

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Escola de Serviço Social
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

Janaína Lopes do Nascimento Duarte

**TRABALHO DOCENTE DO ASSISTENTE SOCIAL NAS FEDERAIS:
contradições e resistências em tempos de intensificação e produtivismo acadêmico**

Rio de Janeiro

2017

Janaína Lopes do Nascimento Duarte

**TRABALHO DOCENTE DO ASSISTENTE SOCIAL NAS FEDERAIS:
contradições e resistências em tempos de intensificação e produtivismo acadêmico**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima da Silva Grave Ortiz

Rio de Janeiro – 2017

CIP - Catalogação na Publicação

D812t Duarte, Janaína Lopes do Nascimento
TRABALHO DOCENTE DO ASSISTENTE SOCIAL NAS
FEDERAIS: contradições e resistências em tempos de
intensificação e produtivismo acadêmico / Janaína
Lopes do Nascimento Duarte. -- Rio de Janeiro,
2017.
467 f.

Orientador: Profa. Dra. Fátima da Silva Grave
Ortiz.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Escola de Serviço Social, Programa de
Pós-Graduação em Serviço Social, 2017.

1. Política de Educação Superior. 2. Trabalho
Docente Contemporâneo. 3. Serviço Social. 4.
Resistências Atuais. I. Ortiz, Profa. Dra. Fátima
da Silva Grave, orient. II. Título.

Janaína Lopes do Nascimento Duarte

**TRABALHO DOCENTE DO ASSISTENTE SOCIAL NAS FEDERAIS:
Contradições e resistências em tempos de intensificação e produtivismo acadêmico**

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social,
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do
título de Doutora em Serviço Social.

Data: ____/____/____

Aprovada por:

Profª. Dra. Fátima da Silva Grave Ortiz
Presidente, Profª. Doutora em Serviço Social, UFRJ

Carlos Eduardo Montaña Barreto
Profª. Doutora em Serviço Social, UFRJ

Alzira Mitz Bernardes Guarany
Profª. Doutora em Serviço Social, UFRJ

Kátia Regina de Souza Lima
Profª. Doutora em Educação, UFF

Ivanete Salette Boschetti
Profª. Pós-Doutora em Ciências Sociais, UnB

Rio de Janeiro – 2017

A todos os docentes que lutam por uma educação pública, gratuita e de qualidade, e que resistem com firmeza e coragem históricas ao cotidiano avassalador da vida docente, buscando saídas no coletivo.

Aos meus filhos, Felipe e Thiago, que este trabalho possa inspirar vocês a seguirem um caminho de luta e resistência, na direção de uma sociedade em que o trabalho seja libertador do ser humano, dando sentido à vida.

AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido para a conclusão de uma pesquisa, seja de tese ou não, exige um processo de construção e amadurecimento profissional e pessoal, perpassando a vida cotidiana, “*porque o tempo, o tempo não para*” (Cazuza). Aprendizados, desafios e angústias fazem parte deste processo que só se torna possível com a colaboração e solidariedade de vários sujeitos que, de fato, sabem: “[...] *o quanto eu caminhei, para chegar até aqui. Percorri milhas e milhas antes de dormir, eu não cochilei. Os mais belos montes escalei. Nas noites escuras de frio chorei*” (Cidade Negra). Por isso, preciso e quero agradecer!

Ao meu companheiro de vida, amigo e marido, Rodrigo, que sempre esteve ao meu lado, até quando não entende muito bem ou mesmo não concorda, mas a todo momento me incentivando e contribuindo com ações essenciais, desde a revisão gramatical do texto final até quando supriu minhas ausências com nossos filhos; sem contar todos os *abstracts* de trabalhos... meu eterno tradutor! Seu apoio, amor, compreensão, respeito e paciência me fizeram chegar até aqui! Obrigada, meu amor!

Ao Felipe e ao Thiago, filhos queridos, pelo esforço em compreender, pela generosidade, tranquilidade, amor e respeito nos momentos difíceis e tensos que mamãe enfrentou, bem como nas minhas ausências e falta de paciência em alguns momentos! Vocês crescem junto com meu amadurecimento e são meus grandes amigos, fontes de inspiração e apoio! Esta conquista é nossa, Rodrigo, Felipe e Thiago!

