da profissão, pois

foi a partir desse Congresso que o Serviço Social brasileiro externou sua ruptura pública e coletiva com o conservadorismo presente na profissão, o que representou um giro ético na profissão:

[...] como ato encarna um momento em que significativos segmentos profissionais passam a enfrentar, aberta e pacificamente, o histórico conservadorismo da/na profissão, declarando a adoção de posicionamento ideopolítico radical, constituindo uma vertente crítica da profissão, que passa a atuar na construção de uma nova direção social hegemônica. Como processo, o III CBAS é herdeiro do espírito crítico [...] do Movimento de Reconceituação latino-americano, nutrido nas revoluções e lutas emancipatórias da América Latina e das diversas formas de enfrentamento do imperialismo norte-americano, e da ideologia do pan-americanismo (GUERRA, 2009, p. 6).

O Congresso da Virada (1979) é um marco indelével no Serviço Social brasileiro. Resultado de um processo de maturação da profissão na sociedade brasileira decorrente do processo de ampliação e laicização da categoria profissional, se adensa no período da ditadura militar, possibilitando a consolidação de um mercado de trabalho para os profissionais de Serviço Social, além da inserção nos circuitos acadêmicos, potencializado a partir de 1972, com a criação da pós-graduação, o que possibilitou uma produção teórica que legitima o Serviço Social como ramo de saber, além de propiciar a superação do endogenismo, tão presente na profissão, e a assepsia dos conhecimentos/procedimentos técnicos no processo de intervenção profissional (GUERRA, 2009). Esse Congresso configurou-se como uma resistência de natureza política. Para tanto, é vital explicitar a assertiva de José Paulo Netto (2009, p.674) acerca da importância de se aprender com o III CBAS:

[...] quaisquer que sejam, porém as perspectivas e as alternativas do Serviço Social no Brasil, o significado do III Congresso não será esbatido. Ele permanecerá como episódio histórico – e oxalá novas gerações de profissionais possam extrair do seu legado toda a sua riqueza.

Emerge um novo momento na profissão, a aproximação com o pensamento de Marx, o qual, mesmo que inicialmente por vias tortuosas, propiciou a partir da segunda metade da década de 1980, a emergência de um “Serviço Social renovado, politicamente engajado e teoricamente qualificado” (SILVA, 2014, p.231), possibilitando à profissão que caminhasse na construção e novas bases para a formação

e atuação profissional. Para fazer jus aos protagonistas desse processo, destacam-se os seguintes elementos:

1. A incorporação da teoria crítica marxista no âmbito da pesquisa e da produção do conhecimento pelo Serviço Social (...) lhe permitiu romper com o pensamento conservador predominante nas ciências sociais;
2. A articulação do Serviço Social com os movimentos sociais e partidos políticos anticapitalistas, o que lhe atribui um compromisso ético-político e profissional com as classes trabalhadoras, incrustado em nosso Código de Ética Profissional;
3. A superação do até então monopólio conservador que orientava a formação e o trabalho profissional, por meio do confronto crítico de ideias, valores, princípios e teorias;
4. A construção de uma organização teórico-político-profissional – conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO – comprometida com valores e lutas anticapitalistas (NETTO, 2009, p.149 apud BOSCHETTI, 2015, p.642).

Esse processo de renovação da profissão demonstra o seu potencial em sintonia com os ventos democráticos presentes na sociedade brasileira, com o fim do regime de exceção, com a construção de um processo de Assembleia Constituinte (1987) que desaguou na promulgação da Constituição Federal de 1988, assim como com o surgimento de partidos políticos vinculados aos interesses das classes trabalhadoras e a criação das centrais sindicais no bojo na emergência do *novo sindicalismo*, propiciando um terreno fecundo para a essa virada de mesa no Serviço Social brasileiro que passa a questionar preconceitos e pré-noções para afirmar valores humano-concretos e emancipatórios. Isso marca a conquista do final dos anos 1980 e o início dos anos 1990, além da aprovação do novo Código de Ética Profissional de 1986<sup>153</sup>, que é revisto após um processo de aprimoramento que culmina com sua reformulação em 1993, e que coloca a profissão em sintonia com os valores emancipatórios, sintonizados com as lutas da classe trabalhadora (LIMA, 2017).

A unidade entre a ética e a política no Serviço Social brasileiro passa a dar corpo ao seu projeto profissional, o qual é que apreendido como um projeto de ruptura e passa a ser denominado como Projeto Ético-Político, a partir dos anos de 1993. No pós “Congresso da Virada” acontece um processo de maturação profissional que se espraia nos eventos da categoria, além da democratização e politização das entidades

---

<sup>153</sup> O Serviço Social brasileiro teve antes do Código de Ética de 1986 os seguintes códigos de 1947 que tinha como base princípios moralizadores, normativos e conservador ligados aos dogmas da Igreja Católica, o de 1965 conserva o elemento religioso do de 1947 vinculado à influência norte-americana imbuído de valores liberais, já o de 1975 mantém o conservadorismo e o cariz moralizante, porém coloca a dimensão do estado como instrumento moralizante em prol da defesa da ordem e do bem comum.

representativas do Serviço Social. Ocorre um giro radical e crítico no Serviço Social brasileiro. As mudanças provocam a defesa de uma direção social crítica para a formação profissional que culmina na aprovação do currículo mínimo<sup>154</sup> para o curso, pois

[...] a nova proposta curricular apresenta como aspectos centrais: considerar a questão social como foco central da formação profissional; acompanhar os processos que produzem e reproduzem a questão social, ou seja, apreender a dinâmica da vida social sob a ótica da totalidade, identificando suas várias dimensões. Ressalta ainda a necessidade de pesquisar a realidade e a importância de prevenir-se das armadilhas do teorismo, militância e tecnicismo, ou seja, não visualizar os três elementos necessários à formação e à prática profissional de forma isolada, e sim articulada. Propõe organizar os conteúdos na lógica curricular em três núcleos de fundamentação: sobre o ser social, sobre a sociedade brasileira e sobre o trabalho profissional (BRAVO, 2009, p.697).

Trata-se de uma “nova arquitetura curricular” que visa formar profissionais dotados de forte poder de crítica para fazer uma leitura concreta da realidade social com vistas a edificar estratégias a serem colocadas em movimento para o enfrentamento das demandas que se apresentam no cotidiano da atividade profissional, com vistas a viabilizar direitos.

A proposta de renovação curricular realizada nesse período é contrária à proposta do Reuni que se constitui em “uma face do projeto Universidade Nova<sup>155</sup> elaborado pelos docentes da UFBA”<sup>156</sup>, segundo Cislighi (2011, p. 251). O que se propugna é uma formação densa e de qualidade. Porém, em tempos de redução do Estado na responsabilização da área social, em tempos de mercantilização crescente em que direito se transmuta em serviços, os desafios são imensos, já que “para pensar um

---

<sup>154</sup> Ressalta-se que o novo currículo de 1982, apesar de seus avanços, guarda traços relevantes que ainda o aproximam do ecletismo, na medida em que, nesse currículo, apresentam-se resquícios do Serviço Social tradicional (ABRAMIDES, 2006, p.154). Contudo, queremos reafirmar a proposta coletiva da ABEPSS iniciada em 1979 e que culmina na aprovação em Assembleia da categoria profissional na aprovação das Diretrizes Curriculares de 1996.

<sup>155</sup> O Projeto Universidade Nova foi lançado em 2007, quase concomitante ao reuni, e recebido com entusiasmo pelo MEC. Ele parte do princípio de que as reformas universitárias no Brasil são incompletas porque tratam da gestão, da regulação, do financiamento, do acesso, mas não mexem nas estruturas curriculares. Como proposta de estrutura curricular divide o ensino superior em três ciclos: o bacharelado interdisciplinar, a formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas e a formação em nível de pós-graduação (CISLAGHI, 2011).

<sup>156</sup> Essa proposta defende uma “nova arquitetura curricular” que se dá por meio da organização de bacharelados interdisciplinares dividindo a formação em ciclos básicos e profissionalizantes. Ressalta-se que essa proposta foi alvo de críticas por parte dos meios universitários, o que acarretou em algumas modificações.

novo projeto de formação profissional é decisivo enfrentar a problemática do contexto universitário” (IAMAMOTO, 2003, p.195).

Contexto esse que, após uma longa “onda” expansionista, enfrenta o Tsunami neoliberal que se constitui em “uma quase impenetrável ‘passagem na neblina’ que confunde a todos nós com consequências devastadoras...” (YAZBEK; MARTINELLI; Raichelis, 2008, pp.25-26), visto que esse processo deriva da crise estrutural do capital que vivenciamos na atualidade. Crise que não se restringe a países de capitalismo periférico, mas está presente nos países de capitalismo central em que afloram desemprego, violência urbana, depredação ao meio ambiente, dentre as mais variadas problemáticas sociais, políticas e ambientais, pois “em crise concorrencial ampliada, cabe ao capital reestruturar as suas relações de produção, impondo, sem limites, a humanidade à beira da destruição total” (RABELO; MENDES SEGUNDO; FRERES; GOMES, 2013, p.140).

Nesse contexto desfavorável assolado pela crise estrutural sob o véu do projeto neoliberal, inúmeros são os desafios impostas à formação em Serviço Social no que tange a manter coerência com as diretrizes curriculares da ABEPSS, assim como com o projeto ético-político profissional. Projeto que foi tecido com os fios da crítica, costurado com o método em Marx e cujas dobraduras são feitas envoltas no pluralismo<sup>157</sup>, instaurado a partir do processo de Reconceituação do Serviço Social.

Sobre o projeto ético-político do Serviço Social, vários estudiosos<sup>158</sup> dessa temática argumentam que os projetos coletivos encontram-se vinculados as mais variadas práticas e atividades presentes na sociedade. Em outros termos, “todo projeto e, logo, toda prática, numa sociedade classista, têm uma dimensão política” (TEIXEIRA & BRAZ, 2009, p.4). O Serviço Social brasileiro edificou seu projeto profissional e político a um ponto na ruptura com o conservadorismo tradicional, a partir do processo de intenção de ruptura, por meio da com a publicação da obra “Relações Sociais e Serviço Social no Brasil – Esboço de uma interpretação histórico-metodológica”, de Marilda Vilela Iamamoto e Raul de Carvalho (1982). Abramides (2006, p.148) pontua elementos cruciais dessa obra que direcionam o Serviço Social

---

<sup>157</sup> Convém ressaltar que o “pluralismo é um elemento factual da vida social e da própria profissão, que deve ser respeitado. Mas este respeito, que não deve ser confundido com uma tolerância liberal para com o ecletismo” (NETTO, 1999, p.6).

<sup>158</sup> Aqui se refere aos trabalhos de Barroco (2001), Teixeira e Braz (2009); Netto (2009), Abramides (2006), dentre outros.

brasileira na busca por edificar uma formação que dê sustentáculo ao seu projeto ético-político, quais sejam:

- a. Na especialização do trabalho coletivo inscrito na divisão sócio-técnica do trabalho;
- b. Na apreensão do significado social da profissão no processo de produção e reprodução das relações sociais;
- c. No caráter contraditório da profissão e do trabalho profissional, na relação capital-trabalho;
- d. Na totalidade da vida social, particularmente na reprodução da força de trabalho humana;
- e. Como prática institucionalizada, e legitimada, na sociedade brasileira a responder às necessidades sociais, derivadas da prática histórica das classes sociais, na produção e reprodução dos meios de vida e de trabalho, de forma socialmente determinada;
- f. Na compreensão de que a gênese e o desenvolvimento da profissão se objetivam a partir da Questão Social, isto é do surgimento do proletariado como expressão política própria; como um dos meios utilizados pelas classes dominantes para exercer seu poder de controle na sociedade, que se modifica em decorrência do processo social da luta de classes;
- g. Existe condições sociais historicamente determinadas (IAMAMOTO E CARVALHO, 1982).

Os extratos retirados por Abramides (2006) da obra de Iamamoto e Carvalho (1982) demonstram que a renovação do Serviço Social brasileiro se encontra ancorada no legado marxiano. E esse legado adentra a todos os documentos que normatizam a profissão: a. diretrizes curriculares, b. Código de Ética, c. Lei de Regulamentação da Profissão. Além disso, estabelece-se que a “formação profissional mantém uma relação com a prática profissional numa dada sociedade, tendo como referência fundamental a realidade social” (ABRAMIDES, 2006, p.160). Conforme José Paulo Netto (1999, p.15) será

[...] no trânsito dos anos oitenta aos noventa do século XX que o projeto ético-político do Serviço Social no Brasil se configurou em sua estrutura básica – e, qualificando-a como básica, queremos assinalar o seu caráter aberto: mantendo seus eixos fundamentais, ela é suficientemente flexível para, sem se descaracterizar, incorporar novas questões, assimilar problemáticas diversas, enfrentar novos desafios.

Projeto em constante *devenir* que possui como compromissos: a liberdade como valor ético central, a autonomia, a expansão dos indivíduos sociais e a emancipação humana. Traduzindo, “o projeto profissional vincula-se a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem dominação e/ou exploração de classe, etnia e gênero”. (NETTO, 1999, p. 15). Trata-se de um projeto que apresenta a

autoimagem da profissão, os valores que a legitimam perante a sociedade, além de priorizar seus objetivos, funções e ainda formular seus requisitos teóricos, institucionais e práticos que normatizam o exercício profissional. Atrelado a isso, prescrevem as normas de comportamento dos profissionais, bem como as balizas da relação do assistente social com os usuários, serviços e demais profissões e organizações e instituições presentes na nossa sociedade (NETTO, 1999). Porquanto, o Projeto Ético-Político Profissional deve

[...] ser entendido no seu cerne, como um projeto que intenta a construção de uma nova sociabilidade, não capitalista, mas também deve ser mediatizado pela construção cotidiana e coletiva dos direitos no plano imediato. Nessa luta, não podemos abrir mão de fortalecer estratégias de resistência na linha da defesa dos direitos, fortalecimento dos movimentos sociais e radicalização da democracia (BOSCHETTI, 2009, p.748).

Como elementos constitutivos, o projeto ético-político do Serviço Social possui a. princípios e valores éticos que norteiam a profissão; b. refere-se à matriz teórico-metodológica em que se ancora; c. emana da crítica radical a ordem social vigente: da sociedade do capital; d. manifesta-se nas lutas e posicionamentos políticos acumulados ao longo da trajetória de maturação profissional da categoria por meio de formas coletivas de organização política e aliança com segmentos mais progressistas presentes em nosso país (TEIXEIRA & BRAZ, 2009).

Esse projeto que tem a liberdade como valor ético central necessita da democracia para se realizar, como um pressuposto para a sua própria existência. Porém, diante da adversa situação na contemporaneidade, e manter vivo todos os requisitos que dão forma ao projeto ético-político do Serviço Social é um ato revolucionário, pois todo o fermento presente na sociedade brasileira no período de redemocratização que avançou no Brasil, e no qual o Serviço Social estava vinculado, é fortemente assolado a partir da década de 1990, quando se abrem o país para os preceitos neoliberais que dariam suporte ideopolítico para a “nova” fase de acumulação capitalista, trazendo em seu bojo a visceral crise estrutural de proporções planetárias cuja face predatória visa aniquilar a vida humana. E isso revela que

[...] o projeto profissional mantém estruturais relações com os projetos societários, podemos dizer que, diante do quadro atual – de continuidade da ofensiva do capital e de enfraquecimento das lutas e da resistência dos movimentos organizados do trabalho o projeto ético-

político encontra-se num momento crucial de sua trajetória, que é expressão também da própria trajetória da profissão (TEIXEIRA & BRAZ, 2009, p.16).

O terreno adverso é um condicionante, devido a todos os elementos expostos nos capítulos anteriores, para a formação profissional que mantenha viva o projeto ético-político do Serviço Social brasileiro, pois num contexto de contrarreforma do ensino superior, que tem na LDB (1996) seu suporte institucional, “o que se constata é a massificação e a desqualificação da formação, que poderá dobrar seu contingente no país, com um perfil profissional radicalmente alterado” (BRAVO, 2009, p.702).

E essa constatação promove uma reação por parte das entidades representativas da profissão e resulta em um “Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior”, elaborado pelo CFESS e ABEPSS, em abril de 2009, o qual estabelece estratégias de acordo com os seguintes eixos: a. de Ações Relativas à Política Nacional de Fiscalização; b. de Ações de Estudos e Pesquisas; c. de Ações de Articulação com Entidades, Movimentos Sociais e Conselhos; d. de Ações Junto ao MEC; e. de Ações Junto ao Poder Legislativo; f. de Ações Jurídicas; g. de Ações de Comunicação e Mobilização. Atrelado a isso, ABEPSS, CFESS e ENESSO publicaram de forma conjunta uma nota que destacava os seguintes posicionamentos, conforme pontua Bravo (2009, p.702):

Manifestação pública contrária aos processos de privatização e precarização da formação e à proliferação do ensino de graduação à distância; pela luta pela abertura de novos cursos em 45 instituições de ensino superior (IES) públicas, que não ofertam cursos de Serviço Social e ampliação e turnos e números de vagas em instituições com cursos já existentes.

Importa frisar que nesse marco de resistências, de colocação de estratégias e de organização da luta, é vital reafirmar os elementos centrais e definidores do Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social brasileiro. E isso nos faz reafirma a importância das Diretrizes Curriculares, aprovadas em 1996.

Retorna-se da incursão acerca da trajetória da profissão até esse momento em que, a partir dessas diretrizes curriculares, delimitam-se as bases da formação profissional, visto que

os documentos de 1996 e 1999, efetivamente apontaram a **questão social** como o elemento que dá concretude à profissão, ou seja, que é “sua base de fundação histórico-social na realidade” e que, nessa qualidade, portanto, deve constituir o **eixo ordenador do currículo**, diga-se, da formação profissional (BEHRING, 2009, p.2 grifos nossos).

A defesa do direcionamento das diretrizes curriculares da ABEPSS em oposição ao esvaziamento promovido pelo MEC, que excluiu aspectos estratégicos e decisivos para as diversas dimensões do Serviço Social - teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa e investigativa<sup>159</sup>, não levando em consideração o parecer da Comissão de Especialistas que ratificavam as diretrizes curriculares da ABEPSS, cujo teor alertava para a possível fragilização do “ projeto de formação profissional para a nossa área e sua orgânica relação com projeto ético-político profissional” (GRAVE, 2013, p.14). Contudo, essas instituições foram atingidas de forma violenta por meio das

Receitas prescritas pelo Banco Mundial foram adotadas pelo Brasil com adaptações de acordo com a realidade e com os conflitos e correlações de força locais no embate entre o projeto neoliberal hegemônico e o projeto de sujeitos políticos organizados em defesa da universidade pública. As ações determinaram uma ampliação do ensino superior privado, já hegemônico no Brasil desde o período anterior, e ao mesmo tempo mudanças que privatizaram e transformaram por dentro as universidades públicas, num processo de contrarreforma, cujo exemplo mais recente é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI -, instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 (CISLAGHI, 2011, p.248).

Ao ser inquirida sobre como as políticas de expansão da educação superior impactam a formação em Serviço Social”, a representante da ABEPSS manifestou-se da seguinte forma:

Enquanto nos cursos públicos atingidos pelo REUNI evidenciam condições de precarização do trabalho docente, as universidades privadas apontam para um cenário similar com o agravante dos frágeis vínculos de trabalho e atrasos salariais. A EAD tem colocado um cenário de educação aligeirada, onde o material de estudo se resume a apostilas com definições precárias e experiências de estágio sem supervisão e em total descumprimento com as diretrizes curriculares da ABEPSS (Géia).

A fala da pesquisa sinaliza para a precarização do trabalho docente, com ênfase no que acontece na esfera das IES privadas, onde destaca que o avanço da Educação à distância promove um descumprimento das diretrizes curriculares da ABEPSS, o que causa grande preocupação, visto que uma formação que não prioriza assegurar o que foi

---

<sup>159</sup> Ratifica-se que a “competência teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política são requisitos fundamentais que permite ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe, e seu próprio processo de trabalho”. (ABEPSS, 1996, p.13)

definido após um amplo e sistemático debate empreendido pela categoria profissional, tende a ofertar uma formação frágil e suscetível à lógica do capital. Essa percepção de que uma formação fragilizada é dócil aos ditames capitalista é reforçada quando analisamos que nessa quadra da história as chagas da mercantilização são visíveis em todos os níveis da política de educação brasileira, em especial na educação superior.

A defesa para que as Unidades Formadoras sigam o que foi preconizado pela ABEPSS reside no entendimento que essas diretrizes possibilitam a unidade entre o pensar e o fazer, pois

com base na análise do Serviço Social, historicamente construída e teoricamente fundada, é que se poderá discutir as estratégias e técnicas de intervenção a partir de quatro questões fundamentais: *o que fazer, por que fazer, como fazer, e para que fazer*. Não se trata apenas da construção operacional do fazer (organização técnica do trabalho), mas, sobretudo, da dimensão intelectual e ontológica do trabalho, considerando aquilo que é específico ao trabalho do assistente social em seu campo de intervenção (ABEPSS, 1996, p.14).

Porém, devido ao “intenso programa de ajuste estrutural, privatizações e alta concentração de renda” (GENTILI & OLIVEIRA, 2013, p.254), que assolou o Brasil a partir da década de 1990, num contexto de contrarreforma do Estado brasileiro (BEHRING, 2008), a educação sob os ditames neoliberais torna-se uma mercadoria atraente e funcional à fase de acumulação instaurada. Sendo assim, num contexto de

[...] intensa expansão privada e aligeirada (presencial e à distância), a precarização e o sucateamento do ensino público, sem condicionada ao ‘produtivismo acadêmico’ e a parceria público-privada, além das dificuldades relativas a garantia do tripé ensino, pesquisa e extensão e a política de assistência estudantil são aspectos que constituem a realidade da educação pública superior (PEREIRA; HOLANDA; SOARES; SILVA, 2015, p.317)

Ao serem inquiridas sobre os pressupostos econômicos, sociais, políticos e culturais que norteiam as políticas educacionais no Brasil, em especial para a educação superior, as pesquisadas representantes da ABEPSS afirmam:

Paradigma neoliberal, Tratado de Bolonha e diretrizes do Banco Mundial como tendência hegemônica (**Gaia**).

Há uma forte influência dos organismos internacionais (como FMI), o que tem direcionado às políticas educacionais a estarem subordinadas a índices quantitativos em detrimento da qualidade, devido à necessidade de cumprimento das normas mercantilizadoras destes órgãos (**Géia**).

Depreende-se dos discursos das pesquisadas ênfase na questão do neoliberalismo e nas diretrizes dos organismos internacionais que subordinam a educação de direito a serviço, visto que neste contexto a “educação vira peça importante do circuito neoliberal” (PEREIRA; HOLANDA; SOARES; SILVA, 2015, p.317), podendo ocasionar “a massificação e a perda da qualidade na formação universitária” (IAMAMOTO, 2014, p.629), o que impacta de forma direta no desenvolvimento do trabalho profissional do assistente social.

De uma formação acadêmico-profissional projetada com uma intencionalidade que definiu uma direção social estratégia que primava pela possibilidade de formar profissionais com capacidade de responder a essa dura realidade e aos desafios centrais do tempo presente, num contexto de crise estrutural do capital que promove alterações profundas no trabalho e propugna uma nova sociabilidade com cariz conservador, antidemocrático e apolítico, passasse a uma “formação de massa de jovens recém-graduados em determinadas áreas onde tem sido mais viável a expansão, almejando uma ascensão social com base em uma carreira profissional promissora, mas com uma inserção precária nas relações de trabalho e na vida social” (PEREIRA; HOLANDA; SOARES; SILVA, 2015, p.325). Vivencia-se um momento tão adverso e assustador regido a partir da onipotente lógica do mercado que teima em orientar, ou melhor, dirigir todas as esferas sociais, o “novo” paradigma político, a educação superior e a formação humana: a transformação em coisa, a *extended order*<sup>160</sup> de Hayek (NEVES, 2001). Em tempos onde o saber adquiriu *status* de mercadoria-chave (HARVEY, 2006), fomenta-se o sistema universitário a assumir o papel de produtor subalterno do conhecimento.

Conforme nos alerta Mancebo (2006, p. 42), “trata-se de uma mudança global nos sistemas educacionais de muitos países: a. diminuição do papel do Estado de mantenedor pleno da educação superior, ciência e tecnologia; b. gestão da educação superior nos moldes das empresas; privatização ou semi das universidades públicas”. E esse processo de mudanças adentra tanto à esfera privada quanto à esfera pública, pois a diversificação e a flexibilização são as palavras de ordem do ensino superior brasileiro, ademais,

---

<sup>160</sup> Trata-se do conceito de **ordem ampliada** originário da economia e sociologia introduzido por Friedrich Von Hayek em seu livro “The Fatal Conceit”, publicado no Brasil sob o título “Arrogância Fatal – Os erros do Socialismo” em 1988.

A introdução da EaD, respaldada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de acordo com Lima (2008), se configura como uma falsa ideia de democratização da educação superior sob a aparência de uma política de educação ‘inclusiva’ que garante, de forma mínima, o acesso de uma parcela pauperizada de países periféricos, como o Brasil, a educação superior (PEREIRA; HOLANDA; SOARES; SILVA, 2015, p.320).

E isso impacta profundamente a formação em Serviço Social fundamentada no rigor, que propugna um trato teórico, histórico e metodológico da realidade social, por meio da adoção de uma teoria social crítica que permita a apreensão da totalidade social (ABEPPS, 1996), argumentos corroborados pela seguinte fala da representante da ABEPSS:

A ABEPSS tem denunciado este processo que culmina com a forma avassaladora de aligeiramento expressa na expansão de cursos em especial, na modalidade EaD (*Gaia*).

*Gaia* argumenta ainda que esse posicionamento da ABEPSS é expresso por meio dos inúmeros documentos publicados e publicizados acerca dessa questão, dos quais pode-se citar a Carta do Maio de 2009, a Política Nacional de Estágio, dentre as cartilhas sobre a incompatibilidade entre educação à distância e graduação em Serviço Social (Vol. I e II). A ABEPSS, assim como o conjunto CRESS/CFESS, explicita um posicionamento contrário ao processo de mercantilização do ensino superior com forte ênfase na privatização dessa modalidade de ensino, das formas de aligeiramento da formação que impedem que se materialize no ensino superior a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária, assim como também é radicalmente contrária à formação acadêmico-profissional por meio da modalidade de EaD.

Merecem destaque os seguintes argumentos sobre a degradação na formação, causada a partir da ampliação da modalidade de formação à distância:

[...] a degradação da FP [formação profissional] se mostra ainda mais avassaladora, se adicionarmos a esse quadro a enorme cifra de 74.474 matrículas nos cursos EaD em Serviço Social, informada no Censo de Ensino Superior do MEC do ano de 2010 – modalidade de ensino mais suscetível a uma formação deteriorada, dada a prevalência da sua ocorrência em ambientes despolitizados, que privam os alunos não só do acesso à pesquisa e à extensão, mas também da vivência do debate acadêmico universitário. (BRAZ E RODRIGUES, 2013 p.272).

Convicta de que a formação, mesmo em tempos adversos, deve resguardar os pressupostos acordados coletivamente pela categoria profissional, buscou-se saber na

opinião dos docentes pesquisados se os mesmos consideravam que a matriz curricular vigente nos cursos de Serviço Social da Ufam (Sede e ICSEZ) encontravam-se em sintonia com as diretrizes curriculares da ABEPSS. Majoritariamente (8) os docentes pesquisados afirmam que essas matrizes estão em sintonia com as diretrizes curriculares da ABEPSS:

Em parte, porque o MEC, cortou várias propostas e nós temos de seguir as suas resoluções em princípio. Mas os seus princípios seguimos sim. (**Oceânidas** – Ninfas do alto-mar).

Sim, visto que tem revisão curricular a cada 5 anos. (**Crenéias** – Ninfas das Fontes).

Sim, fizemos uma revisão recente. (**Oréadas** – Ninfas das montanhas e colinas)

Depreende-se das falas que a matriz curricular do curso de Serviço Social da Ufam buscar estar em sintonia com os elementos fundantes das diretrizes supracitadas. Contempla disciplinas pertinentes aos Núcleos de Fundamentos, que dão o suporte para uma “nova lógica curricular” que tem como direção o rigoroso trato da questão social e suas expressões presentes na realidade social, o trabalho e a ética, numa perspectiva ontológica. De forma articulada esses núcleos “desdobram-se em áreas de conhecimento que, por sua vez, se traduzem pedagogicamente através do conjunto dos componentes curriculares, rompendo, assim, com a visão formalista do currículo, antes reduzido a matérias e disciplinas” (ABEPSS/CEDEPSS, 1996, p. 63).

Contudo, chama atenção as falas dos docentes (3) pesquisados que afirmam que o currículo dos cursos não resguarda sintonia com essas diretrizes:

Não. É preciso reformular a Matriz Curricular para sintonizar-se com as demandas sinalizadas no Projeto Ético-político (**Potâmidas** – Ninfas dos rios).

Ainda existe um projeto de formação profissional conduzido pela ABEPSS? Não sinto que exista sintonia entre o curso de Serviço Social da UFAM e a ABEPSS. Acho que a formação profissional da UFAM está sem projeto e sem direção pedagógica. Portanto, sem objetivo claro com o seu produto final: o profissional que pretende formar (**Limneidas** – Ninfas dos lagos e lagoas).

Qual deles? Existem pelo três diferentes: 1) o de 1995-1996 da ABEPSS; 2) o de 2000-2001 dos especialistas; 3) o aprovado pelo governo de FHC; Em geral acho que tentamos seguir as diretrizes, mas está claro que não das de 1995-1996 que tem um claro perfil voltado a um serviço social pensado em termos estritamente marxistas; o dos especialistas embora marxista tenta ser

um pouco mais pluralista e o aprovado no governo FHC é totalmente flexível, ou seja, onde todo mundo está em sintonia, até aqueles que flexibilizam a formação profissional. Na verdade, eu não conheço o da Ufam de Parintins (**Nereidas** - Ninfas dos mares internos).

Elementos importantes destacam-se desses discursos, quais sejam:

1. Desconhecimento de que as diretrizes curriculares da ABEPSS foram construídas para dar concreção ao Projeto Ético-Político Profissional, pois uma leitura acurada das diretrizes, o acompanhamento sistemático do que a ABEPSS e o Conjunto CRESS/CFESS constroem, enquanto plano de lutas e resistências, já poderia elucidar que a formação perseguida é aquela pautada em um projeto contrário ao projeto educacional do Estado em sua dimensão diminuta;

2. A falta de sintonia entre a matriz curricular da Ufam e as diretrizes da ABEPSS é potencializada quando o sujeito da pesquisa afirma que “a formação profissional da UFAM está sem projeto e sem direção pedagógica” (**Limneidas** – Ninfas dos lagos e lagoas). Isso é algo muito grave, pois afirmar que estamos sem um projeto de formação profissional e que, portanto, estamos sem direção pedagógica é algo tenebroso e que nos parece, no mínimo, uma análise precipitada e sem profundidade, pois mesmo diante das dificuldades em se estar plenamente alinhado ao que preconiza as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, os cursos na Ufam/Manaus e no ICSEZ/Parintins possuem projeto pedagógico com elementos dessas diretrizes. E sobre isso, Simone Eneida Baçal de Oliveira, já afirmara que:

[...] o curso de Serviço Social da Universidade do Amazonas vem tentando integrar à formação profissional uma reflexão contínua do projeto pedagógico, na tentativa de superar fragmentações no ensino, com uma perspectiva mais coletiva no campo das discussões sobre o conteúdo do seu currículo (2009, p.98).

Ora, sabemos que os projetos pedagógicos dos cursos são construídos tendo como elementos fundamentais os seguintes pontos: a) o perfil dos formandos; b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) a organização do curso; d) os conteúdos curriculares; e) o formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso; f) as atividades complementares previstas. (Conselho Nacional de Educação, 2002). Assim, na Ufam/Manaus e no ICSEZ/Parintins tem-se um projeto pedagógico que direciona a formação. Deve-se, à luz do que foi pactuado pelo coletivo profissional e iluminado pela teoria marxiana, com uma boa pitada do

pluralismo e suas expressões teóricas, requer o entendimento acerca da necessidade de um “debate plural, conhecedor do diferente, de seus principais argumentos e teses, ainda que isso, em hipótese alguma, signifique endossar o caminho do ecletismo” (SILVA E DO CARMO, 2015, p.157) na formação profissional.

Dar vida aos conteúdos e aos eixos que fundamentam o projeto de formação se constitui um trabalho coletivo, e não apenas de um docente. Trata-se de uma tarefa coletiva e de conjunto intra e intermuros da instituição formadora, por isso causa espécie quando o docente pesquisado afirma que “a verdade eu não conheço o da Ufam de Parintins” (**Nereidas** - Ninfas dos mares internos). Somos cientes de que a formação que queremos necessita de articulação dentro e fora dos muros da universidade, como também da graduação com a pós-graduação, o que falar então da frágil articulação entre os campi? A troca, o diálogo, a construção conjunta visa fortalecer a formação ofertada.

É claro que há um projeto pedagógico crítico implantado, mas em permanente aprimoramento, nos cursos de Serviço Social da Ufam. E isso nos leva ao entendimento de que vai para além do currículo, além do prescrito, do normativo, do que é posto para compor documentos que sustentam legalmente a existência do curso. Trata-se de um projeto pedagógico que “envolve a definição do ponto ao qual se pretende chegar e dá um sentido à ação dos alunos, dos professores e dos gestores” (TINTIN, 2015, p.85), o que nos leva a afirmar que a formação que queremos está diretamente vinculada ao Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI das unidades formadoras, além do contexto em que se insere o modelo educacional vigente em nosso país.

É preciso enfrentar a questão da “formação que temos” e que, por vezes, pode estar mais em sintonia com a atual fase da educação brasileira, a qual se apresenta com as seguintes características elencadas, por Guerra (2013): pragmática, competitiva, flexível e aligeirada, dócil à economia e ao mercado, ao produtivismo, ao quantitativismo e à mediocrização. Tratam-se de características presentes na política social em curso no Brasil.

Os discursos preocupam, pois os docentes devem buscar conhecer, inferir, propor e articular para que se tenha a “formação que queremos” para o curso de Serviço Social na Ufam, para que possamos, de fato e de direito, formá-los com base no seguinte perfil profissional:

[...] dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e

propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho e comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social (ABEPSS, apud GUERRA, 2013, p.249).

Enquanto partícipes desse processo, com capacidade crítica para analisar os elementos estruturais que desmontam a educação como direito social e a transmutam em serviço, ratifica-se o que Pinto (2011, p.263) afirma: a “formação profissional está indissolúvelmente relacionada e limitada pela contrarreforma nas universidades”. Por isso, deve-se refletir acerca das possibilidades de resistência, construindo estratégias coletivas para a reversão desse processo de desmonte.

Outro elemento que chama atenção é que ao se inquirir os docentes pesquisados acerca do perfil atual do alunado dos cursos de Serviço Social na Ufam, as falas a seguir destacam:

Mas mudou muito o perfil do aluno de Serviço Social, depois dos anos 2000. E com o PSC, temos muitos alunos desmotivados com o curso. Será que era está a escolha deles? E também, tem muitos alunos de classes populares e pobres que mal conseguem realizar, frequentar o curso (**Oceânidas** - Ninfas do alto-mar).

Aparentemente (digo aparentemente porque ainda não tenho lido estudos científicos ou da administração sobre o assunto), tem tido mudanças no perfil do alunado de serviço social, algumas se relacionam com a ampliação do acesso à universidade pelas políticas desenvolvidas nos últimos 15-20 anos, o que tem trazido ao serviço social alunas de escolas públicas e cujos salários familiares são reduzidos o que parece apresentar dificuldades para sua permanência e para o acompanhamento da compra dos textos. Por sua vez, tem dificuldades para escrever, mas existe um esforço importante, em geral, pela compreensão dos textos (**Nereidas** – Ninfas dos mares internos).

Os alunos do serviço social, em geral, vêm de camadas médias com a participação razoável das camadas populares. Assume um perfil de atenção nas aulas, mas de pouca leitura dos textos sugeridos, embora sejam interessadas nos temas abordados pelo professor. (**Crenéias** – Ninfas das Fontes).

A maioria advém das frações não abastadas da sociedade. Isso é uma constante no Serviço Social. Parte substantiva é demandante de algum benefício acadêmico como a Política de Assistência Estudantil (**Hamadriadas** – Ninfas dos carvalhos).

Os discursos selecionados demonstram que para os docentes pesquisados ocorreu uma alteração no perfil do alunado de Serviço Social. Essa mudança que ocorre ao longo de um processo histórico, e está em sintonia com as mudanças no modelo educacional brasileiro, é percebida e necessita de debate para que isso não se torne um elemento obliterador ou de justificativa para não se formar na direção desejada, pois em

tempos de expansão do ensino superior que promove a “inclusão” de segmentos mais precarizados de nossa sociedade nesse nível de ensino, o perfil do alunado será alterado.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece em sua Meta 12:

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (MEC/PNE, 2014, p.41)

De acordo com os dados do Observatório do PNE (2016), até 2015 essa meta já tinha sido atingida em 34,6%, o que dá uma projeção de que até 2024 teremos atingido 50% dessa meta. No Amazonas, o percentual de matrículas na Educação Superior em relação à população de 18 a 24 anos – Taxa bruta de matrícula em 2015, era de 31, 2%. Objetivando atingir essa meta pactuada no PNE adotou uma série de medidas expansionistas para a educação superior brasileira, as quais, fomentam um “padrão de formação superior proposto assumo um caráter mercadológico tanto do ponto de vista do atendimento às demandas profissionais quando da utilização da educação como um negócio lucrativo que não inclui o compromisso ético neste processo formativo” (SILVA, 2010, p.416).

Estudo do IPEA “Juventude e Ensino Superior no Brasil”, de Ana Maria Nogales Vasconcelos (2016, p.130),

[...] revela que as características socioeconômicas e demográficas e o acesso ao ensino superior de jovens entre 18 e 24 anos no Brasil é muito desigual: entre jovens residentes em áreas urbanas, nas regiões Sudeste, Sul ou Centro-Oeste, do sexo feminino, brancos ou amarelos, com renda domiciliar per capita superior a um salário mínimo 25,4% cursavam o ensino superior e 9,3% já o haviam concluído. No outro extremo encontram-se os jovens pardos, pretos ou indígenas, com renda domiciliar per capita inferior a um salário mínimo, que representam 38,0% dos jovens entre 18 e 24 anos no país. Para esses jovens, o ensino superior constitui um sonho muito distante, que é alcançado por poucos: menos de 4,1% desses jovens cursavam o ensino superior em 2010, e apenas 0,7% o haviam concluído.

Os dados do estudo revelam que jovens que cursam o ensino superior pertencem a uma parcela pequena da juventude brasileira e são de predominância urbana e de classes sociais superiores. Além disso, o processo expansionista potencializado a partir dos anos 2000 demonstra que o setor privado tem ocupado um papel relevante no sentido de suprir a demanda por um ensino de massa. No setor público, esse processo de expansão apresenta como desafio uma maior inclusão de jovens de baixa renda no

sistema, como foi destacado nos discursos dos sujeitos da pesquisa quando se referem à mudança do perfil do alunado e isso leva ao entendimento de que a ampliação do acesso e a maior inclusão social no ensino superior deu-se com “a introdução de dois programas importantes, o das políticas afirmativas no setor público e o Prouni, uma política governamental implementada no setor privado”(NEVES, MORCHE E ANHAIA, 2011, apud NEVES E MARTINS, 2016, p.108).

Por isso a importância de financiamento para a manutenção das políticas afirmativas no ensino superior. Na Ufam, adota-se a modalidade de acesso por meio da política de cotas<sup>161</sup>: as cotas raciais, as cotas sociais para alunos oriundos de escolas públicas. No ano de 2015, dos potenciais discentes selecionados para adentrar por meio da política de cotas no curso de Serviço Social (Manaus e Parintins), obteve-se um quantitativo de 38 (trinta e oito) discentes para o curso em Manaus e 20 (vinte) discentes em Parintins (PROGESP, 2015). Além disso, na Ufam desenvolvem-se ações de assistência estudantil por meio de auxílios (monetários, moradia, alimentação) para assegurar a permanência e manutenção (com êxito) dos discentes dessas camadas que ingressa ao ensino superior.

Essas medidas devem estar articuladas a medidas que potencializem o crescimento acadêmico desses discentes para que as desigualdades não se constituam em justificativas para a oferta da formação que queremos. Dimensiona-se que os desafios para que se atinjam as metas estabelecidas pelo PNE 2011-2020, bem como para reduzir as desigualdades no acesso ao ensino superior são imensos. Os discursos dos sujeitos da pesquisa, ao destacarem a mudança da caracterização do alunado dos cursos de Serviço Social, apresentam os seguintes elementos:

A grande maioria não parece ter afinidade com a escolha feita. Parece ser um alunado muito jovem. Pouco compromisso com a formação profissional. Pouco interesse com o projeto de formação profissional (**Limneidas**, Ninfas dos lagos e lagoas).

Fraco, desinteressado (**Oréadas**, Ninfas das montanhas e colinas).

Alguns possuem dificuldades nas leituras o que fragmenta a formação acadêmica (**Dríadas**, Ninfas das árvores e dos carvalhos).

O alunado, salvo raras exceções, encontra-se no perfil de apatia e sem motivação (**Potâmidas**, Ninfas dos rios).

---

<sup>161</sup> Lei nº 12. 711/2012, a Lei de Cotas e em agosto de 2012 foi sancionado o decreto detalha as regras e o cronograma de implementação do novo sistema de distribuição de vagas no sistema federal de ensino superior.

Conteúdos como “fraco”, “desmotivado”, “dificuldades nas leituras”, apatia, “sem motivação”, “pouco compromisso e interesse” são recorrentes nas falas dos pesquisados. Pode-se inferir que a inclusão requer que se coloque em movimento uma diversidade de estratégias combinadas, sistemáticas e programáticas. Para tanto, a decisão acerca do processo de acesso à universidade por meio da política de cotas deve passar também pelo orçamento destinado à assistência estudantil, bem como as ações pedagógicas para o êxito desses sujeitos que conseguem alcançar o ensino superior por meio de políticas afirmativas, porém nem sempre esses discentes adentram aos cursos que desejam, restando-lhes as opções “possíveis”. E, ainda, muitas vezes, com o desenrolar da vida acadêmica obstáculos advindos da esfera social, tanto do indivíduo como de sua família, impedem a continuação nesse nível de ensino e isso pode ser traduzido no desestímulo e na frágil motivação, refletindo no seu desenvolvimento acadêmico. Porém, um parêntese deve ser feito: não existe linearidade ou simetria entre discentes cotistas e desempenho acadêmico desfavorável. O que queremos ressaltar é que “a política de cotas, além de proporcionar o acesso ao conhecimento a pessoas antes impedidas, também pode funcionar como um caminho para a inclusão social”. (BEZERRA; GURGEL, 2011, p. 3). Porém, é necessário que se aprofunde acerca dessa medida de inclusão para qualifica-la no interior de cada IFES, pois

[...] o sistema de cotas é uma eficiente proposta para o ingresso de minorias nas universidades, proporcionando o acesso de jovens ao ensino superior, que, por muitas vezes, vem a ser o único membro da família a estar numa universidade. Entretanto, tão importante quanto o acesso é poder permanecer até o final do curso, quando, a partir de então esse aluno obterá um diploma de curso superior e poderá ingressar no mercado de trabalho com qualificação profissional (CAMPOS E FRAGOSO, 2016, p.133).

Enfrentar essa mudança na caracterização do perfil do alunado é buscar construir estratégias para qualificar a permanência desses sujeitos na universidade para que se atinja, ou melhor, se obtenha ao final do processo, sempre inconcluso de formação, o perfil profissional assegurado nas diretrizes curriculares da ABEPSS, pois vem se lutando arduamente pela “formação construída” de forma coletiva pela categoria, em contraposição a uma “formação atribuída” pelos parâmetros governamentais de escassos financiamentos sob a lógica mercantil que passam a determinar a política educacional brasileira. Como asseveram Pereira, Holanda, Soares e Silva (2015, p.335), a

[...] profissão em matéria de formação profissional, vivencia reflexos de um complexo e contraditório pêndulo entre acesso e a precarização, característico do 'neodesenvolvimentismo', partícipe da trajetória de um país de capitalismo periférico e dependente em meio às transformações contemporâneas notadamente atravessadas pela financeirização da economia e reestruturação produtiva.

Tratam-se de elementos presentes na crise estrutural do capital que desagregam todas as esferas da vida social e que requerem análise profunda e crítica para fundamentar a ação. Posto isso, sinaliza-se no terreno das possibilidades para a profissão: de um lado, o retorno brutal do conservadorismo, pois uma formação ligeira, de fácil degustação devido ao rebaixamento acadêmico implica em um perfil profissional diverso do preconizado nas diretrizes; tende-se a formar docilmente para o mercado um sujeito acrítico, que baseia a sua atuação em um pragmatismo crescente, bem como na empiria cega, de viés assistencialista. De outra parte, deve-se efetivar uma proposta de luta que faça frente às contradições presentes na atualidade para que se formem sujeitos aptos a fazer uma leitura crítica da realidade social sob o prisma da totalidade no sentido de viabilizar formas de enfrentamento, ou melhor, de se colocar em movimento um agir que se constituía em uma proposta de resistência em defesa da educação pública e de qualidade.

Para que a construção dessa proposta de resistência não seja feita com base no *raciocínio especulativo, idealista e a-histórico*, mas, ao contrário, que seja uma proposta “embebida por história e por historicidade, pelas condições concretas e objetivamente dadas às possibilidades reais” (SILVA E DO CARMO, 2015, p.157), deve-se superar alguns impasses, tais como:

1. A resistência a mudanças por parte dos atores institucionais, levando muitas vezes ao imobilismo (SILVA, 1998);
2. Os choques de linhas teóricas e de concepções de formação entre esses mesmos atores (SILVA, 1998);
3. A descontinuidade administrativo-pedagógica, que pode atrapalhar a organização do trabalho a partir das mudanças de gestão (SILVA, 1998);
4. A frágil ou incipiente articulação entre grupos de pesquisas com linhas de pesquisa simétricas;
5. A livre escolha de atividades complementares por parte dos discentes entendidas como “participação por oportunidade” na busca pelo

cumprimento das horas complementares presentes na matriz curricular. Assim, não existe diálogo, orientação ou troca entre colegiado do curso de Serviço Social na oferta dessas escolhas e tão pouco no direcionamento dos discentes para a participação em atividades que resguardem simetria com o Projeto de formação existente;

6. As ofertas de programas, projetos e ações de extensão universitária devem ser programadas e articuladas aos conteúdos curriculares como forma de fortalecer e dar densidade a unidade teórico-prática defendida no projeto de formação;
7. As linhas dos grupos de pesquisa dos cursos devem resguardar sintonia com o projeto de formação, além do que os Trabalhos de Conclusão de Curso para serem potencializados e se constituírem em um processo de crescimento acadêmico-profissional e não em um “trabalho forçado” devem ser direcionados para essas linhas, prioritariamente, além de vincular-se a área do estágio supervisionado;
8. Sair do “casulo”, do trabalho individualizante, do trabalho solitário, do trabalho que atende aos ditames do produtivismo e nos faz adentrar na seara da “competitividade histriônica” direcionada pelos requisitos de qualidade das agências avaliadoras.