À minha Mãe, que mesmo sem entender “porque estudo tanto” sempre esteve presente, saindo de sua casa/cidade para apoiar nas mudanças e com os meninos, a fim de que eu pudesse dar conta deste desafio com compromisso e seriedade. Foi você que me ensinou a persistir, fazer sempre o melhor possível.... Obrigada por estar sempre ao meu lado!

Aos meus irmãos, Jacqueline e Wender, ao meu pai, às/aos amigas/os queridas/os, como Sheilla Nadíria e Michelli Fialho, pelo respeito, apoio, incentivo e torcida de vocês, cujos vínculos nem o tempo e a distância afastam, mas, na verdade, nos tornam mais próximos e sintonizados.

Ao Emerson Fialho pelo desenho/arte feita especialmente para esta tese.

À Profª. Fátima Grave, mais que minha orientadora, uma amiga de profissão que a vida fez cruzar em meu caminho. Obrigada pelas sugestões valiosas, conversas sobre a vida e a profissão, paciência, generosidade e respeito à minha autonomia!

Aos 52 colegas docentes que, apesar da intensa e exaustiva rotina de trabalho, aceitaram e se dispuseram generosamente a contribuir como sujeitos da pesquisa de campo,

respondendo ao questionário por meio eletrônico, elucidando questões e revelando elementos decisivos para a compreensão do cotidiano do magistério superior. Agradeço também especialmente a todos aqueles docentes que, mesmo sem me conhecer, contribuíram informando emails de colegas do universo de pesquisa para que eu entrasse em contato. Aproveito para agradecer ainda a Profa. Albany (UFRB) que gentilmente me forneceu emails de docentes de algumas federais do Nordeste. Obrigada a todos vocês pela confiança!

Aos 4 docentes dirigentes das entidades (ABEPSS, CFESS, ANDES) que também aceitaram contribuir com a pesquisa por meio das entrevistas concedidas, descortinando pontos cruciais para a apreensão da dinâmica de resistência da profissão e do movimento docente nacional.

Aos professores do PPGSS/UFRJ, em especial Prof. Marildo Menegat, cujas disciplinas me instigaram à reflexão e à busca da construção de um trabalho sério e relevante. Também aos servidores da secretaria do PPGSS/UFRJ pelas especiais orientações e esclarecimentos necessários para o cumprimento de atividades acadêmicas do doutorado.

Aos colegas docentes do Departamento de Serviço Social (SER)/UnB que, apesar de momentos tão difíceis de intensificação e precarização do trabalho nas universidades públicas, possibilitaram meu afastamento para me dedicar à realização deste trabalho. Agradeço a confiança! Faço um agradecimento especial à colega Profa. Liliam dos Reis pelo seu carinho e generosidade em ouvir e entender tantas dificuldades enfrentadas ao longo desta caminhada. Aproveito aqui também para agradecer aos servidores administrativos deste departamento e do Decanato de Gestão de Pessoas da UnB que sempre contribuíram com esclarecimentos e encaminhamentos burocráticos necessários ao processo de afastamento e sua renovação anual.

Aos colegas docentes da Escola de Serviço Social da Unirio, com os quais pude partilhar momentos tão especiais de aprendizados, trocas, respeito e confiança, ao longo de 2013, quando em “exercício provisório” como docente, possibilitando, inclusive, importantes reflexões para a definição do meu objeto de estudo.

Aos/às professores, grandes referências que adensaram e instigaram a construção deste trabalho: a) Roberto Lerh, Kátia Lima, Yolanda Guerra com seus apontamentos tão relevantes no momento da qualificação e defesa do projeto de tese; b) Carlos Montaña, Alzira Guarany e, mais uma vez, Kátia Lima pelo cuidado, generosidade e indicações decisivas, tanto na avaliação de avanço de tese como na defesa pública desta tese; c) Ivanete Boschetti, por aceitar compor a banca de defesa de tese, também me ajudando com compromisso e indicações valiosas a finalizar este momento; d) Janaína Bilate por aceitar compor esta mesma banca na condição de suplente.

Por fim, a todos que não foram aqui citados, mas contribuíram com minha trajetória até aqui, meus sinceros e fraternos agradecimentos!

E a luta e resistência continuam, vamos ao movimento e à permanente análise crítica, pois *“sei que nada será como está. Amanhã ou depois de amanhã. Resistindo na boca da noite um gosto de sol”* (Milton Nascimento).

“[...] a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os *homens*, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história” (FLORESTAN FERNANDES, 1977, p. 5).

“Em Mészáros, educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano [...] a história é campo aberto de possibilidades. [...] educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital” (IVANA JINKINGS – apresentação do livro “A educação para além do Capital”, Mészáros, 2008, p. 13).

RESUMO

Esta tese trata sobre o trabalho docente dos assistentes sociais inseridos nas instituições de ensino superior federais, suas contradições e resistências diante da expansão consolidada pela contrarreforma da educação superior no Brasil. Tem-se como pressuposto que o trabalho docente e suas contradições só podem ser apreendidos a partir: das determinações que incidem sob o trabalho contemporâneo; e do movimento histórico de avanços e retrocessos da educação superior, sob o contexto de reorganização capitalista. O processo investigativo realizou-se em três frentes autoimplicadas: a) pesquisa bibliográfica, a partir do estudo e aprofundamento de referências contemporâneas atuais; b) pesquisa documental, com análise de legislações brasileiras referentes à(s): expansão da educação superior desde o período ditatorial até os governos petistas; carreira docente do magistério superior; ações das entidades organizativas ABEPSS, CFESS e ANDES; e c) pesquisa de campo, a partir da aplicação de 52 questionários com docentes assistentes sociais inseridos em IES federais das regionais leste e nordeste da ABEPSS e da realização de entrevistas com dirigentes das entidades representativas do Serviço Social e do movimento nacional docente. Como resultados, ressalta-se: 1) o movimento expansivo de continuidades e novidades/aprofundamentos da política de educação superior, desde a Reforma Universitária de 1968, passando pelo governo neoliberal de Cardoso e culminando com as gestões petistas de Lula e Rousseff, apresentando como eixo condutor de continuidade a privatização/mercantilização e como novidade a ênfase nas parcerias público privado, o crescimento exponencial do ensino à distância e tecnológico; 2) a metamorfose na universidade e no trabalho docente, conduzida pelos processos articulados de intensificação e precarização do trabalho, endossados pelo produtivismo acadêmico, gerando diversificação e faces distintas que dialogam na graduação e na pós-graduação, questões na saúde dos professores/as, acirramento de valores burgueses como a competitividade e o individualismo, redução das possibilidades de solidariedade entre docentes e dificuldade no seu reconhecimento enquanto trabalhadores, com repercussões na qualidade da formação profissional e na resistência coletiva; 3) a condensação de forças atuais a partir das ações das entidades dentro e fora do Serviço Social, cujo fundamento se encontra na relevância histórica e atualidade do movimento nacional docente e no patrimônio sócio histórico da profissão, a partir da sua renovação ética e política, cuja ABEPSS se constitui como importante expressão da combatividade da categoria; 4) a relevância da constituição do indivíduo burguês como um dos determinantes do processo de consciência para o fortalecimento da luta coletiva com fins de uma sociedade emancipada e uma educação voltada para a libertação da ordem do capital. Para finalizar, destaca-se a urgência de ratificar a direção política pautada na crítica, o fortalecimento da agenda de lutas das entidades, a expansão da participação docente, defesa da universidade pública e da formação qualificada, também como condições de manutenção da direção crítica do projeto ético-político profissional.

Palavras Chaves: Política de Educação Superior; Trabalho Docente Contemporâneo; Serviço Social; Resistências Atuais.