Os pontos elencados devem ser refletidos de forma madura e profissional entre os protagonistas desse processo – docentes, discentes, entidades representativas -, para que a responsabilidade para com a formação se internalize e se espraie como uma proposta que integra um projeto macro de resistência a “uma formação ‘qualificada’, mas domesticada à ideologia neoliberal, direcionada para o atendimento das demandas do mercado, e outra generalista e de baixa qualidade, que também cumpre o papel de contribuir com uma bestialização coletiva” (SILVA, 2010, p.415).

Sabe-se resistir e ousar. Num rápido balanço dos saltos qualitativos derivados de processos coletivos na trajetória de conquistas sócio-históricas do Serviço Social, tem-se:

1. Momento de constituição dos primeiros cursos no formato acadêmico que emergem num contexto de sociedade urbano-industrial nos anos 1930, onde o institui-se o Estado nacional, crescimento e organização da classe operária

urbana, movimentos grevistas contra a exploração do trabalho e defesa dos direitos;

2. A criação das entidades nacionais que promoveu um avanço na organização política da categoria: a ABEPSS (1946), O CFESS (o primeiro código em 1947, primeira lei e criação do CFAS em 1957), a ENESSO (1º Encontro Nacional dos Estudantes em 1978; SESSUNE em 1988 – 1993; ENESSO em 1993); a ANAS (1983-1989). Tais entidades nacionais se articulam e possibilitam, após 1979, a construção do Projeto Ético-Político Profissional;

3. A criação da pós-graduação na década de 1970 e sua expansão no Brasil vêm fortalecendo a pesquisa e a produção de conhecimento no Serviço Social;

4. O Congresso da Virada em 1979 teve impacto profundo na ruptura com o conservadorismo na profissão;

5. A revisão curricular de 1982 expressa essa ruptura no âmbito acadêmico e, do ponto de vista teórico-metodológico, se propõe a romper com o metodologismo, o politicismo e o teoricismo;

6. O Código de Ética de 1986 com sua respectiva reformulação em 1993 incorpora uma abordagem teórico-crítica e sustenta pilares do Projeto Ético-Político Profissional;

7. As diretrizes curriculares aprovadas em 1996 materializam os princípios do Projeto Ético-Político Profissional no âmbito da formação;

8. A participação teórico-política da categoria no processo de (re) construção do Estado democrático de direito, por meio de seu envolvimento na elaboração e busca de efetivação cotidiana de marcos legais com a Constituição Federal, as legislações sociais LOS, LOPS, LOAS, ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, foi decisiva na compreensão da profissão como mediadora na realização dos direitos .

9. Consolidação de espaços profissionais em áreas históricas, como a saúde e assistência social, mas também a ampliação dos espaços sócio-ocupacionais com a identificação de novas demandas e atuação em questões tais como: Sociojurídico, socioambiental, relação cidade-campo, movimentos sociais, previdência e educação (BOSCHETTI, 2009, pp.742-743).

O infortúnio do tempo presente deve ser o fermento para a resistência. O foco deve ser a face positiva desse processo que possibilitou que a universidade recebesse os segmentos da população que não tinha acesso a esse nível de ensino. Há também uma questão central que deve ser discutida entre nós que estamos sendo produto e produtor do processo em curso: como defender de forma radical a direção crítica do projeto ético-político do Serviço Social, diante do quadro de mercadização da educação superior (SILVA, 2010)?

Ir em busca das respostas a essa questão, a partir da análise acerca do trabalho docente, é um grande desafio aqui perseguido, mesmo cientes de que esse processo de contrarreforma do Estado, da Educação e Universitária provoca a “reestruturação do trabalho acadêmico, o esvaziamento material e cultural da universidade pública, a diferenciação e hierarquização dos docentes, enfim a ofensiva neoliberal impôs, na década de 90, a desmobilização e o recuo defensivo do movimento docente” (LEMOS, 2010, p.36). Daí reside à importância de se analisar as implicações do processo

expansionista sob a égide da lógica mercantil no trabalho docente no interior da IFES, que é espaço da presente investigação, a partir de um ingrediente considerado imprescindível: o olhar dos próprios docentes.

Nesse contexto, recorre-se à Iamamoto (2014, p.624), para quem a “educação, pensada como uma política social pública, dispõe de um caráter contraditório ao atender, simultaneamente, interesses de acumulação do capital e do conjunto de trabalhadores no processo de criação e socialização de conhecimentos”.

No bojo dessa contradição reside a finalidade que sustenta o processo expansionista capitaneado pela lógica do capital: “a formação de força de trabalho altamente qualificada, da produção da ciência, da tecnologia, da inovação” (IDEM), objetivando assegurar longevidade ao processo de reprodução ampliada do capital.

Nota-se que essa análise parte da concepção gramsciana de Estado e sociedade, o que permite ampliar a análise a partir da reflexão de Pereira (2011, p.160) que sustenta “a respeito da ampliação da ingerência estatal na sociedade: a forte presença do Estado na economia e a existência de contradições secundárias no seio do próprio estado, nas quais os interesses da sociedade se fazem presentes” Fundamentando-se na concepção de Gramsci (1978) infere-se que a política de educação superior encontra-se no centro de “uma arena de disputas em torno de projetos de formação universitária, afirmando-se também a possibilidade de propostas de resistências às orientações dominantes” (IAMANOTO, 2014, p.625). Para tanto, é vital conhecer e refletir sobre esse processo de forma conjunta, ir a raiz, discutir sobre a expansão do ensino superior e suas, as implicações no trabalho e na formação profissional para agir.

Sabe-se que “nenhum vento sopra a favor de quem não sabe para onde ir” (SÊNECA 4 a.C. - 65 d.C.). Por isso, para resistir, lutar e enfrentar tem que se conhecer, interagir, coletivizar e ousar de forma competente. A defesa do trabalho docente desenvolvido na IFES reside no conhecimento do trabalho como elemento fundante do ser social. A defesa da formação profissional em Serviço Social reside no conhecimento e na convicção do projeto de formação profissional para, aí sim, ser possível defender a educação como fonte de criação, realização e liberdade. Esse conjunto de pressupostos são vitais para coibir uma “formação empobrecida de capacidade crítica para pensar a realidade rebaixada em qualidade, criando tipos de ensino superior direcionados para estamentos sociais determinados” (SILVA, 2010, p.415).

Os dados acerca do processo de expansão do ensino superior revelam que essa expansão se dá de forma mais enfática pela via privada. Com a adoção de medidas de política pública, o Estado brasileiro amplia a esfera pública, sem, contudo, sanar o conjunto de problemas existentes nas instituições de ensino superior de nosso país. Assim, sob o “signo” da democratização expande-se o ensino superior, porém diante disso um questionamento emerge:

Sobre o projeto de educação da classe trabalhadora na sociedade capitalista, faz-se necessário problematizar o tipo de educação que está sendo oferecida à classe trabalhadora: uma educação para a formação humana ou meramente para o trabalho? Uma educação para pensar ou apenas para executar? (SILVA E SANTOS, 2017, p.175)

Esse questionamento deve estar presente em nossos debates e reflexões, com o intuito de efetivar uma ação comprometida com uma educação para a vida, preche de potencialidades e de liberdade. O mundo passa por revoluções profundas que revertem a noção de tempo e espaço; a velocidade do mundo não pode justificar a pressa e o aligeiramento no processo educacional. A educação não pode ser uma mercadoria de consumo barato e rápido, só porque o mundo acelerou e a robótica, a informática, a microeletrônica imperam. E encurtar distâncias, suscita rapidez. A educação para a formação humana requer cuidado, tempo de maturação, reflexão, transformação do homem, desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades. Necessita-se de projetos coletivos, éticos, ousados! De sujeitos competentes e comprometidos com uma formação crítica e consequente para superar as adversidades em prol de um profissional com formação sólida, em prol de uma sociedade incluyente, mais justa e ética.

Diante disso, faz-se uma análise crítica acerca do processo de expansão do ensino superior, o qual, de forma aligeirada e mercantil, precariza o processo de formação. Na esfera pública, local que também ocorre à ampliação de vagas sob o mote da eficiência e do cumprimento de metas, tende a ocorrer a descaracterização da proposta universitária que se fundamentava na produção de um conhecimento que se articula, se cruza e se complementa por meio do ensino, pesquisa e extensão universitária<sup>162</sup>. Como se sabe

---

<sup>162</sup> Princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão incluído no artigo 207 da Constituição Federal de 1988.

[...] a tentativa de implantação de um modelo de universidade baseado no modelo empresarial de qualidade e produtividade vem se dando a partir de iniciativas de avaliação do ensino superior fundadas na avaliação do trabalho acadêmico, no enfoque dos desempenhos individuais, sem circunstanciar as condições concretas e históricas, do ponto de vista social e institucional, em que esse trabalho ocorre (...) contrapondo-se ao discurso oficial, entidades científicas e sindicais e diversos teóricos têm apontado outras saídas para a crise. A democratização da universidade, nessa perspectiva, significa atribuir o poder de decisão a quem a faz e ao Estado sua manutenção, o que implica garantia de acesso e de permanência, socialização da produção e da gestão (...) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é apontada, nessa perspectiva, como critério de qualidade na concretização de um trabalho acadêmico assim referenciado (MAZZILLI, 1996, p. 9).

Por isso que se coloca em evidência o trabalho docente dotado de finalidades e possibilidades e em íntima relação com o processo educativo. Claro que se tem ciência de que a educação é um processo contraditório, assim como o trabalho que pode se constituir em escravidão, mas também como ato emancipatório, espaço central da revolução (ANTUNES, 2015) e é isso que se deve perseguir para dotar as ações em uma ofensiva ao processo que brutaliza, desumaniza e reduz a humanidade à coisa.

Porém, a reengenharia educacional proposta pelos governos brasileiros nas últimas décadas promove “uma forma extremamente esvaziada de condições concretas para uma ampliação adequada do ensino superior” (SILVA, 2010, p.418). No que se refere ao Serviço Social, que requer uma formação profissional que possa dotar o discente a ter capacitação teórico-metodológica e ético-política como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativa, ter também uma análise na perspectiva da totalidade e do movimento histórico da sociedade, é fundamental para assim compreender o significado social da profissão, visando respostas profissionais prático-conscientes às demandas que se apresentam no espaço de atuação profissional.

Para tanto, defende-se que a formação garanta os seguintes princípios norteadores, quais sejam:

1. *Rigorous treatment of theoretical, historical and methodological* da realidade social e do Serviço Social que possibilitem a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social;
2. *Adoption of a critical social theory* que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; debate entre tendências teóricas presentes nas ciências humanas e sociais;
3. *Integration between the dimensions of formation and investigation, interdisciplinary and indissociability between teaching, research and extension;*
4. *Ethics as a transversal principle to formation and close articulation between academic supervision and professional activity in the field of work* (IAMOMOTO, 2014, p.619),

Em tempos de desmonte tais princípios constituem-se em desafios cruciais presentes no cotidiano de nossas atividades docentes, pois, num contexto de crise estrutural do capital, de “revolução digital”, de adoção de tecnologias sociais para o fomento do desenvolvimento, onde o que se postula é a formação por competência bem ao gosto do Acordo de Bolonha que se irradia no projeto *Alfa-Tuning* América Latina (2002) (IAMAMOTO, 2014), dificuldades ímpares se colocam para que se efetive essa proposta de formação, resguardando-se os princípios presentes nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

A formação em Serviço Social requer rigor, mas como manter esse rigor se a cada momento o perfil do alunado se altera e, por vezes, os docentes tem a percepção de que os discentes que adentram ao curso encontram-se desmotivados e fragilizados para acompanhar essa formação?

Sobre o tema, os docentes pesquisados argumentaram o “Pouco interesse dos alunos para com a leitura dos textos exigidos nas disciplinas” (**Crenéias** – Ninfas das Fontes) e que esse desinteresse se expressa por meio da “Falta de envolvimento dos alunos” (**Meliádes** – Ninfas dos freixos) para com o seu processo de aprendizado e para com a sua formação em Serviço Social.

Inúmeros elementos tendem a levar ao desestímulo que vão desde a forma inserção no curso (muitas vezes fruto de uma escolha não consciente), mas “por oportunidade”, já que “o processo de expansão do ensino superior privilegia que essa ampliação quantitativa do acesso se dê a partir da criação de cursos que envolvem pouco risco econômico, como direito, ciências sociais, administração e educação” (BIN, 2005, p.12). Uma escolha “por oportunidade” carece de convicção e, em parte, explica o “desinteresse” do alunado, o que pode ser corroborado com base na fala do docente pesquisado, ao afirmar que: “pode-se citar o desconhecimento sobre a profissão no momento de concorrer a uma vaga na universidade, de modo que acabam por fazer o curso apenas para a obtenção de um diploma de nível superior” (**Dríadas** – Ninfas das árvores e dos carvalhos). A fala leva-nos a inferir que a expansão com a abertura de cursos que são “possíveis” de se ampliarem, nem sempre atende aos anseios ou desejos da comunidade local, por isso que Silva (2010) argumenta que a expansão realizada cria estamentos sociais determinados.

Outro ponto levantado na fala dos docentes pesquisados que é a dificuldade desse alunado em apreender os conteúdos necessários para o desenvolvimento das

disciplinas e das atividades de pesquisa e extensão universitária. A carência de uma formação de qualidade que vai desde o ensino infantil até o médio apresenta-se como um elemento limitador no ensino superior. Isso é corroborado pela fala do docente pesquisado que afirma: “a educação brasileira está muito frágil, sucateada, o aluno vem do ensino médio com pouco interesse e demora em despertar na universidade” (**Oréadas** – Ninfas das montanhas e colinas).

Ainda de acordo com o docente pesquisado, convive-se com um perfil de alunado que “com formação fragilizada já chega à universidade, vindo de um ensino médio precarizado que tem sérias dificuldades na leitura do texto, desinteresse e precocidade de gravidez (no caso das mulheres), o que dificulta o acompanhamento em sala de aula, imaturidade” (**Meliades** – Ninfas dos freixos). Nota-se que as múltiplas expressões da questão social adentram à universidade pública e as políticas afirmativas e de assistência estudantil ainda são frágeis e incipientes face às problemáticas sociais que se apresentam no espaço acadêmico.

Nesse sentido, buscou-se verificar como os docentes pesquisados implementam suas práticas pedagógicas junto a esse alunado:

Os envolvimento em atividades de pesquisa e extensão (**Oceânidas** – Ninfas do alto-mar).

Aulas expositivas, leitura e discussão em grupo, seminários (**Nereidas** – Ninfas dos mares internos).

Ensino, pesquisa, extensão e produção científica (**Náiades** – Ninfas dos ribeiros e riachos).

Ensino, debates, cursos e pesquisa envolvendo os discentes (**Limneidas** – Ninfas dos lagos e lagoas).

Atividades de pesquisa, extensão, orientação a TCCs, atendimento a alunos referente a dúvidas sobre a disciplina (**Oréadas** – Ninfas das montanhas e colinas).

Trabalhos de Campo; monitoria; visitas institucionais; eventos acadêmicos locais; participação em congressos regionais, nacionais e internacionais, entre outros (**Driadas** – Ninfas das árvores e dos carvalhos).

Atualmente somente as atividades em sala de aula (às vezes realizo oficinas trazendo profissionais da área para dialogarem com os acadêmicos em classe e depois elaborarmos um produto final: um relato sintetizando, um trabalho de grupo, uma encenação, etc...) e atividades de campo (trabalho de campo) em que eles são encaminhados aos campos para aprofundarem seus conhecimentos sobre a profissão. Os vários espaços sócio ocupacionais. Buscamos construir artigos para a publicação em eventos relacionados à nossa profissão, por exemplo ( **Hamadriadas** – Ninfas dos carvalhos).

Os discursos revelam que os docentes pesquisados relacionam a sua prática pedagógica à relação imediata com o discente na forma de transmitir os fundamentos necessários para a difusão dos conteúdos pertinentes à formação em Serviço Social. Inclusive, quando são inqueridos acerca do conjunto de ações que colocam em movimento no exercício do trabalho docente, assim como também argumentam que “com os alunos das disciplinas, aulas dialogadas e reflexivas e críticas; estudos dirigidos; estudos exploratórios nos campos afins. Já com os alunos de Pós-graduação *stricto sensu*, amplia-se a discussão e análise de estrutura e conjuntura do objeto em estudo etc...” (**Oceânidas** – Ninfas do alto-mar) e ainda complementando a resposta realizam “aulas expositivas e dialogadas, visualização de filmes, atividades de campo, atendimento de alunos, orientação coletiva e individual, planejamento de ensino, debates sobre o ensino superior, apresentação de grupos de pesquisas dentre outros” (**Crenéias** – Ninfas das Fontes).

Dessa feita, entende-se que o conjunto de ações e técnicas, de metodologias para melhor forma didática de se ensinar devem ser potencializadas e feitas numa perspectiva de interação entre docente e discente e que não pode estar dissociada da realidade social, do tempo e do espaço onde essa relação acontece, enfim, deve-se os docentes pesquisados devem conceber a prática pedagógica e suas estratégias como elementos do trabalho docente, à luz de uma perspectiva ampla, pois se trata de uma

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 2008, p.159).

Próximo dessa perspectiva, um dos docentes pesquisados afirma edificar estratégias para além do imediato (sala de aula): “ministrar aulas; participar em comissões; participação em projetos de pesquisa e de extensão; participação sindical; formação, através da participação em seminários, palestras etc...” (**Nereidas** – Ninfas dos mares internos). Conceber os conteúdos da prática pedagógica para além do prescrito constitui-se em um caminho a ser perseguido para que a formação em Serviço Social numa perspectiva crítica e reflexiva. Tal concepção permite aprimorar o processo de formação tanto do docente como do discente.

Faz-se necessário ampliar o entendimento, ainda predominante, dos pesquisados acerca dessa dimensão importante do trabalho docente para que concebam e realizem o

[...] ensino como atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem”. (SACRISTÁN e PÉREZ GOMÉZ, 1998, p.373)

Dessa forma, valoriza-se concomitantemente o processo de formação e o trabalho docente. Para tanto, os docentes pesquisados necessitam, no cotidiano de suas atividades, conceber a dimensão da prática pedagógica para além das questões metodológicas e técnicas, para assim conceber a educação a partir do estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (FREIRE, 1986). E isso requer que esses docentes aprofundem “sua capacidade de análise crítica das condições em que se desenvolve o seu trabalho com os alunos, os outros professores, assim como das pressões e limitações que as estruturas sociais e institucionais exercem na sua atividade docente” (STEVENSON, 1991 apud GÁRCIA, 1999, p. 185).

Muito importante apreender o trabalho docente como indissociável da prática social, pois se sabe que a forma assalariada do trabalho remete à alienação, como também se sabe que “a alienação não é absoluta, mas coexiste com formas de vida não alienadas” (BARROCO, 2003, p.41). Para tanto, há que se estar ciente das possibilidades mais transgressoras de ações profissionais coletivas, condição para se defender e materializar por meio do trabalho docente uma formação em serviço social projetada de acordo com as diretrizes curriculares da ABEPSS.

Ao ser inquirido sobre a existência de uma participação consentida ou de uma postura de resistência do trabalhador docente das IFES em relação ao avanço da contrarreforma da educação superior no Brasil, o representante da ABEPSS respondeu da seguinte forma:

Em grande medida a contrarreforma tem nos atingido de maneira a nos deixar sem saída a cumprir as normativas do MEC, especialmente as relacionadas à avaliação. Entretanto a resistência docente e estudantil tem se ampliado no contexto universitário. Todavia há universidades que por boicotarem o ENADE hoje sofrem sérias consequências orçamentárias e estruturais. Porém, o avanço nas estratégias de resistência também tem se feito necessárias. O desafio está posto e precisamos radicalizar nas ações (Géia).

Sobre as formas de resistências adotadas, destacam-se as implementadas pela ABEPSS<sup>163</sup> que tem um “rico acervo produzido pela entidade ao longo dos anos em relação a esta questão” (**Gaia**), com destaque para as versões do Projeto “ABEPSS Itinerante”<sup>164</sup> (2012) que discutiu com o conjunto de Unidades Formadoras “As Diretrizes Curriculares e o Projeto de Formação Profissional do Serviço Social” e o Projeto ABEPSS Itinerante (2014), cujo tema que norteou os debates e as oficinas foi o “Estágio Supervisionado em Serviço Social: desfazendo os nós e construindo alternativas”, nota-se que essas ações sob a batuta da ABEPSS demonstra o objetivo da mesma em construir estratégias de enfrentamento e resistência contra o desmonte da educação superior e em defesa da formação em Serviço Social crítica e densa.

Além disso, deve-se explicitar que o Serviço Social brasileiro apresenta conquistas oriundas do patrimônio coletivo construído pela categoria profissional ao longo do discurso histórico, quais sejam:

**Quadro 33: Serviço Social brasileiro: patrimônio coletivo**

<b>Patrimônio Coletivo – Conquistas do Serviço Social brasileiro</b>
1. Na contramão o mar de individualismo e insensibilidade ante aos dilemas da coletividade, os assistentes sociais preservaram sua capacidade de indignação diante das desigualdades e injustiças sociais, mantendo viva a esperança de tempos mais humanos;
2. No campo do exercício profissional tem sido impulsionada a busca permanente de aperfeiçoamento, a inquietação criadora e o compromisso com a qualidade dos serviços prestados, que busca fina sintonia com as necessidades dos sujeitos sociais.
3. Os assistentes sociais vêm construindo na sua prática cotidiana uma nova imagem social de profissão relacionada aos direitos, apoiando a participação qualificada dos sujeitos sociais em defesa de suas necessidades e direitos.
4. Avançou-se no autorreconhecimento do(a) assistente social como trabalhador assalariado, participe do trabalho coletivo, mediante uma atitude crítica e ofensiva na defesa das condições de trabalho e da qualidade dos atendimentos.
5. Esforços empreendidos para a qualificação das competências e atribuições do(a) assistente social resguardadas pela Lei de Regulamentação da Profissão, de 1993, nos segmentos mais representativos do mercado de trabalho (...). Todavia, é necessário atribuir maior visibilidade às experiências inovadoras do trabalho na perspectiva do projeto profissional coletivamente construído.
6. A pauta temática da pesquisa indica uma profissão com profunda vocação histórica e com uma inquietante agenda de debates que denota fecunda interlocução do Serviço Social com o movimento da sociedade. O Serviço Social no Brasil é hoje reconhecido como área de conhecimento no campo das Ciências Sociais aplicadas por parte das agências públicas oficiais de fomento à pesquisa e à inovação tecnológica. Conquista pioneira no Serviço Social latino-americano.

<sup>163</sup> Importa ratificar que a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) “[...] se inscreve como um patrimônio político, técnico e científico do Serviço Social brasileiro” (ABEPSS, 2012, p. 01), dessa feita para fazer frente ao processo de precarização do trabalho docente e da formação acadêmico no Serviço Social construiu um “Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação Profissional e Contra a Precarização do Ensino Superior”.

<sup>164</sup> Esse projeto visa “fortalecer as estratégias político-pedagógicas de enfrentamento à precarização do ensino superior, por meio da difusão ampla dos princípios, conteúdos e desafios colocados para a consolidação das DC como instrumento fundamental na formação de novos profissionais (reforço dos eixos: Fundamentos, Trabalho, Questão Social, Ética, Pesquisa e Ensino da Prática)” (ABEPSS, 2011, p.15).

**Fonte:** IAMAMOTO, Marilda Villela. A Formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. In: Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 120, out/dez.2014.

O patrimônio coletivo expresso no quadro anterior é caro para os assistentes sociais brasileiros. Por isso se combate a crescente mercantilização do ensino superior, o aligeiramento da formação e o avanço da educação à distância. Para construir esse patrimônio ousamos romper com o conservadorismo, sempre presente em nossa trajetória profissional. E já se vão mais de 30 (trinta) anos que fizemos um giro radical e ético em nossa formação com vistas a superar esse “germe” que teima em dilacerar nossas possibilidades de superação, face aos desafios que a realidade nos apresenta.

Com base nisso ratifica-se que a defesa desse projeto de formação, que é hegemônico, se dá em um terreno permanente de correlações de forças porque o que está na base desse processo são visões de homem, de mundo, de sociedade, de profissional etc. É um embate ideológico e político permanente em nível macro e micro. Assim, o projeto hegemônico atual, não significa projeto homogêneo.

Maria Lúcia Barroco (2015) alerta que a profissão não é uma ilha<sup>165</sup>. Portanto, deve-se ter sempre presente que a formação acadêmico-profissional do Serviço Social está inserida no contexto das transformações societárias em curso, de mudança na organização e gestão do trabalho, devido à crise estrutural do capital, sob o mote da ideologia neoliberal, em tempos de capital fetiche (IAMAMOTO, 2008), que afeta também o ensino superior e, inexoravelmente, à universidade pública, o que se constitui em uma “ameaça” ao patrimônio coletivo erigido pelo coletivo profissional num processo de correlações de forças presentes na sociedade.

Surge hoje no espaço da universidade pública

um tipo de capitalismo universitário ou acadêmico, em que o ensino superior, além de cumprir sua função tradicional de valorizar o capital assume uma posição estratégica na reprodução das relações burguesas e uma funcionalidade que se volta para o mercado, na medida em que passa a controlar a direcionar a produção de um tipo de conhecimento científico que atinge todas as áreas do conhecimento, mercantilizado e sintonizado com as demandas das corporações industriais (SILVA, 2010, p.427).

Parece forte e determinista colocar essa assertiva de Silva, porém ela se constitui como um chamado a reflexão, pois por vezes ficamos tão imersos e solitários em nosso

---

<sup>165</sup> A autora ao fazer essa afirmação quer ratificar que a profissão enquanto um produto histórico reflete as contradições sociais, suas tendências e, como tal, a luta pela hegemonia entre ideias e projetos profissionais e societários.

“ofício” que naturalizamos os elementos que estão se materializando em nosso espaço de atuação. E isso tende, de acordo com um dos pesquisados, a um sentimento de “impotência do professor frente aos rumos da universidade pública, o excesso de trabalho especialmente no âmbito do ensino que acaba desgastando o próprio docente.” (Crenéias – Ninfas das fontes).

O “pessimismo” expresso na fala do docente pesquisado reflete a necessidade de que “ em tempos de retrocesso é possível avançar” (Hamadriadas - Ninfas dos carvalhos). Porém, a mudança no trabalho desenvolvido nas universidades, mudança em sintonia com a organização flexível, visto que o espaço acadêmico transforma-se. Assim, “o que foi um espaço livre e autorregulado de reflexão, autonomia, diálogo e discussão em um grande centro comercial de compra e venda de produtos acadêmicos” (BLANCH-RIBAS E CANTERA, 2011, p. 520), o que nos leva a ratificar que a reação conservadora presente em nossa sociedade constitui-se em um espectro que teima a nos imobilizar, pois

[...] sua difusão é facilitada pela reificação, que, no capitalismo tardio, invade todas as esferas e dimensões da vida social, obscurecendo suas determinações, e pelo *irracionalismo*, que dissemina o pessimismo, o anti-humanismo, o individualismo e desvaloriza a verdade objetiva, dissimulando as contradições sociais e naturalizando suas consequências. O irracionalismo e o conservadorismo encontram condições favoráveis para se desenvolver em momentos de crise social, exercendo a função de enfrentamento das tensões e contradições sociais e contribuindo, direta ou indiretamente, para a apologia do capitalismo (LUKÁCS, 1972; BARROCO, 2103B, apud BARROCO, 2015, p.624).

Os desafios do tempo presente para o trabalho docente e para a formação em Serviço Social requerem vigilância, rigor e criticidade para dotar de crítica, de reflexão a ação a ser edificada para o enfrentamento das mutações na atualidade. Mutações que são decorrentes: a) da expansão acelerada de ofertas de vagas no ensino superior, nos cursos de Serviço Social; b) prevalência de instituições de ensino privadas não universitárias em detrimento das universidades; c) precarização das condições de trabalho docente<sup>166</sup>; d) mudança no perfil socioeconômico dos estudantes (IAMAMOTO, 2014). Coloca-se, ainda, o avanço do ensino à distância, pois se nas IES privadas não universitárias tem-se a dificuldade em se realizar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, o que dizer das instituições que

---

<sup>166</sup> Ratifica-se que o trabalho docente no ensino superior tem seus contornos desenhados por esse contexto ao qual estão associados às noções de produtividade, quantidade, qualidade, autonomia, gerenciamento, controle e finalidade (PINTO, 2014, p.664) bem aos moldes da organização flexível.

promovem o curso de Serviço Social na modalidade à distância. Além de não assegurar a realização desse tripé, como assegurar a inserção qualitativa dos discentes no estágio supervisionado?

Convém ressaltar que o “Serviço Social concentra o terceiro maior contingente de matrículas nos cursos de graduação à distância” (BOSCHETTI, 2015, p.646). O aumento, ou melhor, a expansão acelerada na oferta de vagas para esse curso desenha o seguinte painel profissional, de acordo com Boschetti (2015): no ano de 2006 tinha-se 70 mil profissionais, já no final de 2013 têm-se 135 mil profissionais e no ano de 2015 esse quantitativo salta para 150 mil profissionais de Serviço Social. Surfando nessa “onda expansionista”, em nove anos (2006-2015) alcançou-se um quantitativo superior àquele formado em sete décadas (1936-2006). “Inegavelmente, o EAD é o maior responsável por esse crescimento assustador, acompanhado de baixa qualidade, com formação rasa e superficial” (IDEM, p.646).

Opor-se a esse processo que teima em deteriorar o ensino superior e, conseqüentemente, a formação em Serviço Social, que se torna uma mercadoria rápida, barata e de fácil consumo, já que o que é oferecido aos discentes é uma formação despida dos elementos essenciais a uma formação profissional qualificada, leva-nos a refletir:

A formação profissional em Serviço Social embebida por esta lógica – a da educação como mercadoria – e, ainda, pela lógica da educação a distância, sofre os reveses das mesmas, o que coloca em xeque as diretrizes curriculares de 1996 e o próprio projeto ético-político dos assistentes sociais, deflagrando uma situação de ameaça à qualidade da formação de novos e novas assistentes sociais (BENATTI E MUSTAFA, 2016, p.154).

O entendimento de que a formação em Serviço Social na atualidade está inscrita no processo de contrarreforma do Estado e do ensino superior, está presente na fala do docente pesquisado da seguinte forma:

[...] esta contrarreforma afetou a formação profissional. Acho que houve uma expansão do ensino do Serviço Social com o aumento dos cursos privados, (diga-se com pareceres para seu funcionamento dos próprios assistentes sociais) uma mercantilização do ensino e a perda da direção política do projeto de formação profissional (**Limneidas** – Ninfas dos lagos e lagoas).

O discurso demonstra que o docente pesquisado relaciona as mudanças a partir do processo de expansão promove a fragilização da formação e essa fragilização

promove a perda da direção política do projeto de formação. Assim, buscando dar maior qualidade e atrelar elementos a essa fala perguntou-se as docentes pesquisados sobre os principais elementos que inflexionam na formação acadêmico-profissional, obteve-se o que segue:

As raízes do capital fetichizado no universo docente e discente (**Potâmidas** – Ninfas dos rios).

A expansão dos cursos de Serviço Social no Amazonas tem contribuído para a precarização do ensino (...). O ensino à distância tem apresentado problemas de precarização do próprio ensino. (...) A excessiva contratação de professores para preencher vaga de docentes que se encontram em cargos ocupacionais e, ou que se licenciam para cursar pós-graduação, tem contribuído para a inflexão no curso. Posto que estes profissionais não dispõem de dedicação exclusiva para o curso de Serviço Social da Ufam (**Crenéias** – Ninfas das Fontes).

O corte neoliberal, e estado mínimo, tem diminuído as verbas para as políticas públicas sociais, incluso a educacional (**Oceânidas** – Ninfas do alto-mar).

Os discursos pontuam diversos elementos que a literatura especializada apresenta como sendo aqueles que fragilizam o trabalho docente e a formação em Serviço Social e que foram percorridos ao longo desse estudo. Aliado a esses elementos estruturais e conjunturais, têm-se a “sobrecarga de trabalho docente” (**Náiades** – Ninfas dos ribeiros e riachos), além da

[...] falta de diálogo entre os professores, falta de avaliação permanente e constante sobre a formação profissional, falta de laboratório para as práticas profissionais, desvalorização do estágio discente, falta de rigorosidade nos trabalhos de conclusão de curso, renovação da grade curricular, (há mais de 10 anos que não fazemos uma renovação na grade curricular)” (**Limneidas** – Ninfas dos lagos e lagoas).

O elenco de “faltas” ou “ausências” leva-nos a indagar: o espaço universitário, a academia está se tornando o reino da banalização e da crueldade? “(...) a universidade subordinou-se às normas do mercado, passando a instrumentalizar pessoas para determinadas tarefas, ao invés de formar indivíduos”? (GOERGEN, 1998, p.5).

Deve-se estar atento ao que foi exposto porque pode-se esvaziar o significado, a função política da universidade e a própria identidade profissional docente. A fala do docente pesquisado indica que o espaço da academia, devido ao processo em curso que precariza, aliena e desumaniza o trabalho docente, apresenta-se como um “ambiente de

disputa e de competição e que repete e expressa institucionalmente os vícios e desmandos da sociedade brasileira” (**Limneidas** – Ninfas dos lagos e lagoas). Sendo assim, o espaço universitário tende a se materializar como um espaço cruel, já que “crueldade aflige, dilacera, despedaça. (...) A crueldade destrói, aniquila, devasta” (OLIVEIRA E PARAÍSO, 2013, p.616). Por isso, deve-se recuperar a dimensão humana em nossa atividade docente com vistas a contribuir para uma formação que seja direcionada pela dimensão do humano.

Pensar o trabalho docente a partir de uma educação superior comprometida com uma formação profissional de qualidade e socialmente referenciada, implica concebê-lo numa perspectiva que resguarda “suas características próprias, as quais nos remetem ao seu perfil artesanal e ao respeito às condições de trabalho necessárias para realizá-los nas instituições” (PINTO, 2015, p.668). Porém, nas condições atuais por que passam à educação superior e as universidades, essa dimensão do trabalho docente tende a ser secundarizada e isso reflete, inexoravelmente, na formação em Serviço Social.

Ivanete Boschetti (2015) alerta que esse cenário de reengenharia educacional num contexto de crise estrutural do capital e de inspiração neoliberal, é providencial também para a ofensiva conservadora que adentra a formação à revelia das Diretrizes Curriculares da ABEPSS. A autora elenca os traços mais visíveis dessa ofensiva, conforme detalha o quadro a seguir:

**Quadro 34: : Traços conservadores presentes na formação em Serviço Social.**

<b>Traços conservadores que inflexionam na formação em Serviço Social na atualidade</b>	
<b>Traços</b>	<b>Características</b>
<b><i>Metodologismo</i></b>	Que ressurge sob a forma e ênfase no tecnicismo e legalismo positivista, como elemento crucial na formação e na pesquisa, em detrimento da crítica, da grande política como elementos fundamentais do pensamento crítico (...) que realçam o empirismo e rebaixam o pensar crítico e a intervenção comprometida com a transformação coletiva.
<b><i>Teoricismo acrítico</i></b>	Caracteriza como conceituação operacional e adoção de categorias pós-modernas e conservadoras das Ciências Sociais (...) que aceitam sem criticidade as teses do “fim da história”, ou mesmo teorias que defendem às relações mercantis (...) O teorismo acrítico incorpora no arcabouço teórico do Serviço Social categorias próprias do arsenal conservadora como integração, vigilância, vulnerabilidade, empoderamento, justiça social, terceiro setor, entre outras.
<b><i>Aligeiramento</i></b>	Da formação e da pesquisa é um traço absolutamente contemporâneo. O expansionismo superficial de cursos é extremamente funcional ao conservadorismo, pois conserva e mesmo agudiza a perspectiva de formação funcional ao mercado e subordina os conteúdos profissionais à demanda do mercado, ou seja, do capital.
<b><i>Pragmatismo</i></b>	Alimenta um tipo de formação, mas também de trabalho profissional, baseado na filosofia utilitarista, no imediatismo, no famoso discurso de que “na prática a teoria é outra”. Tal postura leva à negação da teoria, à adesão ao praticismo acrítico, à ação imediatista, desprovida de compromisso político com a transformação estrutural das relações socioeconômicas.

<b><i>Voluntarismo</i></b>	Revela um subjetivismo descolado da objetividade e das múltiplas determinações do real. Alimenta-se na pobreza teórica que considera desnecessário estudar, ler, conhecer em profundidade as teorias e os autores. Favorece a ação pragmática individualizada e a responsabilidade pessoal e profissional no trato das expressões da questão social. Provoca o esvaziamento do pensar crítico, das lutas coletivas e favorece a doce ilusão da “competência técnica” como suficiente para a “resolução de problemas”.
<b><i>O contentamento do possibilismo</i></b>	É típico do conformismo com mudanças no quadro das instituições capitalistas existentes. É a concordância com a “melhoria” social possível nos marcos do capitalismo. (...) Tanto o reformismo socialdemocrata quanto o possibilismo neoliberal alimentam posições e intervenções que incorrem em práticas conservadoras, como a focalização, a seletividade, a integração, o assistencialismo, o individualismo, a competitividade, o quantitativismo, o fortalecimento do capital humano.

**Fonte:** BOSCHETTI, Ivanete. Expressões do conservadorismo na formação profissional. In: Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n.124, out/dez.2015.

Uma reflexão mais atenta no quadro apresentado permite afirmar que esses traços estão vívidos na formação e no trabalho docente desenvolvido nas Unidades Formadoras. Ainda mais quando se tem uma fala que afirma: “Ainda existe um projeto de formação profissional conduzido pela ABEPSS? Não sinto que exista sintonia entre o curso de Serviço Social da UFAM e a ABEPSS (...)” (**Limneidas** – Ninfas dos lagos e lagoas). O teor dessa fala, além de extremamente preocupante, alerta para a necessidade de imediata reflexão coletiva, pois a formação em Serviço Social é muito cara para o coletivo profissional. E quando se depara com a posição acima do pesquisado, deve-se realmente levar em conta que em sendo a Ufam uma instituição federal de ensino superior que forma profissionais de Serviço Social há longas décadas em nossa região, ou seja, como Instituição que construiu uma história coletiva de avanço acadêmico, o Colegiado ou Departamento responsável acaba por se fragilizar, diante da posição de um de seus docentes, ao afirmar não saber se tem um projeto de formação da ABEPSS, bem como que a Ufam não guarda sintonia com esse possível projeto. Assim, como defender e assegurar que a formação ofertada é a preconizada pelo Projeto Ético-Político do Serviço Social?

O desconhecimento do docente acerca do projeto profissional tende a se refletir em seu trabalho, o que, conseqüentemente, reflete na formação em Serviço Social ofertada na IFES, além de demonstrar que esse docente efetiva seu trabalho de forma isolada e desconectada dos pressupostos para a formação. Por fim, a postura em análise indica também que, para além do já exposto, a confluência do descompromisso com o processo de precarização em curso expressa a agregação de indicadores que devem ser considerado ao se refletir sobre a relação contrarreforma na educação *versus* formação profissional do assistente social.

Há que se ter muito cuidado para que não se naturalize situações complexas e cruciais para os caminhos possíveis para a superação da crise atual. Deve-se ter sempre presente que os “conflitos travados na base material da sociedade têm suas expressões na produção espiritual” (TRISTÃO; LUPATINI; LARA, 2009, p.273), e isso contrapõe, ou melhor,

[...] desconstrói a essência do trabalho docente que parte da negação do imediato do dado, propiciando perguntas sobre o que se apresenta, buscando desvendar a experiência vivida. A ele se associam necessariamente a descoberta, interpretação, criação e vínculo com o contexto sociocultural que o institui. Para realiza-lo o princípio da autoridade deve ser rechaçado; a interdisciplinaridade deve ser perseguida permanentemente mesclando a história das ideias e também as práticas científicas nos diversos campos do conhecimento; e, por fim, exige experiência coletiva de pensar e reformular a reflexão (PINTO, 2014, p.668).

A assertiva de Pinto (2014) retoma a “experiência coletiva” como elemento crucial. No decorrer do processo investigativo, os docentes pesquisados quando perguntados acerca das atividades, das práticas pedagógicas, das formas de envolvimento com o alunado, centraram suas respostas em atividades de forte teor individualista e imediatista com os discentes em sala de aula, o que, por vezes, oblitera a construção de perspectivas coletivas para fortalecer uma formação em Serviço Social com viés crítico e, conseqüentemente, reafirmar o Projeto Ético-Político Profissional, pois diante do cenário expresso na realidade social, defender esse projeto “é mais necessário do que nunca, pois não podemos recuar diante da ofensiva conservadora e retroceder nas conquistas alcançadas por tantas gerações” (BOSCHETTI, 2014, p.650) de profissionais de Serviço Social.

Liberdade para criar, inovar, indagar, passar a realidade social sobre o crivo da crítica tendo por base que “[o capital só] pode [...] ser entendido como movimento e não como coisa em repouso” (MARX, 1983b, p.78), para assim buscar materializar uma formação em Serviço Social crítica e de qualidade. Para tanto, caminha-se com algumas certezas, mas com muitas incertezas e aberturas para novas questões que possibilitem a defesa do Projeto Ético-Político Profissional<sup>167</sup>, pois se entende que o “crescimento

---

<sup>167</sup> Neste ponto da reflexão é salutar ratificar que o Projeto Ético-Político, enquanto projeto coletivo profissional (expressão do confronto teleologia e causalidade) encontra limites: 1) de natureza estrutural, pois tem limites face á sociedade capitalista; e 2) dificuldades de natureza conjuntural, que agudizam os limites de ordem estrutural, tais como as transformações societárias contemporâneas (DUARTE, 2013, p.190).

acelerado da profissão não pode fagocitar esse precioso patrimônio construído coletivamente, que é o Projeto Ético-Político Profissional” (BOSCHETTI, 2015, p.650).

Para a referida defesa é necessária a construção de um processo de lutas e resistências que deve ser construído de forma coletiva, por meio do envolvimento de assistentes sociais, do movimento estudantil, de movimentos sociais, de organizações profissionais da categoria, de organizações de entidades representativas do Serviço Social e unidades formadoras. Ainda “é oportuno destacar que o processo de resistência não se constrói como um movimento linear, mas dinâmico, contraditório, marcado por avanços e recuos, conquistas e derrotas” (DUARTE, 2013, p.191). Mais que nunca, isso exige de todos nós, e de um modo particular dos docentes, que são formadores, um rigor crítico sobre o momento atual e sobre o processo de expansão do ensino superior que afeta diretamente o trabalho docente e o formação profissional, para irmos além das aparências, pois “sem o efetivo conhecimento do real, a atualização do fim é uma impossibilidade” (LESSA, 2002, p.92), pois pensar/agir assim, desumaniza, brutaliza e quebra o potencial emancipatório do trabalho.

Sendo o trabalho docente um espaço contraditório e, concomitantemente, prenhe de embates, tem-se convicção de que o trabalhador docente na IFES deve, por excelência, um defensor intransigente da educação pública de qualidade, das condições e relações de trabalho, da formação profissional em “ação permanente” (JORGE, 1996). De que forma? Colocando em movimento um trabalho que se gesta com lucidez, com maturidade, compromisso, com visão de realidade e sem ilusões (YAZBEK, 1996), o que é reforçado da fala do docente pesquisado, ao afirmar que “a docência exige renovação constante e atitude crítica na sua ação como educador” (Limneidas – Ninfas dos lagos e lagoas).

Com base em tudo que foi exposto, indaga-se: como sair de uma atitude meramente defensiva, de imobilismo, que naturaliza essas questões e passar a uma atitude ofensiva, de resistência, de ousadia competente? Como realizar um trabalho junto aos discentes no decorrer de seu processo de formação sem se deixar impregnar por traços de *metodologismo*, *teoricismo acrítico*, *aligeiramento*, *pragmatismo*, *voluntarismo* e *de contentamento do possibilismo*? Sabe-se que

[...] ainda que tenhamos grandes diferenças no trabalho docente no setor público e privado, podemos afirmar que ambos, na atualidade, são determinados pela racionalidade do mercado, que o redefine por meio de

alterações de suas atribuições, de seu papel e das relações e trabalho que o organizam (PINTO, 2014, p.669)

As mudanças na Política Pública de Educação Superior redimensionam as condições sócio-ocupacionais do trabalho docente. A pressa em formar, sob o discurso da velocidade, centra essa formação no reino da dimensão do técnico-operativo de um trabalhador polivalente, propiciando a emergência de um outro tipo de docente que realiza um outro tipo de trabalho docente, nessa processualidade dialética. O que se analisa é que

[...] ambos têm que se impregnar daquelas exigências para responder a essa nova concepção de formação profissional. Um novo modo de acumulação do capital, um novo modelo educacional, um novo tipo de formação profissional, um novo escopo de relações de trabalho, um novo *ethos* docente (PINTO, 2014, p.669).

Hoje, a lógica do capital na era flexível de inspiração neoliberal<sup>168</sup> “supõe um trabalho corroído, sem direitos, flexível e disponível para o capital para ser usado e jogado fora como seringa” (ANTUNES, 2015, p.795). Vive-se a era de precarização estrutural do trabalho e isso é mais visível e imediato na esfera privada do que na esfera pública, porém no “reino da burla”, dominante no Brasil, o trabalho docente<sup>169</sup> no setor público “sofre” um ataque, uma tentativa de desmonte de seus direitos<sup>170</sup>, instaurando a

---

<sup>168</sup> Concorde-se com Antunes (2015) que o trabalho é central, mais do que nunca se defende a centralidade do trabalho, pois o desenrolar histórico demonstra que o capital financeiro na elimina o trabalho, remodelo, dilacera, o corrói e descarta o trabalhador com maior facilidade.

<sup>169</sup> Ainda com base em Antunes (2015) as metamorfoses contemporâneas que afetam a categoria trabalho requer que se amplie a análise acerca da materialidade da classe trabalhadora, por a classe trabalhadora utiliza-se a denominação de classe-que-vive-do trabalho, pois a classe trabalhadora em tempos de capital fetiche é mais heterogênea, visto que no século XVIII, XIX, o setor de serviços não possuía a abrangência de hoje. Para esse autor, classe trabalhadora é sinônimo de proletariado, porque proletariado não é só o industrial, mas comporta trabalhadores do setor agrícola, e de serviços. E ainda, Antunes (2015, p.785) que se for a uma assembleia de professores e dizer que é proletário, todos os presentes irão se sentir ofendidos ou enfurecidos e irão contra argumentar “Proletário eu não sou, eu sou doutor, sou livre-docente, já fiz doutorado na universidade lá não sei onde...” Para avançar na luta, nas formas de resistência é crucial ampliar a análise sobre essa questão.

<sup>170</sup> Para se ter uma noção acerca do que perpassa no âmbito da educação pública e que afeta o trabalho docente e na formação profissional: a. Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação, que na prática atenta contra a carreira docente por meios da flexibilização da Dedicção Exclusiva e da privatização, por dentro, da universidade; b. a PEC 55 (antiga PEC 241/2016), que congela os investimentos e despesas com saúde e educação por até 20 anos; PLS 204 de 2016, que visa legalizar os esquemas de geração de dívida pública; c. o PL 867/2015, que evitado de um cunho conservador pretende estabelecer censura e criminaliza a atuação do professor em sala de aula (ANDES, 2017, p.12). Além disso, as alterações ocorridas na carreira do magistério superior a partir da promulgação da Lei 12.772 de 2012, alvo de inúmeras críticas por parte de especialistas e acadêmicos. Outro ponto que provoca muitas polêmicas entre as representações sindicais foi o acordo assinado pelo Proifes e defendido pela atual diretoria que se traduziu na lei nº 13.325 reduziu a carreira docente às tabelas salariais.

destruição do trabalho dotado de direitos e tende a fragilizar a construção de uma vida cheia de significados dentro e fora do trabalho (ANTUNES, 2015).

Ora, as transformações da esfera pública no tocante à área da educação superior suscitaram a adesão de programas, como, por exemplo, o Reuni e isso atingiu o trabalho docente nas IFES, visto que com a adesão ao “programa Reuni [surtem] maneiras e exigências diretas para o aumento da produtividade e ‘otimização’ dos recursos humanos nestas instituições” (FILARDI, 2014, p.577). Corroborando com essa afirmação, Mancebo (2010, p. 78) explicita que as mudanças não se restringem apenas ao regime de trabalho, mas que

[...] a flexibilização não se restringe ao tipo de contrato que é oferecido, pois em nome deste princípio tem-se assistido a um aumento substantivo do trabalho docente, um processo ainda inconcluso e que é objetivado tanto na educação privada, quanto na pública. O estratégico dessas alterações é que os novos protocolos destinados aos docentes envolvem mecanismos que têm por alvo a intensificação e extensão do trabalho, relacionando-o às demandas e/ou lógica de mercado. [...]

Preocupa pensar que ampliar vagas é sinônimo de “democratização de ingresso” (**Nereidas** – Ninfas dos mares internos), pois isso não é a única dimensão a ser considerada. De acordo com o docente pesquisado, a “ampliação de vagas não significou necessariamente a ampliação da estrutura e do corpo docente” (**Potâmidas** – Ninfas dos rios) e essa não ampliação de docentes, que se constitui em um déficit histórico, pois conforme afirma o docente pesquisado “no próprio MEC existem 5000 vagas de professores não preenchidas no país” (**Nereidas** – Ninfas dos mares internos), constitui-se em um fator que sobrecarrega do trabalho docente. Ademais, de “2007 e 2011 o número de matrículas em relação à evolução do número de docentes e perceberemos que o Ministério da Educação (MEC) incentiva relativamente a maior expansão do número de alunos em relação à expansão do número de professores<sup>171</sup>” (FILARDI, 2014, p.579). O déficit existe, porém ocorreram aumento de vagas para docentes e TAEs. Na Ufam, no período de 2009 a 2017, ocorreu um crescimento e 25% em vagas para docentes e de 17% para TAEs (REVISTA DA UFAM, 2017), contudo

---

<sup>171</sup> Com base no quadro de novas vagas/ano de vestibular necessárias para atingir o RAP=18 (a partir de 2008), na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) tem-se 1.285 - Novas vagas de vestibular a serem ofertadas (por ano), que se refere a 42,4% de acréscimo de vagas de ingresso em relação a 2005, com base nos cálculos feitos a partir do documento Diretrizes Gerais Documento Complementar/ MEC (2007) por Tonegutti e Martinez (S/Dt), <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%209.pdf>, acesso em 2017.

ampliar esse percentual é vital para a manutenção da ampliação de vagas realizadas no bojo do processo de expansão do ensino superior em nosso estado.

O Reuni constitui-se em uma reestruturação da universidade pública<sup>172</sup> e é uma realidade visível nas IFES. De certa forma é perceptível ao docente pesquisado que ao fazer uma relação desse programa com a formação em Serviço Social, afirma que essa relação possibilita a “fragmentação da formação na academia. O ensino *virou qualquer coisa*” (**Dríadas** – Ninfas das árvores e dos carvalhos). A fala do docente pesquisado encontra “eco” na afirmação de Tonegutti e Martinez, ao afirmar que a reengenharia educacional, sob o toque da expansão de vagas, tende a promover a

[...] a modificação do perfil desses novos universitários vai favorecer as instituições privadas, principalmente considerando que a meta de dobrar a relação professor/aluno preconizada pelo MEC vem em conjunto com a meta da aprovação de 90%. A queda na qualidade de ensino será inevitável, bem como a queda do prestígio dos diplomas concedidos pelas IFES perante a sociedade (S/Dt, p.15).

Nota-se que no espaço acadêmico a penumbra da reestruturação da educação, proveniente da reestruturação do Estado brasileiro em suas bases econômicas, sócio-políticas e ideopolítico, reestrutura o trabalho e, conseqüentemente, o trabalho docente e afeta a formação em Serviço Social. Os docentes encontram-se envoltos nessa penumbra presente na universidade, já que a

[...] a retórica institucional, de forma mais ou menos direta, foi absorvida pelos docentes que fizeram parte desta reestruturação da universidade, mesmo com a efetivação de sobrecarga e intensificação do trabalho<sup>173</sup>. O Programa concretizou parte de sua materialidade, ou seja, há uma real dimensão de mudanças físicas nas universidades, não é apenas discurso. (...) Percebemos que a organização micropolítica das universidades, em suas administrações e em seus departamentos, estabelece um jogo dialético na implantação das políticas públicas para a educação superior. Assim, parte das metas do Reuni são renegociadas no momento de sua implantação em cada unidade acadêmica. A situação política e econômica de cada universidade, sua maior ou menor inserção no cenário brasileiro de produção acadêmica e científica, seu papel na difusão de tecnologias, sua maior ou menor inserção na região em que atua e as demandas da classe docente que administram aquela universidade, aquele centro e aquele curso, são características que

---

<sup>172</sup> Reestruturação dos espaços, da estrutura curricular, do perfil de docente, do perfil de discente, dentro outros elementos que se consagrados tende a evitar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pilares essenciais para a existência da Universidade em nossa sociedade.

<sup>173</sup> Destaca-se que quando se fala da sobrecarga de trabalho, bem como sobre a intensificação do mesmo no interior das instituições de forma alguma está se generalizando. Coloca-se isso para demonstrar que essa questão tende a ocorrer em escala crescente nas instituições se as contradições inerentes do processo expansionistas não forem enfrentadas e reduzidas. Para tanto, o embate político deve ser permanente e vigilante no sentido de avançar na redução dessas contradições.

influenciam diretamente na implantação dos programas para o ensino superior público federal. Há uma cena política efervescente e interessada, ideologicamente direcionada segundo suas pretensões acadêmicas, políticas e econômicas (FILARDI, 2014, p. 580).

Como sair da penumbra? Como não deixar que a penumbra se transforme em sombra? Sendo luzentes! Retomando o fundamento ontológico presente no trabalho docente<sup>174</sup> para que, de forma concreta, se possa edificar alternativas de enfrentamento que devem advir de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto acerca da realidade (SAVINI, 1985). Quando se propõe refletir sobre estratégias de enfrentamento, não se está enveredando pelo caminho messiânico, pois se sabe que essas estratégias são coletivas e devem estar articuladas ao conjunto de ações e reações do movimento docente em esfera local, nacional e regional, como também do movimento estudantil, dos Fóruns de Reitores e Pró-reitores e suas associações, que são instâncias deliberativas da política, para que, dentro da diversidade e pluralidade de interesses, seja construída uma agenda de luta e resistência. Uma agenda responsável e que contemple uma direção social estratégica para fundamentar um cronograma coletivo de ações padronizadas e organizadas de forma unitária que poderá dar densidade às estratégias de resistência. Isso seria um bom começo para avançar, porém as dificuldades de agregar as diferenças e de se buscar uma direção coletiva reside em superar os personalismos nas ações e a “pequena política”, presente nos organismos representativos. Esses são alguns elementos que devem ser enfrentados e que antecedem à construção dessa agenda responsável em prol da educação superior pública e de qualidade.

Já na esfera micro do trabalho docente direcionado à qualidade na formação em Serviço Social, local em que ronda os traços de *metodologismo, teoricismo acrítico, aligeiramento, pragmatismo, voluntarismo e de contentamento do possibilismo*, o coletivo de docentes deve buscar recuperar o sentido de pertencimento e de responsabilidade (sempre relativa) para com a formação em Serviço Social. E isso passa por um grande encontro, um encontro coletivo, um encontro das diferenças, seja pessoal ou profissional, um encontro com um Serviço Social crítico e comprometido com a intransigência de princípios republicanos. É necessário construir um trabalho conjunto, coordenado em prol da formação e do fortalecimento do Projeto Ético-Político Profissional. Para tanto, superar vaidades, perspectivas centradas no “eu”, elitismos,

---

<sup>174</sup> Importa explicitar que a defesa acerca do trabalho docente reside no entendimento de que a análise realizada até o presente momento reside na perspectiva de “tratá-lo de forma indissociável dos dilemas vividos pelo conjunto dos trabalhadores” (IAMAMOTO, 2008, p.430).

ações desarticuladas de ensino, pesquisa e extensão universitária e efetivar a solidariedade para os seus pares e para com as “ideias inovadoras” que se apresentam como forma de dar dinamicidade aos conteúdos fundantes para a formação, sem, contudo, perder o rigor para, assim, impulsionar “o ato científico como um ato de imaginação criadora” (IAMAMOTO, 2008, p.469).

Necessita-se também que se faça um amplo debate junto com os discentes acerca das Diretrizes Curriculares da ABEPSS para conhecimento, publicização<sup>175</sup> e qualificação dessa proposta, sempre tendo em prisma o currículo vigente<sup>176</sup>. Essa discussão deve contemplar o curso na Ufam (Sede e ICSEZ) para fortalecer a formação de forma coletiva e subsidiar as revisões curriculares e, após isso, construir um cronograma de discussões com as IES que oferecem o curso em nosso Estado seja na modalidade presencial como também na modalidade à distância. Isso nos torna vigilantes, atentos e compromissados com a formação em Serviço Social crítica e de qualidade.

Por fim, essas proposituras podem ser indícios, para pontuar as trilhas “de uma elaboração teórica que (...) abra caminhos para além da experiência prática e imediata, pois sem isso só conseguiremos chegar à ideia de que há injustiças sociais neste mundo” (NETTO, 2011, p.336). Não se pode apenas constatar as injustiças, os avanços do capital<sup>177</sup>, seu fôlego acumulativo como meros expectadores, como se não fossemos partícipes desse processo, pois o mesmo é por nós construído e, por ser contraditório, pode ser enfrentado e superado.

A concepção apresentada permite ratificar que o trabalho docente deve ser concebido como “trabalho, força de trabalho em ação, é algo temporal que só pode existir no sujeito vivo” (IAMAMOTO, 2008, p.429), pois partir dessa concepção é buscar romper com a alienação que nos ronda, que nos transmuta da condição de criador para a condição de coisa, de criatura.

---

<sup>175</sup> Quando se fala de publicização afirmar que esse deve ser entendido como um movimento que impregna todo o tecido social, que depende das correlações de forças políticas (IAMAMOTO, 2008, p.428), além “permitir tornar visíveis os conflitos e viabilizar consensos” (RAICHELIS, 1998, p.27).

<sup>176</sup> Aqui devemos refletir que não basta o currículo expressar similaridades com as diretrizes propostas pela ABEPSS, não basta o que esta prescrito! O que necessitamos para avançar na formação desejada e construída de forma coletiva é que esse currículo seja vivo, seja real para ser apreendido como força, como potencia para dotar a ação e conseqüentemente o trabalho do assistente social como um trabalho repleto de potencialidades.

<sup>177</sup> Não se pode perder de foco que “o capital não pode ter outro objetivo que não sua própria autorreprodução, à qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, de se subordinar de modo absoluto” (MÉSZÁROS, 2010, p.79)

Para terminar, faço minhas a palavra do poeta Ferreira Gullar (1954) - “Poemas Portugueses”, que nos brinda com sua poesia:

Nada vos oferto além destas mortes de que me alimento.  
Caminhos não há.  
Mas as gramas o inventarão.  
Aqui se inicia, uma viagem clara para a encantação.  
Fonte, flor em fogo, o que nos espera por detrás da noite?  
Nada vos sovino: com a minha incerteza, vos ilumino.

Caminhar de mãos dadas na busca pela real democratização da educação superior, pela liberdade no trabalho docente e pela responsabilidade e compromisso com a formação em Serviço Social ofertada, para, assim, perseguir no horizonte da emancipação humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cientista experimentador é um operário, não um puro pensador; e seu pensar é continuamente verificado pela prática e vice-versa, até que se forme a unidade perfeita de teoria e prática.

Antônio Gramsci, 2011.

Uma parte em mim delira, outra parte pondera racionalmente. Minhas incertezas são inúmeras, mas a vontade de avançar e superá-las não para diante de minhas fragilidades. Ancorada no pensador italiano Antônio Gramsci, para quem o “cientista experimentador é um operário” (2011, p.166), buscou-se uma unidade entre conhecimento e trabalho, pois a construção do conhecimento parte da realidade concreta, numa perspectiva de *devir* histórico, de acordo com as correlações de forças sociais presente em cada momento.

O tema investigado tratou acerca da expansão do ensino superior e das implicações no trabalho docente e na formação profissional em Serviço Social. Foram construídas análises a partir de um referencial teórico-crítico, da realidade identificada e das percepções dos docentes envolvidos com os cursos de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas (Ufam-Manaus e ICSEZ – Parintins).

Elencou-se como questão central: De que forma a contrarreforma da educação superior, sob a forma da expansão do ensino superior, afeta a materialidade e subjetividade do professor universitário, precarizando e fragilizando o trabalho docente e, conseqüentemente, a formação em Serviço Social? Responder a essa questão exigiu um mergulho a partir de uma acurada revisão bibliográfica, de abrangente levantamento documental e da oitiva dos protagonistas desse processo: os docentes do curso de Serviço Social da Ufam (Sede e ICSEZ).

Inúmeros questionamentos nortearam a investigação que teve como fulcro a crise estrutural do capital, a partir do pressuposto de que “a relação capital e trabalho não pode ser considerada simétrica, dada a impossibilidade de equilibrar o poder em disputa e muito menos de alterá-lo a favor do trabalho” (MÉSZÁROS, 2010, p.152). Por isso, sustentou-se no decorrer da investigação no entendimento de que o capital, a partir do seu processo de crise, implementa uma ofensiva sobre o trabalho e promove um processo de reestruturação com vistas à “restauração do capital” (BRAGA, 1996), o

que requer a Reforma do Estado brasileiro, aqui entendida como um processo de contrarreforma, onde se inclui também a contrarreforma da educação superior.

Por meio da investigação realizada, identificou-se nas falas dos docentes pesquisados, características da contrarreforma do ensino superior que inflexionam na formação em Serviço Social: “O descompromisso do Estado com a Educação, as pautas de reformas universitárias e as políticas neoliberais que assolam diretamente o ensino superior” (**Potâmidas** – Ninfas dos rios). Porém, relativizando o discurso do docente pesquisado coibir por meio de uma ação política organizada e de resistência esse “descompromisso” é urgente em tempo de contrarreforma.

Ademais, afirma-se que o processo expansionista dos últimos anos tem sido parte de um projeto de contrarreforma do Estado cuja orientação vem dos organismos financeiros internacionais, quais sejam: o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM). E essa proposta para países de capitalismo periférico, como o Brasil, faz parte do projeto neoliberal que visa o desmonte e a transformação dos direitos em mercadorias (CHAGAS, 2016).

Por isso, o estudo afirma que o movimento iniciado no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi remodelado ou seria apenas replicado pelos Governos que o sucedeu, já que a partir de 2003, como demonstrado no decorrer dos capítulos, por meio de um conjunto de Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Leis e Decretos, permitiu inferir que o projeto de Reforma Universitária esteve na pauta de ação política do Governo Lula (2003-2011) (LIMA, 2013) e teve continuidades no Governo de Dilma Vana Rousseff (2011 a 2016).

Dessa feita, colocam-se em relevo algumas medidas da Reforma Universitária realizada no Governo Lula, que diferem do Governo de FHC, e que ocorreram a “conta-gotas”, quais sejam: 1. Medida Provisória 213/04, que institui o Programa Universidade para Todos – ProUni; 2. o Decreto 5.622/05 e 5.800/06, que instituem e regulamentam o Ensino a Distância (EAD); 3. O consórcio de instituições que oferecem esta modalidade, a Universidade Aberta do Brasil (UAB); 4. O Decreto Presidencial 6.096/07, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

O processo de expansão do ensino superior se dá por meio da ampliação das vagas de graduação, contratação de novos docentes e técnicos em educação e investimentos em infraestrutura. Na Ufam, de acordo como o documento intitulado

“Análise técnica da SESu do Plano de Reestruturação e Expansão apresentado pela Universidade Federal do Amazonas” (PROPLAN, S/Dt), com a adesão ao programa a Ufam teve um incremento na oferta de cursos noturnos de 18 (dezoito) cursos em 2007 passou para 36 (trinta e seis) em 2012. No bojo desse crescimento insere-se o curso de Serviço Social no turno noturno na Ufam/Sede a partir de 2009 projetando um total de vagas de 2009 a 2012 de 168 (cento e sessenta e oito) vagas. Além disso, o projeto Reuni da Ufam, de forma global, se propôs incorporar de 2007 a 2012, via concurso público 238 (duzentos e trinta e oito) docentes, 79 (setenta e nove) TAes (nível intermediário) e 54 (cinquenta e quatro) TAes (nível superior). Destaca-se que muito do que foi projetado não foi realizado devido a questões na IFES que impactaram no cumprimento das metas e isso envolve a combinação de vários fatores.

Nota-se que a adesão da Ufam ao Reuni acontece no bojo do processo extensionistas que em termos quantitativos, no ano de 2015, de acordo como o INEP (2016), o Brasil possuía 2.364 (duas mil, trezentos e sessenta e quatro) IES. Na esfera pública 63 (sessenta e três) são universidades federais; 38 (trinta e oito) estaduais; 06 (seis) municipais; 8 (oito) Centro Universitários; 54 Faculdades e 40 IF e 30 CEFET. Na esfera privada têm-se 2.069 (duas mil e sessenta e nove) Instituições de Ensino, sendo 88 (oitenta e oito) Universidades; 140 (cento e quarenta) Centros Universitários; 1.841 ( Hum mil e oitocentos e quarenta e um) Faculdades. Sendo que no que se refere ao curso de Serviço Social, na esfera pública ampliou-se com a criação do curso noturno (2009) e com a criação do curso na Ufam em Parintins, em 2007.

Não se pode negar o crescimento de Instituições e vagas públicas, porém, os que números revelam é que a predominância da expansão do ensino superior ocorreu na esfera privada: crescimento das IES públicas, em 2002 tinha-se 45 (quarenta e cinco) Universidade Federais e em 2014 esse numero sobre para 63 (sessenta e três) Universidades. O número de IFES foi ampliado em 31%, a graduação presencial em 86% e o número de matrículas em 86%. As críticas a forma como se deu esse processo expansionista que foi desigual e descombinado, não oblitera o entendimento de que ampliar a oferta de vagas na esfera pública é importante, mais tem-se que se avançar para além da oferta de vagas, para que de fato a expansão seja realmente um processo de democratização. Por sua vez, a pós-graduação apresentou um crescimento de 316%. Na região Norte o processo de expansão no período de 2002 a 2014 revela um crescimento em 25% de IFES e de 133% de crescimento de campus.

Além disso, coloca-se em destaque em 2014, tinha-se cerca de 7,8 milhões de alunos matriculados no ensino superior. Destes, 6,5 milhões em cursos presenciais (83%) e 1,3 milhão em cursos EAD (17%), sendo que 75% das matrículas estão concentradas na rede privada (5,9 milhões). Isso nos leva a revelar que o número de Instituições de Ensino Superior (IES) mantidas no país apresentou uma ascensão nos últimos 14 anos, com um crescimento, sendo 106% nas IES privadas e 69% nas públicas.

No tocante as matrículas no ensino superior tem-se um total de 8.027.297 ( oito milhões, vinte e sete mil e duzentos e nove e sete). Desse quantitativo, 1.952.145 (Um milhão, novecentos e cinquenta e dois mil e cento e quarenta e cinco) referem-se a matrículas na esfera pública, já na esfera privada tem-se 6.075.152 (seis milhão, setenta e cinco mil e cento e cinquenta e dois) matrículas. Na região Norte tem-se um quantitativo de 647.609 (seiscentos e quarenta e sete mil, seiscentos e nove) matrículas no ensino superior, sendo que 198.091 (cento e noventa e oito mil, noventa e um) matrículas são na esfera pública e 449.518 (quatrocentos e quarenta e nove mil, quinhentos e dezoito) matrículas são na esfera privada. O Amazonas encontra-se no quinto e último lugar em número de alunos matriculados em cursos presenciais, com 451 mil ou 7% do total, apresentando, em 2014, um crescimento de 6,4% nesse número em relação ao ano anterior, sendo o principal responsável por esse índice, contabilizou 140,4 mil matrículas (31% do total na região) em cursos presenciais.

No que se refere ao número de concluintes no Brasil, tem-se um total de 1.150.067 (Um milhão, cento e cinquenta mil e sessenta e sete) concluintes espargidos da seguinte forma: na esfera pública tem-se 239.896 (duzentos e trinta e nove mil, oitocentos e noventa e seis) concluintes em Cursos de Graduação; na esfera privada 910.171 (Novecentos e dez mil, cento e setenta e um) concluintes. No Amazonas, no ano de 2014, o número de concluintes em cursos presenciais (que finalizam o último ano de um curso) totalizou 17,4 mil alunos (10,3 mil na rede privada e 7,1 mil na pública), ocorreu uma queda de 12% em relação ao ano de 2013 período em que se registrou 19,9 mil concluinte.

Concernente com os objetivos desse estudo os números revelam a ampliação de vagas nos cursos de graduação e essa expansão se dá sob a bandeira da democratização do ensino superior. Porém, os dados e informações expressos na investigação revelam que as políticas educacionais do período delimitado pela pesquisa demonstram que

ocorreu ênfase na privatização do ensino, inclusive por meio de fusão e de renúncia fiscal via PROUNI E FIES, e que para as Universidades Públicas a ênfase e o financiamento não foi realizado na mesma proporção, além do crescimento da modalidade de Ensino a Distância (EAD).

Os números demonstram o avanço no número de vagas no ensino superior e que esse avanço é mais expressivo na esfera privada, o que permite pontuar: a “subordinação da educação à acumulação do capital compromete a qualidade do ensino superior e sua função pública, gera o desfinanciamento do ensino público superior e desvaloriza e desqualifica a docência universitária ante as cumulativas perdas salariais. (IAMAMOTO, 2008, p.436). Sobre a quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária, obteve-se a seguinte manifestação “acarreta uma série de dificuldades para o próprio aluno que se vê exigido em sua jornada de atividades” (**Crenéias** – Ninfas das Fontes). E isso precisa ser refletido e trabalhado de forma coletiva, uma possibilidade é trazer para esse debate as prioridades de atendimento da política de assistência estudantil na Ufam para que a partir das reais necessidades dos discentes medidas dessa política deveriam ser acionadas para assegurar a permanência do mesmo, bem como seu êxito acadêmico.

O crescimento acelerado do ensino superior tende a fragilizar a formação em Serviço Social ofertada na Ufam no sentido de que o aligeiramento dos cursos, via currículo e atividades extracurriculares, que não resguardam os elementos constitutivos para a formação, além do que as revisões curriculares inconclusas não permitem avançar na construção de uma proposta de flexibilização curricular que resguarde a perspectiva de um ensino de graduação em Serviço Social de qualidade. Para tanto, deve-se combater medidas em prol da flexibilização entendido como uma modificação simples, para incorporar um conjunto de habilidades na formação, assim como que essa flexibilização seja somente acréscimo de atividades complementares protocolares e sem sintonia com Projeto Político-Pedagógico do curso que deve resguardar o que é nuclear para a formação em Serviço Social.

Dessa feita, o estudo demonstrou que, a partir da adoção do REUNI, que não deve ser apreendido somente como um processo negativo, a expansão e ampliação do curso, em especial com a inclusão do curso no turno noturno “há de reconhecer que o Estado brasileiro (MEC) não deu e não vem dando atenção - por contenção de gastos públicos, a formação de qualidade aos estudantes noturnos. (...) Talvez, seja de

precarização ainda mais do ensino noturno. E diurno, também (**Limneidas** – Ninfas dos lagos e lagoas). Acredita-se que o processo de precarização vem em escala crescente e não se dá apenas a partir de um elemento, porém é lícito trazer para o debate o entendimento de que a expansão da educação superior necessita de sustentáculos para se consolidar e com isso assegurar a oferta de ensino superior de excelência e qualidade acadêmica no sistema federal de ensino superior.

Para que Reuni não se constitua em um tipo de expansão sem sustentação que, ao invés de materializar o acesso ao direito social à educação, seja de fato mais uma proposta em que a teoria do Estado mínimo que prevalece na condução da política pública de educação superior brasileira (CORREIA, 2008), faz-se necessário redimensionar esse programa no que se refere à questão acadêmica, de recursos humanos e financeiros. Tal redimensionamento deve atender a função social da universidade e respeitar a autonomia das IFES, para com isso evitar a ruptura da ideia de universidade fincada no tripé ensino, pesquisa e extensão universitária, conforme foi verificado na fala dos docentes pesquisados.

Já as implicações desse processo no trabalho docente, de acordo com os pesquisados, ocorrem de forma direta nas condições e relações de trabalho, por meio da mudança na carreira docente, na sobrecarga de trabalho, nas condições de infraestrutura da universidade. Para ressaltar o que se refere à sobrecarga de trabalho, os docentes pesquisados detalharam diversas situações por eles vivenciadas: suas atribuições e carga horária nas aulas na graduação e pós-graduação, o volume de orientações de mestrado e doutorado, de iniciação científica e de iniciação à docência além de uma ausência de controle do tempo e da organização das pesquisas, bem como na busca por editais “de oportunidades” que por vezes não se realiza ao objeto de estudo desse docente; na “obsessão” pela pesquisa em detrimento das demais dimensões que compõe o trabalho docente; na realização de atividades de extensão universitária (como forma de oferta de atividades complementares concernentes ao currículo vigente que reduz a carga horária nas matérias teóricas), supervisão de estágio em Serviço Social, participação em comissões e comitês da universidade e extra-universidade, produção de material técnico e bibliográfico, elaboração de documentos relativo a atividades burocráticas e administrativas na IFES, como preenchimento de documentações, de despachos.

Na esfera subjetiva, acontece o tensionamento nas relações entre os pares, adoecimento do docente, pedidos precoces de exoneração, de aposentadoria etc., além de um processo de esvaziamento de utopias devido a todo o processo que redefine o papel do Estado na área social e redesenha a educação superior, afetando as funções da universidade, e suscitando um novo perfil de docente que vive isolamento, na não integração entre os docentes, numa “vida solitária” na academia fazendo com que a universidade seja o “reino” do individualismo.

Sobre isso reina na academia a questão do produtivismo, pois se monitora a “construção de artigos para publicação” (**Hamadriadas** – Ninfas dos carvalhos), pois “um lema que tem ganhado força no meio: “*publish or perish*” (publicar ou morrer)” (BERNARDO, 2006, p.131), visto que no curso de Serviço Social na Ufam/Sede possui um Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia – Nível Mestrado, contudo as exigências de publicação dentre outras atividades são presentes também para a progressão na carreira do Magistério Superior.

Tem-se ciência de que na esfera pública, diferente da privada, não se tem o risco imediato da demissão, porém as exigências do sistema de avaliação do ensino superior, bem como o direito à progressão, exigem que o docente produza, que o mesmo busque a valorização do seu trabalho, pois ele almeja progredir na carreira, e ser reconhecido por seus pares na academia.

Além disso, a partir do conteúdo dos discursos dos docentes pesquisados pode-se inferir que os mesmos desenvolvem seu trabalho de forma individual, com frágil articulação e que, por vezes, isso tende a promover, ou melhor, a intensificar o “sentimento de isolamento e abandono” (LINHART, 2009, p.3), o que fragiliza a troca e a interação entre os pares. Verificou-se, por exemplo, que os docentes do curso na Sede e os docentes do curso no ICSEZ não promovem intercâmbios ou articulações, no sentido de dotar de densidade a formação em Serviço Social, bem como os discentes.

Deve-se lutar contra esse sentimento, deve-se promover ações conjuntas e coletivas no sentido de retirar o caráter alienante do trabalho em sua forma assalariada, pois a forma flexibilizada de organização do trabalho<sup>178</sup> na Ufam tende a desestabilizar as possibilidades de organização coletiva que possam se constituir em esferas de

---

<sup>178</sup> Aqui está fazendo-se referência a forma de flexibilização do trabalho que reduz direitos e encontra-se submetida a lógica mercantil, como já foi discutido nesse trabalho com relação ao desmonte na carreira de Magistério Superior que visa a retirar direitos.

resistência à ofensiva do capital na área pública estatal, que tem como objetivo o desmonte da carreira do Magistério Superior.

Os discursos dos docentes pesquisados não aprofundam esse tipo de precarização de dimensão subjetiva, porém elementos categorizados a partir dos conteúdos desses discursos leva-nos a inferir que os mesmo vivenciam essa situação sem, contudo, conseguir verbalizar com a clareza necessária, o que tende a sinalizar um processo de alienação desses sujeitos. Porquanto, deve-se combater esse processo de alienação para assim sair do “casulo”, do trabalho individualizante, do trabalho solitário, do trabalho que atende aos ditames do produtivismo e nos faz adentrar na seara da “competitividade histriônica” direcionada pelos requisitos de qualidade das agências avaliadoras.

Prova de que as ações e reações efetivadas pelos docentes pesquisados são de caráter individual expressam-se nos seus discursos, ao afirmarem que buscam fazer atividades pedagógicas imediatas de forma direta ao discente na sala de aula. Sabe-se que as ações devem ser construídas de forma coletiva e que as práticas pedagógicas devem ser concebidas para além da sala de aula, devido igualmente estar em sintonia com o movimento de transformações e os desafios presentes na realidade contemporânea.

Ademais, o estudo demonstrou que os docentes pesquisados são cientes de que o processo de expansão do ensino superior promove modificações na universidade, no trabalho docente e na formação em Serviço Social e isso não se dá imediatamente, pois ocorre de forma gradativa e por meio de regulamentações e medidas de políticas públicas. Por isso a organização da todos em defesa da educação pública e de qualidade deve estar na ordem do dia.

No que se refere à formação em Serviço Social, o cenário também é adverso. A precarização da formação se dá de maneira mais veloz na esfera privada, pois o ensino universitário tende a ser reduzido “ao treinamento, à transmissão de conhecimento e ao adestramento que marcam o ensino pasteurizado<sup>179</sup>, fragmentado e parcializado” (IAMAMOTO, 2008, p. 437). E esse panorama do ensino universitário compromete a direção social do Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social, além de

---

<sup>179</sup> Para autora é uma forma de requestrar o processo de formação, de torná-lo mais palatável e de fácil entendimento em detrimento de uma formação densa e que resguardas os pilares críticos para a análise da realidade como forma de mediar a ação profissional.

fortalecer a tendência em edificar um perfil profissional diverso do preconizado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, já que tende a formar um profissional com inúmeras fragilidades na dimensão da competência teórico-metodológica, técnico-interventiva e ético-política.

E isso faz com que se forme um sujeito que “tende a aceitar, sem questionamentos, demandas institucionais de manutenção da lógica desigual presente historicamente em nossa sociedade [...]” (CFESS, 2014, p. 34-35), o que vai na contramão do projeto profissional erigido de forma coletiva para o Serviço Social brasileiro, pois o estudo demonstrou que de acordo com os docentes pesquisados o perfil do discente também foi alterado.

Assim como, os conteúdos dos discursos dos pesquisados leva-nos a inferir que a livre escolha de atividades complementares por parte dos discentes do curso de serviço social da Ufam se dá como “participação por oportunidade” na busca pelo cumprimento das horas complementares presentes na matriz curricular, sem que os mesmos se preocupem em guardar sintonia entre a participação nessas atividades com os fundamentos de sua formação. Observou-se que não existe diálogo, orientação ou troca entre o colegiado do curso de Serviço Social na oferta dessas escolhas e tão pouco no direcionamento dos discentes para a participação em atividades que resguardem simetria com o Projeto de formação existente.

Nessa linha de análise, as ofertas de programas, projetos e ações de extensão universitária devem ser programadas e articuladas aos conteúdos curriculares como forma de fortalecer e dar densidade a unidade teórico-prática defendida no projeto de formação, bem como as linhas dos grupos de pesquisa dos cursos devem resguardar sintonia com o projeto de formação, além do que os Trabalhos de Conclusão de Curso para serem potencializados e se constituírem em um processo de crescimento acadêmico-profissional e não em um “trabalho forçado” devem ser direcionados para essas linhas, prioritariamente, além de vincular-se a área do estágio supervisionado.

A presente tese revelou a partir dos discursos dos pesquisados que o processo de contrarreforma da educação superior que promove a reengenharia educacional do ensino superior na Ufam é uma realidade. A essência desse processo se apresenta em alguns momentos na sua aparência imediata por meio da precarização da infraestrutura do curso, no tocante a salas de aulas e de professores, na “desmotivação” dos discentes, no individualismo entre os pares, na incipiente mobilização entre os cursos da Sede e da

Unidade Fora da Sede, no desmonte da carreira do Magistério Superior, na adesão do Programa Reuni antes que as contradições existentes fossem sandas, enfim, esses elementos promovem impactos na formação em serviço social e consequente enfraquecimento do projeto ético-político profissional do Serviço Social.

Por fim, como antídoto ao avanço que faz emergir respostas pragmáticas e irracionais e uma ação de cunho fragmentário e imediatista, coloca-se o potencial criativo e inovador do trabalho docente repleto de intencionalidade. Portanto, será a busca por edificar o trabalho docente em sua dimensão ontológica que poderá dar o suporte para se iniciar um processo de reação e de ofensiva contra o capital. De que lado da balança o pêndulo penderá? Só o decurso histórico e a ação política poderá dar as respostas a essa questão crucial.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. M. A formação profissional em Serviço Social e a mediação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPPS): as diretrizes curriculares/1996 em relação à perspectiva emancipatória no âmbito do avanço do conservadorismo. In: SILVA, M. L. O. e. (Org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 235-264.

\_\_\_\_\_, M. M. **ABEPPS: a perspectiva da unidade da graduação e pós-graduação e a produção do conhecimento na formação profissional**. Serviço Social & Sociedade. Ano XXIX, n. 95. 2008. p. 173-188.

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. **Ensino Superior no Brasil: Expansão e Mercantilização na Contemporaneidade**. Temporalis, Brasília (DF), ano 16, n. 32, jul/dez. 2016.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Universidade Nova: Textos críticos e esperançosos**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; Salvador: EDUFRA, 2007. 302 p.

ALMEIDA, N. L. T. de; RODRIGUES, M. C. P. O campo da educação na formação profissional em Serviço Social. In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (Org.) **Serviço Social e Educação**. Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. p. 91-109.

ALVES, Giovanni. Fetichismo e Subjetividade Burguesa: trabalho, valores- fetiche e estranhamento social. In: SILVA, J. F. S.; SANT'ANA, R. S.; LOURENÇO, E. A. S. (Org.). **Sociabilidade burguesa e Serviço Social: Coletânea Nova de Serviço Social**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2013. 29-44.

\_\_\_\_\_, Giovanni. **O novo (e precário) mundo trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

\_\_\_\_\_, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

AMARAL, A. S.. IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES EM CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL: os rumos e desafios da formação profissional. In: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPPS. **Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social: sobre o processo de implementação**. Brasília: Temporalis, Ano VII. v. 14, p. 13-29, 2007.

ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_, Perry. **O fim da história: de Hegel a Fukuyama**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1992.

ANDES - SN, Brasília, **Por uma avaliação de Verdade**. Ind: Cadernos Nº 2, pág 31 a 38, janeiro/2017.

ANDES-SN. **Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira.** Cadernos ANDES nº 2. 3. ed. atualizada e revisada. Brasília: ANDES-SN, 2007.

ANDRADE, Johanny Araújo **O turismo científico na Amazônia: um estudo das oportunidades, necessidades e potencialidades para a cidade de Manaus.** Manaus: UFAM, 2008.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação.** Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho?** Serviço Social & Sociedade, v. 1, p. 405-419, 2011.

\_\_\_\_\_, Ricardo. **Adeus ao trabalho? : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 8ª ed. São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** São Paulo, Cortez/Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** 3ª Ed. São Paulo, Boitempo, 2000.

\_\_\_\_\_, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

\_\_\_\_\_, Ricardo. **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

ANTUNES, Ricardo. Perenidade (e Superfluidade) do Trabalho: Alguns Equívocos sobre a Desconstrução do Trabalho. In: SILVA, J. F. S.; SANT'ANA, R. S.; LOURENÇO, E. A. S. (Org.). **Sociabilidade burguesa e Serviço Social: Coletânea Nova de Serviço Social.** 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2013. p. 15-28.

ARAÚJO, N. M. S. **O serviço social como trabalho: alguns apontamentos sobre o debate.** Serviço Social & Sociedade. ano XXIX. n. 93. São Paulo: Cortez, 2008.

BAMPI, Aumeri Carlos e DIEL, Jeferson Odair. **O Modelo Multicampi de Universidade e Suas Relações com a Sociedade.** XIII Colóquio de Gestão Universitária em Américas. 27, 28 e 29 de novembro de 2013 UTN-FRBA - Buenos Aires Argentina.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conhecimento: Nuevos Desafios para la Educación Terciaria.** Washington, 2003. Disponível em <http://www.bancomundial.org.br> Acesso em set. 1994.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.** Washington, 1994. Disponível em <http://www.bancomundial.org.br> Acesso em out. 2017.

BARBALHO, Maria Goretti Cabral. **A diversificação institucional: nova construção da identidade acadêmica das instituições de ensino superior**. ANPAE, 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, São Paulo, 26 a 30 de abril, 2011.

BOSI, A. P. **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos**. Revista Educação e Sociedade, 2008.

BEHRING, Elaine Behring. **Política Social no Capitalismo Tardio**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 5ª Edição, 2009.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do estado perda de direitos**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BERTOLDO, Edna. **Trabalho, Educação e Crise do Capital: A privação do Público**. In: Marxismo, educação e luta de classes: teses e conferências do II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana. JIMENEZ, Susana, Oliveira, Jorge Luís, SANTOS, Deribaldo (organizadores) – Fortaleza: EdUECE/SINTSEF, 2008.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BORÓN, Atílio. **A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal**. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.) . **Pós Neoliberalismo: as políticas e o Estado democrático**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 2001.

BOSCHETTI, Ivanete. **Expressões do conservadorismo na formação profissional**. Serviço Social & Sociedade. n. 124. São Paulo: Cortez, 2015. p. 637-651.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo: USP, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2012.

BRAGA, Ruy. **A restauração do capital: um estudo da crise contemporânea**. São Paulo: Xamã, 1996.

BRANCO, R. C. As encruzilhadas da América Latina e a Militarização da “Questão Social”. In: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Conjuntura internacional e Serviço Social**. ano 1, n. 1. Brasília: ABEPPS, 2000.

**BRASIL. Comissão de Ensino Superior**. Parecer n. 286 aprovado em 10.10.1962. Estabelece o currículo mínimo do Curso de Serviço Social. Relator: José Barreto Filho. Brasília, 1962.

\_\_\_\_\_, **Conselho Federal de Educação**. Parecer n. 242/70, aprovado em 13 de março de 1970. Fixa mínimos de conteúdo e duração do Curso de Serviço Social. Relatores: Conselheiro Demerval Trigueiro e Raymundo de Moniz Aragão. Brasília, 1970.

\_\_\_\_\_, **Conselho Federal de Educação**. Projeto de resolução. Fixa o currículo e determina a duração do Curso de Serviço Social. Brasília, 1962.

\_\_\_\_\_, **Conselho Federal de Educação**. Resolução n. 6 de 23 de setembro de 1982. Fixa mínimos de conteúdos e duração do Curso de Serviço Social. Publicado no D.O. de 13 de outubro de 1982. Relator: Lafayete de Azevedo Ponde. Brasília, 1982.

\_\_\_\_\_, **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior**. Resolução n. 2 de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_, **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior**. Parecer n. CNE/CES 492/2001, aprovado em 03/04/2001. Assunto: Diretrizes Curriculares nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Relatores: Eunice Ribeiro Durham, Silke Welber e Willma de Mendonça Figueiredo. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_, **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior**. Resolução CNE/CES 15, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado, 1988.

\_\_\_\_\_, MEC. **Lei nº. 9394** de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União de 26/12/96.

\_\_\_\_\_, MEC/INEP. **Censo da Educação Superior**. INEP, 2012.

\_\_\_\_\_, MEC/SESu. Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social. Diretrizes Curriculares – Curso: Serviço Social. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_, Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**, DF, 1995.

\_\_\_\_\_, **Ministério de Educação e Cultura**. Currículo Mínimo do Curso de Serviço Social. Estabelece a duração do Curso de Serviço Social. Publicado no D.O. de 3 de agosto de 1964. Brasília, 1964.

BRAZ, Marcelo; RODRIGUES, Mavi. O Ensino em Serviço Social da Era Neoliberal (1990-2010): avanços, retrocessos e enorme desafios. In: SILVA, J. F. S.; SANT'ANA, R. S.; LOURENÇO, E. A. S. (Org.). **Sociabilidade burguesa e Serviço Social: Coletânea Nova de Serviço Social**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2013. p. 255-282.

BRESSER PEREIRA, **A Reforma do Estado dos Anos 90**. Cadernos do Mare, 1, Brasília, 1998.

BRITO, Thiago. **Marx e Lukács: a relação sociedade e natureza**. In: 6º COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS – CEMARX UNICAMP – Campinas 3-6 de novembro, 2009.

BUARQUE, Cristovam. **A universidade na encruzilhada**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BUNDE, Altacir. **Os Agrocombustíveis e a Formação de Oligopólios e Monopólios: Concentração/Centralização do Capital**. VII COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS de 22 a 27 de junho de 2012. Unicamp, São Paulo.

BUSSMANN, A. C, ABBUD, M. L. M. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2000.  
CARDOSO, P. F. G.. **Ética e Projetos Profissionais: os diferentes caminhos do Serviço Social no Brasil**. 1ª. ed. Campinas: Papel Social, 2013. v. 500. 252p.

CARVALHO, C. H. A. **O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior**. Campinas. Educação e Sociedade. vol. 27, n. 96, p. 979-1000, out. 2002.

CARVALHO, E. C. F. **Privatização/mercantilização da educação superior brasileira no contexto do sistema do capital e da sua crise estrutural**. Dissertação (mestrado em Serviço Social), Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Serviço Social: Maceió, 2013.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. "Democratização do ensino" revisitado. **Educ. Pesquisa**. vol.30 no.2 São Paulo May/Aug. 2004.

CASTELO, Rodrigo. **O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro**. Serviço Social & Sociedade, v. 1, n. 112. p. 613-636, 2012.

CATANI, Afrânio M. (org.). **Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América latina no Limiar do Século XXI**. Campinas: Associados, 2006.

CATANI, Afrânio M. et. al. **PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior?** Curitiba. Educar em Revista. n. 28, jul./dez. 2006.

CAVALCANTE, Katia Viana; PINHEIRO, Eduardo da Silva; CARVALHO, Albertino de Souza. **Categorização da paisagem campus Arthur Virgílio Filho –Ufam**, PORTAL DE CONFERÊNCIAS DA UNB, XVII ENCONTRO DA REDE DE ESTUDOS AMBIENTAIS DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA 2015.

CHASIN, J. Marx: da razão do mundo ao mundo sem razão. In: CHASIN, J. (Org.) **Marx e Hoje**. São Paulo ( Cadernos de Ensaio, Série Grande Formato), 1987.

CHAVES. Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira: o caso da UFPA**. Tese Doutoral, UFMG., 2005.

CHAUI, Marilena de Souza **A universidade operacional**. Palestra. Universidade Federal do Amapá, 1999.

\_\_\_\_\_, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_, Marilena. A universidade pública sob a nova perspectiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais**. Conferência na Sessão de Abertura. Poços de Caldas: Anped, 2003.

\_\_\_\_\_, Marilena de Souza. **Neoliberalismo e universidade**. In: OLIVEIRA, Francisco & PAOLI, Maria Célia (orgs.). Os sentidos da democracia. Políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis, Vozes, 1999.

COUTINHO Gustavo Alberto Silva; SCHENKEL, Cladecir Alberto. **A Gestão da Universidade Federal do Triângulo Mineiro no contexto da reforma universitária do governo Lula**. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Superior da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba – MG, 2012.

CHAVES, V.L.J. **As Feições da Privatização do Público na Educação Superior Brasileira: O Caso da UFPA**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

CHESNAY, François. **A Mundialização do capital**. São Paulo. Ed. Xamã, 1996.

CISLAGHI, J. F. **A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreforma do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula**. Serviço Social & Sociedade. n. 116. São Paulo: Cortez, 2011. p. 241-266.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **Análise do REUNI: uma nova expressão da contrarreforma universitária brasileira**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Universidade Do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

CONAE. Conferência Nacional de Educação – 2010. **Documento Referência. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Comissão Organizadora Nacional da CONAE. Ministério da Educação. Mimeografado, 2009.

CORBUCCI, P. R. **Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, 2004.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização**. Tradução de Emerson S. da Silva. Rio de Janeiro: Revan; UFRJ, 1994.

COSTA, Áurea, NETO, Edgard Fernandes, SOUZA, Gilberto. **A Proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sudermann, 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Democracia e Socialismo**, Série: Polêmicas de Nosso Tempo. São Paulo, Cortez, 1994.

CUNHA, L. A. **O Ensino Superior no octênio FHC**. Campinas. Educação e Sociedade. v. 24, n. 82, abr, 2005.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1983.

DEMO, Pedro. **Participação Comunitária e Constituição: Avanços e Ambiguidades** Série Política Social em Debate nº 2. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas. UnB, Brasília, 1993.

DIAS JÚNIOR, Marcos Jerônimo1 ROSA, Sandra Valéria Limonta. **Trabalho, ideologia e a constituição do ser social: reflexões sobre a questão da identidade docente**. Trabalho & Educação | Belo Horizonte | v.24 | n.3 | p.105-122 | set-dez | 2015.

DOURADO, L.F., **Políticas e gestão da educação superior à distância: novos marcos regulatórios?** Educação & Sociedade, 29(104), pp.891-917, 2009.

DRAIBE, Sonia. **As políticas sociais no regime militar brasileiro: 1964-84**. In: SOARES, Glaúcio Ary Dillon; D'ARAÚJO, Maria Celina. 21 anos de regime militar, balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1993.

DURHAM, E. **Educação superior, pública e privada (1808 – 2000)**. In: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240.

FARIAS, F. B. de. **O imperialismo global: teorias e consensos**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coletânea Questões da Nossa Época; v. 48)

FÁVERO, M. L. A. (b) **A Universidade do Brasil – Das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, 2006, v.1.

FERNANDES, Cleoni. **À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica?** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?** São Paulo: Alfa Ômega, 1975.

FERNANDES, Hélio Clemente e ORSO Paulino José. **O Trabalho docente na Idade Moderna**. XI Jornada do HISTEDBR, 11, 2013, Cascavel, PR, 23 a 25 de outubro de 2015.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. **Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história** LOBATO. E. - EDITORIAL - Ensino superior: experiências e desafios. Revista da UFG, Vol. 7, No. 2, dezembro, 2005.

FLEURY, Sônia. **Estado sem cidadãos: Seguridade Social na América Latina**. Rio de Janeiro. Ed. FioCruz, 1994.

FREDERICO, Celso. **O jovem Marx: 1843-1844 as origens da ontologia do ser social**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 216 p.

FREDERICO, Celso. **O jovem Marx: as origens da ontologia do ser social**. 2 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. Marx e a Questão Social. In: MARMOZ, Louis. **Educação e pauperização: tradições, referências, aplicações**. Editora Valer, 2014.

FREITAS NETO, José Alves de. **A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto**. Revista do Ensino Superior – Unicamp, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. **Educação e a Crise do capitalismo Real**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 24, n. 82, abril 2006.

FUKUYAMA, Francis. ¿El fin de la história? **Estudios Públicos**, Santiago – Chile, n. 37, p. 5 - 31, 1990.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 1999.

GENTILI, P. **A universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-128a privatização do espaço público. In: GENTILI, P. (Org.).

GODEIRO, Nazareno. **A quem serve a crise da educação brasileira? Uma análise da realidade educacional no Brasil e no RN** – São Paulo/RN: ILAESE, 2015.

GOERGEN, Pedro. **Produtivismo e alienação, Carta capital**. or Thomaz Wood Jr. — publicado 24/05/2016 Educ. Soc. vol. 19 n. 63 Campinas Aug. 1998.

GOMES, A. M. **As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos**. 30ª Reunião anual da ANPED, 2007.

GOMES, Hellen Bastos. **UM OLHAR PARA ALÉM DOS MUROS DA UNIVERSIDADE: os impactos sociais produzido pelo PACE na área da saúde.** UICHL/ UFAM. Mimeo, Manaus/Am, 2011.

GONÇALVES, R. **Novo desenvolvimentismo e Liberalismo enraizado.** Serviço Social & Sociedade, v.1, n. 112. p. 637-671, 2012.

GONÇALVES, Reinaldo. **A nova economia internacional: uma perspectiva brasileira.** Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GONÇALVES, Reinaldo. **Distribuição de riqueza e renda: Alternativa para a crise brasileira.** In: LESBAUPIN, I. (org). O desmonte da nação. Balança do governo FHC. Petrópolis, Vozes, 1999.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História,** Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978.

**Gramsci, Antonio. Americanismo e fordismo.** São Paulo: Hedra, 2008.

GREGÓRIO, José Renato Bez de **A universidade pública como parceira do capital: a constante necessidade de produzir inovações tecnológicas.** S/D.

GUERRA, Y. A. D. Transformações societárias, Serviço Social e cultura profissional: mediações sócio-históricas e ético-políticas. In: MOTA, A. E.; AMARAL, A. S.(Org.). **Cenário, contradições e pelejas do Serviço Social brasileiro.** 1ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016, v. 1, p. 83-112.

GUERRA, Yolanda. **A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância.** In: Revista Serviço Social & Sociedade, São Paulo: Cortez, out./dez. 2010.

GUERRA, Yolanda. Formação Profissional em Serviço Social: polêmicas e desafios. In: SILVA, J. F. S.; SANT'ANA, R. S.; LOURENÇO, E. A. S. (Org.). **Sociabilidade burguesa e Serviço Social: Coletânea Nova de Serviço Social.** 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2013. p. 235- 254.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo.** Tradução de Rogério Bettoni. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

\_\_\_\_\_, David. **A condição pós-moderna.** 14ª edição. São Paulo, Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_, David. **O novo imperialismo.** Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HELLER, A. **O cotidiano e a História.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HIDALGO, Angela Maria. Os limites da proposta de constituição de políticas de Estado para a educação no documento-referência para a Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. M. (Org.).

**Educação, Estado e Contradições Sociais.** 1ed. Cascavel: Outras Expressões, 2011, v. , p. 203-224.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: breve século XX 1914-1991.** São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempos de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Reforma do ensino superior e Serviço Social. Temporalis,** Brasília-DF, Temporalis, Brasília-DF, v.1, n. 1, p. 99-112, 2001.

IANNI, Octávio. **A era globalismo.** Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1992.

IASI, Mauro, **Trabalho: Emancipação ou Estranhamento?** In: SANTA'ANA (org). *et.al.* 1a. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

INSTITUTO, Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo nacional da educação superior 2012: resumo técnico.** Brasília - DF, Ministério da Educação, 2013.

\_\_\_\_\_, **Censo nacional da educação superior 2013: resumo técnico.** Brasília - DF, Ministério da Educação, 2014.

\_\_\_\_\_, **Censo nacional da educação superior 2014: resumo técnico.** Brasília - DF, Ministério da Educação, 2015.

\_\_\_\_\_, **Censo nacional da educação superior 2015: resumo técnico.** Brasília - DF, Ministério da Educação, 2016.

\_\_\_\_\_, **Censo nacional da educação superior 2016: resumo técnico.** Brasília - DF, Ministério da Educação, 2017.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Trad. Célia Nevese A. Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

LARA, Ricardo. **A dialética do trabalho: apontamentos sobre a teoria.** In: MOTA, A. E.; AMARAL, A. S.. (Org.). *Cenário, contradições e peijas do Serviço Social brasileiro.* 1ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016, v. 1, p. 209-228.

LEHER, Roberto. Crise Estrutural e Função Social da Universidade Pública. In: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). **Crise do capital e produção do conhecimento na realidade brasileira: pesquisa pra quê, para quem e como?** Ano. 10, n. 19. Brasília: ABEPPS, 2010.

LEHER, Roberto. **Expansão Privada do Ensino Superior e Heteronomia Cultural: um difícil início de século.** In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. *Políticas e gestão da Educação Superior.* São Paulo: Xamã e Goiânia: Alternativa, 2008.

LEMOS, Denise. **Trabalho docente: alienação ou emancipação?** VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente 06 e 07 de nov. 2006- UERJ.

LÊNIN, V. I. **Imperialismo, fase superior do capitalismo.** Tradução: Sílvio Donizete Chagas. 2º Ed. São Paulo: Centauros, 2003.

LESSA, Sergio. **O processo de produção/reprodução social: trabalho e sociabilidade.** Brasília: CEAD, 2002.

LIMA Kátia. **Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século.** In: Serviço Social e educação (Coletânea Nova de Serviço Social), Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

\_\_\_\_\_, Kátia Regina de Souza. **Reforma da Educação Superior nos anos de contrarrevolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva.** Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

\_\_\_\_\_, Kátia Regina de Souza. **Universidades federais e o Reuni:** alterações nas funções da universidade pública brasileira. Revista Advir, Rio de Janeiro, n.23, p.20-27, 2009.

LIMA, Kátia Regina de Souza; PEREIRA, Larissa Dahmer. **Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social.** Sociedade em Debate, Pelotas, 15(1): 31-50, jan.-jun./2007.

LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (Org.) **Serviço Social e Educação.** Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. p. 1-26.

LIMA. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA. Lúcia Maria Wanderlei. **Organismos Internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. O Empresariamento da Educação** - São Paulo: Xamã, 2012.

LISPECTOR, Clarise. **A Hora da Estrela.** Editora Rocco. 1985.

LOCKE, John. **Carta sobre a tolerância.** Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 235-289. (Clássicos do Pensamento Político).

MANCEBO, D. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR; M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos após LDB.** Brasília: INEP. 2008. p. 55-70.

MANCEBO, Deise. **Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento.** Educação e Sociedade. 2006, vol.25, n.88, pp. 845-866.

MANDEL, Ernest. **A crise do capital.** Campinas. Unicamp/Ensaio, 1990.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio.** São Paulo; Nova Cultural, 1982.

MARQUES, Rosa Maria; MENDES, Áquilas. **Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula.** In: Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. 1 p. 15-23 jan./jun. 2007.

MARRACH, Sonia Alem. **Neoliberalismo e Educação.** In: Infância, Educação e Neoliberalismo. . São Paulo, Cortez, 2002.

MARTINELLI, M. L.. **O trabalho do assistente social em contextos hospitalares: desafios cotidianos.** Serviço Social & Sociedade, v. 107, p. 497-508, 2011.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade.** Coleção temas da atualidade. São Paulo. Editora Paulus, 2004.

MARX & ENGELS. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Moraes, 1983.

\_\_\_\_\_, K. **O capital: crítica da economia política:** livro I, V. II; tradução 20º Ed. de Reginaldo Sant'Anna. 20º Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

\_\_\_\_\_, K. **O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte. In Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** (Seleção de textos: José Arthur Giannotti). São Paulo, Abril Cultural, 1978. p. 329. Coleção Os Pensadores

\_\_\_\_\_, Karl. **Elementos fundamentais para a crítica da economia política.** V. I e II. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_, Karl. Engels F. **Manifesto do Partido Comunista.** ed. Avante, Lisboa.1997.

\_\_\_\_\_, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo, Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política. Livro 1 – O Processo de Produção do Capital.** Volume 1. 10ª Edição. DIFEL Difusão Editorial S.A., 1985.

\_\_\_\_\_, Karl. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora.** Goiânia: Alternativa, 2002.

MATTOSO, Jorge. **A desordem do trabalho.** Editora: Scritta. 1995.

MAZZILLI, Sueli. **Ensino, Pesquisa e Extensão: uma associação contraditória.** Tese de Doutorado. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1996.

MENDES, J. M. R.; PRATES, J. C. **Algumas Reflexões Acerca dos Desafios para a Consolidação das Diretrizes Curriculares.** In: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPPS. **Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social: sobre o processo de implementação.** Brasília: Temporalis, Ano VII. v. 14, p. 175-198, 2007.

Mercantilização e **Oligopolização no Ensino Superior Privado.** Ronaldo Fabiano GasparI Tânia Costa FernandesI. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 945-966, jul./set. 2015.

MÉSZÁROS, István, 1930. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado.** [Tradução: Maria Isabel Lagoa]. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2015.

\_\_\_\_\_, István. **A crise estrutural do capital.** [tradução de Francisco Raul Cornejo... et. al]. 2 ed. Rev. e Ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: BoiTempo Editorial, 2006 (Mundo do Trabalho).

\_\_\_\_\_, István. **Atualidade histórica da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar.** São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_, István. **Filosofia, ideologia e ciência social.** Tradução de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_, István. **O Século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Editora Boitempo, 2012.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos.** Editora: atlas. São Paulo, 2005.

MONTAÑO, Carlos. **“Terceiro setor” e “questão social” na reestruturação do capital** – O canto da sereia. Rio de Janeiro, ESS/UFRJ, 2001. Tese de doutorado.

MORAES, Guilherme Cardoso de. **MERCANTILIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS E PRIVADAS NO BRASIL.** Revista Três Pontos V12, N2, 2012 - Dossiê Estado, Governo e Políticas Públicas.

MOTA, A. E.. Trabalho e Serviço Social: considerações sobre o conteúdo dos componentes curriculares. In: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPPS. **Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social: sobre o processo de implementação.** Brasília: Temporalis, Ano VII. v. 14, p. 55-88, 2007.

MOTA, A. E.; AMARAL, ANGELA SANTANA DO. Serviço Social brasileiro: cenários e perspectivas nos anos 2000. In: MOTA, A. E.; AMARAL, A. S. (Org.).

**Cenários, contradições e peijas do Serviço Social Brasileiro.** 1ed. São Paulo: Cortez, 2016, v. 1, p. 29-54.

MOTA, A. E.; TAVARES, M. A. Trabalho e expropriações contemporâneas. In: MOTA, A. E.; AMARAL, A. S. (Org.). **Cenário, contradições e peijas do Serviço Social brasileiro.** 1ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016, v. 1, p. 229-251.

MOURÃO, A. R. B. **A fábrica como espaço educativo.** São Paulo: Scortecci, 2006.

MOURÃO; ALMEIDA, **Reforma do Ensino Superior Brasileiro – Amazônida.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - EDUA ano 11, no. 1 jan./jun.2006.

MUNIZ, Egli. **Os serviços de proteção social: um estudo comparado entre o Brasil e Portugal.** Editora: Cortez. São Paulo, 2005.

NETO, José Alves de Freitas. **A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto.** *Revista do Ensino Superior* – Unicamp, 2011.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós- 64.** São Paulo: Cortez, 1991. 335p.

\_\_\_\_\_. J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. J. P. **O movimento de Reconceituação: 40 anos depois.** *Serviço Social & Sociedade*, n. 84 – ANO XXVI. p. 5- 13, 2005.

\_\_\_\_\_. José Paulo / BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NEVES, L; FERNANDES, R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, L. (Org.) **O empresariamento da educação.** São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40.

NEVES, Lúcia Maria Wanderlei (org). **Reforma Universitária do governo Lula: reflexões para o debate.** São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** Rio de Janeiro: Xamã, 2002.

\_\_\_\_\_. Maria Lúcia Wanderley (org.). **O empresariamento da educação; novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** Rio de Janeiro: Xamã, 2002.

NOMERIANO, Aline Soares. MOURA, Severina Mátyr Lessa de. DAVANÇO, Sandra Regina. **Expansão do Ensino Superior no Governo Lula da Silva: ProUni, REUNI e Interiorização das Ifes.** VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão – SE/Brasil, 20 a 22 de setembro de 2012.

OLIVEIRA, R. N. da C. **O agir comunicativo no contexto das práticas de educação em saúde pública: um estudo à luz da teoria da ação comunicativa de J. Habermas.** *Serviço Social & Sociedade*. n. 116. São Paulo: Cortez, 2011. p. 267-200.

OLIVEIRA, D.A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. surgimento do Antivalor. Capital, força de trabalho e fundo público. In: **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, R. A Cepal e a Educação. In: **Agências multinacionais e a educação profissional brasileira.** In: OLIVEIRA, R. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

OLIVEIRA, S. S. B. de. **Trabalho, Educação, Empregabilidade Gênero.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. **Reestruturação produtiva e qualificação profissional na zona franca de Manaus.** Manaus: Edua, 2000.

OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. **A “periferia” do capital: na cadeia produtiva de eletrodomésticos.** EDUA/UFAM, 2006.

OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. **O processo produtivo da indústria eletroeletrônica e a qualificação dos trabalhadores no pólo industrial de Manaus.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. 2006

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo, cultura e crueldade: para compor uma ética.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 31, n. 2, 615-644, maio/ago. 1998.

ORSO, José PAULINO, GONÇALVES, Sebastião Rodrigues, MATTOS, Valci Maria. **Educação e luta de classes.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ORSO, José PAULINO, Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. M.. (Org.). **Educação, Estado e Contradições sociais.** 1ed.São Paulo - SP: Outras Expressões, 2011, v. 1, p. 225-246.

PAIVA, Janaina Zildaléia da Silva. **As transformações do trabalho docente na Universidade Federal do Amazonas: da produção ao produtivismo na pós-graduação.** Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade –PPGSS da Universidade Federal do Amazonas. *Mimeo.* 27 de junho de 2016.

PAOLI, Maria Célia. & TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais. Conflitos negociações no Brasil contemporâneo.** In: ALVAREZ, S; DAGNINO, E. & ESCOBAR, A. (orgs). Cultura e política nos movimentos sociais latino-americano. Novas leituras. Belo Horizonte, UFMG, 2000.

PAULA, M.F. de. **A Reforma da Educação Superior do Governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco.** In: Revista Raes, Ano 1, n.1 novembro de 2009.

PAURA, S. G. O serviço Social na Educação Superior. In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (Org.) **Serviço Social e Educação**. Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. p. 113-132.

PEREIRA, E. M. de A. Universidade e currículo: paradigmas e estruturação. In: ALMEIDA, M. L. P. de.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Políticas Educacionais de Ensino Superior no Século XXI: um olhar transnacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

PEREIRA, L. D. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade EAD no BRASIL: análise da tendência à desqualificação profissional. In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (Org.). **Serviço Social e Educação**. Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. p. 51-70.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Política educacional brasileira e serviço social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. 2007. 378 f. Tese (Doutorado em Serviço Social)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PINTO, M. B. Precarização do trabalho docente: competitividade e fim do trabalho coletivo. In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (Org.). **Serviço Social e Educação**. Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. p. 27-47.

POLANYI, K. **A grande transformação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Compus, 2000  
PRADO JUNIOR, Caio. **A revolução brasileira**. São Paulo, Brasiliense, 1970.

Pró-reitoria de Extensão e Interiorização. **Ofício 2921/2006 MEC/SESu/DEDES**, de 28 de abr. 2006.

QUEIROZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima. **Eu avalio, tu avalias, nós nos autoavaliemos? Uma experiência proposta pelo SINAES**. Dissertação de Mestrado – UNB. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

RAMOS, S. R. A prática na formação profissional em serviço social: tendências e dificuldades. In: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPPS. **Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social: sobre o processo de implementação**. Brasília: Temporalis, Ano VII. v. 14, p. 149-174. 2007.

RAMOS, S. R.; SANTOS, S. M. M. dos. Projeto profissional e organização política do Serviço Social brasileiro: lições históricas e lutas contemporâneas. In: SILVA, M. L. O. e. (Org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 209-233.

RANIERI, Jesus. **Trabalho e dialética: Hegel, Marx e a teoria social do devir**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDIFES. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, sobre a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. ANDIFES, 2012.

ANDIFES. **Relatório de acompanhamento do programa de apoio aos planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI)**. ANDIFES, Jan./2010

ROJAS COUTO, Berenice. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão veredas**. Editora: Nova Aguilar. Rio de Janeiro, 1994.

RUMMERT, S. **Educação e Identidade dos Trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho**. São Paulo: Xamã, Intertexto, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno & PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

SALVADOR, Evilásio. **Fundo público e seguridade social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAMPAIO JUNIOR, P. S. A. **Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa**. Serviço Social & Sociedade, v. 1, n. 112. p. 672-688, 2012.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil – o setor privado**. São Paulo, Hucitec, 2000.

SAMPAIO, M.M.F.; MARIN, A.J. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as políticas curriculares**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, dez. 2011.

SANTOS, C. M. dos. Do conhecimento teórico sobre a realidade social ao exercício profissional do assistente social: desafios na atualidade. In: SILVA, M. L. O. e. (Org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 265-285.

SANTOS, C. M. dos. Do conhecimento teórico sobre a realidade social ao exercício profissional do assistente social: desafios na atualidade. SILVA, M. L. O. e. (Org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 265-285.

SAVIANI, Demerval. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades**; *in* poíesis pedagógica – V.8, N.2 ago/dez 2010.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia: O Espaço da Educação na Universidade**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 6 ed. São Paulo :Cortez/AUTORES ASSOCIADOS,1985.

SCHERER, Elenise Faria. **A UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM) E A SUA INSERÇÃO NA SOCIEDADE AMAZÔNICA**. Márcia Perales Mendes Silva Entrevista realizada por Temporalis, Brasília (DF), ano 10, n.20, p.253-269, jul./dez. 2010.

SCHUMPETER, Joseph Alois (1911). **Teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SCHÜTRUMPF, Jörn. **Rosa Luxemburgo ou o preço da liberdade** (org) ; tradução: Isabel Loureiro, Karin Glass, Kristina Michahelles e Monika Ottermann : 2ª edição ampliada - São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2015.

SERRANO, Francisco Perujio. **Pesquisar no Labirinto: a tese, um desafio possível**. Trad. Marcos Marcionilo. Parábola editorial. São Paulo 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios**. In: Revista Educar. Editora UFPR. n° 31, p.73-89, 1993.

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

\_\_\_\_\_, V. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária**. Campinas. Educação e Sociedade. vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_, V. **O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas**. Avaliação, Campinas, v. 5, n. 2(16), p. 7-25, 2000.

\_\_\_\_\_, Valdemar. **O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 10, n. 22, p. 66-77, 2000.

SILVA JR., J. dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **As novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez/CDAPHIFAN, 2001.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma universitária: a nova forma histórica das esferas pública e privada no início do século XXI**. In: ORSO, José Paulino (org.). Educação, sociedade de classes e reformas universitárias. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, J. F. S. da. **Serviço Social e emancipação?** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, M. L. O. e. (Org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, M. P. M.. **Da formação acadêmica ao exercício profissional: a construção discursiva do assistente social**. 1. ed. Manaus: EDUA, 2015. 262p.

SILVA, Maria Isabel da. **A Centralidade da Categoria Trabalho e o Trabalho Docente Voluntário na UFSC**. Pós-Graduação em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SILVEIRA JÚNIOR, A. A. Serviço Social e construção da hegemonia dominante. In: MOTA, A. E.; AMARAL, A. S. (Org.). **Cenários, contradições e pelejas do Serviço Social Brasileiro**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2016, v., p. 55-82.

SILVA, Paulo Aparecido Dias da Silva. **A Falácia da Educação Integral sob o domínio imperialista: um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia**. Tese Doutoral – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – FACED/UFAM. *Mimeo*. 13 de abril de 2017.

SIQUEIRA, Ângela C. de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. NEVES, Lúcia Wanderley. (Org.) **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

SLAUGHTER, S. & Leslie, L. L. **Expanding and elaborating the concept of Academic Capitalism**. Organization. (2001).

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

STANGING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. Tradução de Cristina Antunes. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TAVARES, M. A. Questão Social e Serviço Social em debate. In: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPPS. **Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social: sobre o processo de implementação**. Brasília: Temporalis, Ano VII. v. 14, p. 119-148, 2007.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil - análise e interpretação de sua evolução até 1969**, Rio de Janeiro. EdUFRJ, 2008.

TELLES, Vera. **Direitos sociais. Afinal do que se trata?** Belo Horizonte, UFMG, 2000.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 3 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016. Disponível em: <[http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/educacao\\_contra\\_o\\_capital\\_-\\_3a\\_ed.pdf](http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2013.

TONET, Ivo. **Educação e Formação Humana**. In: Marxismo, educação e luta de classes: teses e conferências do II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana. JIMENEZ, Susana, Oliveira, Jorge Luís, SANTOS, Derivaldo (organizadores) – Fortaleza: EdUECE/SINTSEF, 2008.

TRINDADE, H. **Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira**. São Paulo. Estudos Avançados 14 (40), 2000.

TRINDADE, Héglio. O ensino superior na América Latina: um olhar longitudinal e comparativo. In: TRINDADE, Héglio; BLANQUER, Jean-Michel. (Orgs.). **Os desafios da educação na América Latina**. Petrópolis; RJ: Vozes, 2002.

UFAM, Revista **Ufam 2009 -2017**. Excelência acadêmica com compromisso social”, 2017.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

VIOTTI DA COSTA, Emília. **Introdução ao estudo da emancipação política**. In: MOTA, C g (ORG). Brasil em perspectiva, 20. Ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

YAZBEK, M. C.; MARTINELLI, M. L.; RAICHELIS, R. **O Serviço Social brasileiro em movimento: fortalecendo a profissão na defesa de direitos**. Serviço Social & Sociedade. Ano XXIX, n. 95. 2008. p. 5-32.

## **APÊNDICES**

**INSTRUMENTAIS DE PESQUISA  
(APÊNDICE A)**

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**I. Identificação:**

**Sexo:** ( ) Feminino ( ) Masculino

Idade: \_\_\_\_\_

Estado civil: Casado ( ) Solteiro ( ) Divorciado ( ) Viúvo ( ) União Estável ( )

Filhos? Sim ( ) Não ( ) Quantos? \_\_\_\_\_

**Ano de Ingresso na universidade:** \_\_\_\_\_

**Ano de formação:** \_\_\_\_\_

**Há quanto tempo trabalha nesta instituição?** Data de admissão: \_/ \_/ \_\_\_\_\_

01 a 02 anos ( ) 02 a 05 anos ( ) 05 a 10 anos ( ) Mais de 10 anos ( ) Outro \_\_\_\_\_

Acima de 15 salários mínimos ( )

**Titulação:**

Graduação ( )

Especialização ( )

Mestrado ( )

Doutorado ( )

Pós-Doutorado ( )

**Ano de titulação:** \_\_\_\_\_

**Carreira Universitária:**

Professor Auxiliar Nível \_\_

Professor Assistente Nível \_\_

Professor Adjunto Nível \_\_

Professor Associado Nível \_\_

**II. Questões de pesquisa:**

1) **Infraestrutura para o funcionamento do curso:** (espaço físico, ambientes adequados, laboratórios, auditórios etc.).

( ) ÓTIMO ( ) BOM ( ) REGULAR ( ) PÉSSIMO

2) **Atividades Docentes**

2.1. Quantas disciplinas ministra por semestre? ( ) Uma ( ) Duas ( ) Três ou mais

Carga horária por disciplina \_\_\_\_\_

2.2 Jornada de trabalho:

20 horas ( ) 40 horas ( ) 40 horas e DE ( )

2.3 Permanência no curso, aprovação, evasão: (ações de monitoria, de pesquisa, de extensão .universitária, assistência estudantil).

Faz PIBIC? ( ) Sim ( ) Não Quantos atualmente? \_\_\_\_\_

Faz Monitoria? ( ) Sim ( ) Não Quantos atualmente? \_\_\_\_\_

Faz Projeto de Extensão? ( ) Sim ( ) Não Quantos atualmente? \_\_\_\_\_

Faz atendimento ao aluno? ( ) Sim ( ) Não Quantas vezes por semana? \_\_\_\_\_

2.4 Integra a um grupo de pesquisa: ( ) Sim ( ) Não

Se positivo, Qual? \_\_\_\_\_

**3. Questões Culturais**

3.1 Participação em movimento docente?

Se positivo, qual? \_\_\_\_\_

3.2 Participação em sindicato ou partido político? ( ) Sim ( ) Não

Se positivo, qual? \_\_\_\_\_

Se negativo, justifique:

3.3 Participação em partido político? ( ) Sim ( ) Não

Se positivo, qual? \_\_\_\_\_

Se negativo, justifique:

3.4 Com que frequência você:

		Frequentemente	De vez em quando	Raramente ou Nunca
1.	Assiste a televisão ou dvd?	A	B	C
2.	Vai ao cinema?	A	B	C
3.	Vai ao Teatro?	A	B	C
4.	Ouve música?	A	B	C
5.	Pratica esporte ou ginástica?	A	B	C
6.	Vai dançar ou vai a barzinho/restaurante?	A	B	C
7.	Participa de atividades religiosas?	A	B	C
8.	Desenvolve trabalhos voluntários	A	B	C
9.	Vai ao Shopping?	A	B	C
10.	Viaja a passeio?	A	B	C

3.4 Você costuma escrever:

		Frequentemente	De vez em quando	Raramente ou nunca
1.	Recados e mensagens	A	B	C
2.	Cartas	A	B	C
3.	Textos técnicos	A	B	C
4.	Outros textos (jornalísticos, literários etc.	A	B	C

3.5 Você utiliza o computador para:

		Frequentemente	De vez em quando	Raramente ou nunca
1.	acessar a internet (pesquisas, notícias, reportagens, outros).	A	B	C
2.	conversar, jogar etc	A	B	C
3.	enviar/receber mensagens.	A	B	C
4.	escrever textos técnicos.	A	B	C
5.	escrever outros textos (jornalísticos, literários etc.).	A	B	C

3.6 No seu trabalho nesta instituição, como docente, quais aspectos ocupam mais seu tempo? Numere-os de 1 a 4, considerando 1 o aspecto que ocupa mais seu tempo e 4 o que ocupa menos.

1.	Atividades burocráticas	1	2	3	4
2.	Atividades pedagógicas	1	2	3	4
3.	Atendimento a comunidade acadêmica	1	2	3	4
4.	Reuniões	1	2	3	4

3.7 As dificuldades que você enfrenta no seu trabalho cotidiano se devem à/ao

		Concordo	Concordo em parte	Discordo
1.	ambiente de insegurança no campus (roubos, vandalismo, agressões etc.).	A	B	C
2.	pouca experiência	A	B	C
3.	instituição que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento de seus profissionais.	A	B	C
4.	falta de motivação para a atividade profissional	A	B	C
5.	sobrecarga de trabalho	A	B	C
6.	falta de motivação para a atividade docente.	A	B	C

7.	apoio insuficiente que recebe na instituição para o desenvolvimento de seu trabalho.	A	B	C
----	--	---	---	---

**4. Vida profissional** (atividades realizadas, satisfação profissional)

- 4.1 Possui cargo administrativo: Sim ( ) Não ( ) Qual? \_\_\_\_\_
- 4.2 Tem atividade de ensino na: Graduação ( ) Pós-Graduação Lato Sensu ( ) Pós-Graduação Stricto Sensu ( )
- 4.3 Trabalha em outro local? Sim ( ) Não ( ) Se sim, em quantos? \_\_\_\_\_  
Na docência também? Sim ( ) Não ( )
- 4.4 Você gosta da atividade que realiza? ( ) Sim ( ) Não  
Comente sua resposta:
- 4.5 Para você qual a essência do trabalho docente?
- 4.6 Motivo que contribuiu para a sua escolha profissional.
- 4.7 Você complementa o salário desempenhando outras atividades?  
( ) Sim ( ) Não Se positivo, quais? \_\_\_\_\_
- 4.8 Renda Familiar
- 1 a 3 salários mínimos ( )
- 04 a 06 salários mínimos ( )
- 07 a 10 salários mínimos ( )
- 10 a 15 salários mínimos ( )
- Acima de 15 salários mínimos ( )
- 4.9 Quais as principais dificuldades encontradas no exercício da sua profissão?
- 4.10 Especifique as principais ações que você realiza no exercício de sua prática docente.
- 4.10 Como você desenvolve as reflexões acerca de sua prática docente com vistas a ampliar sua visão crítica sobre os saberes?
- 4.11 Quais as práticas que desenvolve com os discentes na universidade?
- 4.12 Diante das exigências educacionais na contemporaneidade, como você analisa a prática pedagógica do professor universitário?
- 4.13 Quais os dilemas encontrados no exercício da sua profissão?

**5. Formação em Serviço Social** (diretrizes curriculares do Serviço Social, perfil do alunado, elementos que flexionam a formação profissional na atualidade)

- 5.1 Comente sobre o perfil do alunado:
- 5.2 Quais os principais elementos que estão inflexionando na formação profissional na atualidade?
- 5.3 Na sua opinião o que valoriza a figura do docente na atualidade?
- 5.4 Considera que o currículo atual da Ufam está em sintonia com a ABEPSS?
- 5.5 Na sua opinião quais os principais elementos da contrarreforma do ensino que inflexionam na formação profissional?
- 5.6 Qual o seu entendimento do reuni e seus impactos na formação em Serviço Social?
- 5.7 Qual o seu entendimento da política de educação permanente?
- 5.8 Esse espaço é livre para você complementar acerca das considerações do trabalho docente, e sobre a formação profissional na atualidade.

**6. Problemas relacionados a questões de saúde.**

- 6.1 Você destina um tempo por semana para atividades físicas? Se sim, quanto tempo e quais atividades?
- 6.2 Nos últimos anos tem tido mais problemas de saúde? ( ) Sim ( ) Não  
Se sim, justifique:
- 6.3 Você se sente estressado?  
( ) pouco ( ) muito ( ) às vezes ( ) Nunca ( ) Não
- 6.4 Para você, quais os principais sintomas do estresse?
- a) ( ) Cansaço
- b) ( ) Desajuste
- c) ( ) Desânimo
- d) ( ) Desequilíbrio
- e) ( ) Fadiga
- f) ( ) Pressão
- g) ( ) Sobrecarga
- h) ( ) Nervosismo

- i) ( ) Irritabilidade
- j) ( ) Insônia
- k) ( ) Angústia
- l) ( ) Indecisão
- m) ( ) Insegurança
- n) ( ) Medo
- o) ( ) Insatisfação
- p) ( ) Falta de interesse
- q) Outro(s).
- r) Qual(is) \_\_\_\_\_

**INSTRUMENTAIS DE PESQUISA  
(APÊNDICE - B) - ABEPSS**

**I. Identificação:**

Sexo:

Idade:

Formação:

Instituição que trabalha:

Posição que desempenha na ABEPSS:

Tenho de atuação na entidade sindical:

**II. Questões:**

- 1 Quais os pressupostos econômicos, sociais, políticos e culturais que norteiam as políticas educacionais no Brasil na atualidade?
- 2 Como define a relação da universidade brasileira com o mercado no contexto da contrarreforma da educação no Brasil?
- 3 Quais os principais impactos das políticas de expansão da educação superior na autonomia do trabalho docente universitário?
- 4 Quais os principais impactos das políticas de expansão da educação superior na formação profissional em Serviço Social?
- 5 De que forma o “empresariamento da educação” afeta a defesa e materialização do Projeto Ético-Político do Serviço Social?
- 6 Quais os principais dilemas para a ABEPSS na em defesa da universidade pública, laica e de qualidade e na valorização do trabalho docente?
- 7 Quais os pontos a avançar e consolidar em defesa da universidade pública, laica e de qualidade e da valorização do trabalho docente e da formação profissional em Serviço Social?
- 8 Quais as ações e formas de resistência que a ABEPSS programa desde 1995 (ABESS) até a atualidade? Quais os objetivos e principais resultados?
- 9 Comente as conquistas e perdas para a formação profissional em Serviço Social desde 1995 a 2014.
- 10 Comente acerca da participação consentida ou de resistência do trabalhador docente das IFES na materialização da contrarreforma da educação superior no Brasil.

**(APENDICE C)**  
**TERMO DE COMPROMISSO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa "**ENTRE SOMBRAS, PENUMBRAS E LUZENTES: o trabalho docente em tempos de aligeiramento e mercantilização do Ensino Superior e suas inflexões na formação profissional em Serviço Social**" desenvolvida pela doutoranda **Márcia Irene Pereira Andrade**, endereço: Alameda Circular Cuba nº163, Condomínio Jardim das Américas, Ponta Negra, Cep: 69037-175, telefone: 3658-4589/99138-2398/ e-mail: marciamavignier01@gmail.com. Sob orientação da professora Doutora **Selma Suely Baçal de Oliveira**, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP: 69077-000, telefone: 3305-1181/99420-8030/e-mail: selmabacal@ufam.edu.br. A pesquisa em tela tem como objetivos: **Geral:** Analisar o processo de contrarreforma no ensino superior, seus impactos no trabalho docente e formação profissional em Serviço Social nos cursos de graduação públicos no estado do Amazonas. **Específicos:** 1) Discutir acerca das alterações contemporâneas no mundo do trabalho suas inflexões na educação, em especial no ensino superior, aprofundando no processo de precarização do trabalho docente na atualidade; 2) Refletir acerca do processo de flexibilização no trabalho e suas implicações na autonomia do trabalho docente, a sujeição da subjetividade docente a lógica do capital, a alienação do trabalho atrelado ao refluxo do movimento sindical docente; 3) Verificar o processo de reestruturação das universidades federais, suas diretrizes e etapas, com ênfase na "nova arquitetura curricular" e suas implicações para os cursos de graduação em Serviço Social; 4) Identificar os impactos do processo de contrarreforma no ensino superior na formação dos profissionais de serviço social a luz do entendimento que a formação dos assistentes sociais é um dos eixos fundamentais do projeto ético-político profissional da categoria; 5) Problematizar acerca das especificidades que o processo de contrarreforma vem produzindo sobre a formação profissional em serviço social, tendo o atual projeto ético-político como referência a partir da realidade concreta do Estado do Amazonas. Sua participação é voluntária e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Será garantida a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa, assim como, não receberá nenhuma remuneração. **O local, horário e data da pesquisa em Manaus será na sala de reunião do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGÉ, em Parintins será na sala de coordenação acadêmica do ICSEZ, o mesmo será combinados com antecedência entre pesquisador e entrevistado.** Informamos que a presente pesquisa aplicará um formulário estruturado. Vale destacar, que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, e que na **existência de riscos** seja de ordem emocional, psicológica ou moral, prestaremos assistência ao participante da pesquisa de acordo com a resolução 466 de dezembro de 2012: II.3.1 - assistência imediata – é aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite; e II.3.2 - assistência integral – é aquela restada para atender complicações e danos. E se comprovado que o participantes da pesquisa sofreu qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa a instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa, terá **direito à indenização**, por parte do pesquisador, do patrocinador e das decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa, ou seja, os participantes estão assegurados o **direito a indenizações** e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa." (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7). Vale destacar, ainda que existem garantia de ressarcimento e o modo como deverá ser realizado o ressarcimento das despesas do participante da pesquisa e de seu acompanhante, quando necessário. Salienta-se que os itens ressarcidos não são apenas aqueles relacionados a "transporte" e "alimentação", mas a tudo o que for necessário ao estudo (Item IV.3.g, da Resolução CNS nº. 446 de 2012). 5.6. Para tanto, o principal **benefício da pesquisa** é produzir o conhecimento acerca da dimensão ontológica do trabalho docente em tempos contrarreforma do Estado neoliberalismo, e demonstrar as implicações desse processo no Curso de Serviço Social da UFAM. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardados em sigilo. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade. Para quaisquer esclarecimentos segui endereço do Comitê de Ética: Rua Terezina, 495 Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus/Am telefone fixo 3305-1181, ramal 2004, e celular 99171-2496, e o email cep.ufam@gmail.com

Consentimento pós-informação:

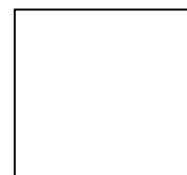
Eu \_\_\_\_\_, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas. Estou ciente dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, apresento minha concordância de livre e espontânea vontade em participar desta pesquisa como informante.

data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador



Impressão Polegar

**(APENDICE - D)**  
**QUADRO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

<b>Tema:</b> O tema a ser investigado trata do entendimento acerca da expansão do ensino superior e as implicações no trabalho docente e formação profissional em Serviço Social, fazendo uma análise a partir dos cursos de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas (Ufam-Manaus e ICSEZ – Parintins).							
<b>Tese:</b> A expansão da educação superior promove a “democratização” do ensino superior, mas traz no seu avesso a mercantilização do ensino, além de produzir implicações profundas na materialidade e subjetividade do trabalhador docente cujo resultado expressa-se materialmente na formação profissional.							
<b>Problema</b>		<b>Objetivos</b>		<b>Questões Norteadoras</b>			
De que forma a contrarreforma da educação superior sob a forma da expansão do ensino superior afeta a materialidade e subjetividade do professor universitário precarizando e fragilizando a autonomia do trabalho docente?		<b>Geral:</b> analisar o processo de contrarreforma da Educação Superior brasileira, com ênfase nos governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2009) e Dilma Vana Rousseff (2010 a 2014), suas implicações no trabalho docente no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas - Ufam.		<b>Específicos:</b> 1. Discutir acerca das alterações contemporâneas no mundo do trabalho e na educação, em especial no ensino superior, aprofundando no trabalho docente, com vistas às implicações do processo em curso nos cursos de graduação em Serviço Social; 2. Refletir acerca do processo de flexibilização no trabalho e suas implicações no trabalho docente, a sujeição da subjetividade docente a lógica do capital; 3. Identificar os impactos do processo de contrarreforma no ensino superior na formação dos profissionais de serviço social a luz do entendimento que a formação dos assistentes sociais é um dos eixos fundamentais do projeto ético-político profissional.		a. Sendo a educação um direito social conquistado a partir das lutas sociais, como a crise estrutural do capital afeta a Política de Educação no Brasil com ênfase na contrarreforma da educação superior que promove o esvaziamento da universidade pública? ? b. Como assegurar no processo de formação em curso a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão universitários, considerando as possíveis alterações na materialidade e subjetividade do trabalho docente? c. De que forma o ensino, a pesquisa e a extensão universitários, dimensões indissociáveis da formação profissional, são afetados pela reengenharia educacional em curso?	
<b>Metodologia</b>	<b>Instrumentos e Técnicas</b>	<b>Amostra</b>		<b>Categorias do método</b>	<b>Categorias Explicativas</b>	<b>Análise</b>	
Pesquisa de caráter exploratório. Modalidade qualitativa. A abordagem metodológica encontra-se na perspectiva do método em Marx	A escolha dos instrumentos e técnicas é responsabilidade do pesquisador. Assim, a coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas junto aos docentes do curso de Serviço Social Ufam/Manaus e ICSEZ/Parintins, conforme critérios de inclusão e exclusão pré-estabelecidos pelo pesquisador.	A amostra da pesquisa foi não probabilística intencional. Para tanto, elegeu-se os cursos de serviço social da Ufam (Manaus e Parintins) e foram enviados a questionários junto 08 (oito) docentes (Manaus) e 04 (quatro) docentes (Parintins)		Historicidade, Contradição, Mediação e Totalidade.	a. crise estrutural do capital, b. contrarreforma do estado e da educação superior, c. expansão do ensino superior, d. trabalho, e. trabalho docente e. f. formação em serviço social	Qualitativa	

**Fonte:** Adaptado de MARTINELLI, Tiago. O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e as entidades privadas sem fins lucrativos: a primazia público-estatal colocada em xeque / Tiago Martinelli. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2011.

**(APENDICE - D)**  
**PERFIL DOS PESQUISADOS: NINFAS EM DESTAQUE**

<b>Protagonistas da Tese</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>Década de Ingresso</b>	<b>Década de Formação</b>	<b>Tempo que trabalha na UFAM</b>	<b>Titulação</b>	<b>Posição na Carreira Universitária</b>
<b>1.Oceânidas</b> - Ninfas do alto-mar	60 anos ou mais	1980 a 1989	1980 a 1989	Mais de 10 anos	Não Informado	Professor Associado III
<b>2.Nereidas</b> - Ninfas dos mares internos	30 a 59 anos	1980 a 1989	1990 a 1999	05 a 10 anos	Mestrado	Professor Assistente I
<b>3.Potâmidas</b> - Ninfas dos rios	30 a 59 anos	2000 a 2017	2000 a 2017	Menos de 5 anos	Doutorado	Professor Assistente I
<b>4.Náiades</b> - Ninfas dos ribeiros e riachos	30 a 59 anos	1990 a 1999	1990 a 1999	Mais de 10 anos	Doutorado	Professor Adjunto IV
<b>5.Crenéias</b> - Ninfas das Fontes	30 a 59 anos	1990 a 1999	1990 a 1999	Mais de 10 anos	Pós-Doutorado	Professor Associado II
<b>6.Pegéias</b> - Ninfas das nascentes	30 a 59 anos	1990 a 1999	1990 a 1999	05 a 10 anos	Doutorado	Professor Adjunto III
<b>7.Limneidas</b> - Ninfas dos lagos e lagoas	60 anos ou mais	1980 a 1989	1970 a 1979	Mais de 10 anos	Pós-Doutorado	Professor Associado IV
<b>8.Napéias</b> - Ninfas dos vales e selvas	30 a 59 anos	2000 a 2017	2000 a 2017	Menos de 5 anos	Doutorado	Professor adjunto I
<b>9.Oréadas</b> - Ninfas das montanhas e colinas	30 a 59 anos	2000 a 2017	1990 a 1999	05 a 10 anos	Doutorado	Professor Adjunto I
<b>10.Dríadas</b> - Ninfas das árvores e dos carvalhos	20 a 29 anos	2000 a 2017	2000 a 2017	Menos de 5 anos	Mestrado	Professor Assistente I
<b>11.Hamadriadas</b> - Ninfas dos carvalhos	30 a 59 anos	2000 a 2017	2000 a 2017	Menos de 5 anos	Mestrado	Professor Assistente I
<b>12.Meliades</b> - Ninfas dos freixos	20 a 29 anos	2000 a 2017	2000 a 2017	Menos de 5 anos	Mestrado	Professor Assistente

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2017.

**PERFIL DOS PESQUISADOS: O ELEMENTO TERRA EM DESTAQUE<sup>1</sup>**

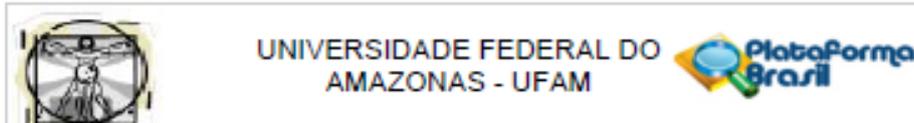
<b>Protagonistas da Tese</b>	<b>Idade</b>	<b>Titulação</b>	<b>IFES a qual está vinculada</b>	<b>Tempo de Atuação na ABE PSS</b>
Gaia	42	Doutorado	UFES	8 anos
Géia	31	Doutorado	UFT	4 anos

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2017

<sup>1</sup> Importa frisar que todos os participantes assinaram Termo Livre de Consentimento Esclarecido – TCLE (APÊNDICE D) dando ciência da pesquisa e aceite para participar que dentre outros elementos ao apresentar os objetivos do estudo e sua justificativa serviu como um documento utilizado para sanar dúvidas e quaisquer questionamentos.

## **ANEXOS**

## APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



Continuação do Parecer: 1.000.594

- 10. Declaração que os resultados serão tomados públicos: ADEQUADO
- 11. Declaração sobre uso e destinação de material: ADEQUADO
- 12. Curriculum Lattes: FOI APENSADO
- 13. ORÇAMENTO: ADEQUADO
- 14. CRONOGRAMA: ADEQUADO
- 15. TCLE: ADEQUADO

Em razão do exposto somos de parecer favorável para que o projeto seja APROVADO, já que atendeu as determinações da Res. 466/2012.

É o parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMações BÁSICAS DO PROJETO 715945.pdf	21/07/2016 13:24:18		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEDOUTORADOMARCIAIRENE.pdf	21/07/2016 13:23:38	MÁRCIA IRENE PEREIRA ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECOMPROMISSOLIVREEES CLARECIDO.pdf	21/07/2016 13:09:05	MÁRCIA IRENE PEREIRA ANDRADE	Aceito
Outros	TERMODEANUENCIA.pdf	07/06/2016 16:35:13	MÁRCIA IRENE PEREIRA ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	07/06/2016 16:29:57	MÁRCIA IRENE PEREIRA ANDRADE	Aceito
Outros	INSTRUMENTALDEPESQUISA.doc	01/06/2016 13:45:09	MÁRCIA IRENE PEREIRA ANDRADE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Teresina, 4950  
Bairro: Adianópolis CEP: 69.057-070  
UF: AM Município: MANAUS  
Telefone: (92)3305-5130 Fax: (92)3305-5130 E-mail: cep@ufam.edu.br

Página 05 de 08