ABSTRAT

This thesis is about social workers' teaching work inside federal upper education institutions, its contradictions and resistances in front of the consolidated expansion caused by the counter reform of the upper education in Brazil. We have how a premise that the teaching work and its contradictions only can be understood from: its determinations that occur over the contemporaneous work; the historical movement in advances and retrocessions of the upper education, under the context of a capitalist reorganization. The investigative process occurred in three related main points: a) bibliographical research, from the study and deepening of actual contemporaneous references; b) documental research, with analysis of brazilian legislations related to: the expansion of the upper education since the dictatorial period until the PT's governments; teaching career of upper professorship; actions of the organizative entities ABEPSS, CFESS and ANDES; and c) field research, from 52 questionnaires applied in teaching social workers in federal IES of the ABEPSS's east and northeast regionals and from interviews with leaders of Social Work's representative entities and from the teaching national movement. How results, we highlight: 1) the expansive movement of permanence and newness/deepening of the upper education policy, since the University Reform in 1968, passing by the Cardoso's neoliberal government and ending with the PT's governments of Lula and Rouseff, showing as the conductor axis the continuity of the privatization/mercantilization and how a novelty, the emphasis in the public private partnership, the exponential growing of the e-learning and the technological learning; the metamorphosis of the university and the teaching work, conducted by articulated processes of intensification and precarization of the work, endorsed by academic productivism, creating distinct diversification and faces that dialog in the graduation and post graduation, questions in the teachers' health, fortification of the bourgeois values as the competitiveness and the individualism, reduction of the possibilities of solidarity among teachers and difficulty in their admission as workers, with repercussions in the quality of the professional formation and in the collective resistance; 3) the compression of the actual forces originated from actions of the entities inside and outside of the Social Work, whose fundament is found in the historical relevance, in the present teaching national movement and in the profession socio historical patrimony, based in its ethical and political renovation, whose ABEPSS is constituted as a important expression of combativeness of the category; 4) the relevancy of the bourgeois individual's constitution as one of the factors in the process of consciousness for the strengthening of the collective fight in order to reach a emancipated society and a education orientated to the liberty from the capital order. Ending the text, we highlight the urgency in confirm the political direction based in the critique, the strengthening of the fights agenda of the entities, the expansion of the teaching participation, defense of the public university and the qualified formation, as conditions of maintenance of the professional ethical-politic critic direction.

Key-words: Upper Education Policy, Contemporaneous Teaching Work, Social Work, Actual Resistances

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS:

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Faixa Etária | 205 |
| Gráfico 2 – Titulação Atual | 205 |
| Gráfico 3 – Inserção nos níveis de formação profissional | 207 |
| Gráfico 4 – Inserção Profissional em Universidade Federal nas Regionais Leste e Nordeste da ABEPSS | 207 |
| Gráfico 5 – Tempo de trabalho na IES pública federal | 208 |
| Gráfico 6 – Tempo de função docente na área do Serviço Social | 208 |
| Gráfico 7 – Tempo Diário de Trabalho | 210 |
| Gráfico 8 – Trabalho fora do expediente | 210 |
| Gráfico 9 – Trabalho nos finais de semana | 211 |
| Gráfico 10 – Percepção do Tempo de Trabalho: tem trabalhado demais e o tempo é insuficiente para o cumprimento das demandas cotidianas | 211 |
| Gráfico 11 – Pressão por metas e prazos | 212 |
| Gráfico 12 – Preparação/qualidade da aula comprometida pela rotina de trabalho | 213 |
| Gráfico 13 – Frequência de orientação de TCC | 222 |
| Gráfico 14 – Supervisão Acadêmica de Estágio | 223 |
| Gráfico 15 – Tempo de preparação das aulas na Pós-Graduação | 236 |
| Gráfico 16 – Tempo de preparação das aulas na Graduação | 237 |
| Gráfico 17 – Participação em comissão do CRESS | 276 |
| Gráfico 18 – Acompanhamento das ações do conjunto CFESS/CRESS | 277 |
| Gráfico 19 – Acompanhamento das ações da ABEPSS | 278 |
| Gráfico 20 – Participação no “ABEPSS Itinerante” | 279 |
| Gráfico 21 – Participação no “ABEPSS Itinerante Estágio” | 280 |
| Gráfico 22 – Ações do coletivo profissional X Interferência no cotidiano de trabalho | 281 |

QUADROS:

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Distinções entre Nacional-Desenvolvimentismo e Consenso de Washington | 107 |
| Quadro 2 – Estrutura do Novo Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal | 199 |
| Quadro 3 – Demandas Docentes na Unidade Acadêmica | 218 |
| Quadro 4 – Docentes inscritos nas Regionais dos CRESS | 276 |

TABELAS:

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Cortes no orçamento, em R\$ milhões, por ministério | 168 |
| Tabela 2 – Ampliação das IES privadas – Comparativo entre os Censos da Educação 2002 e 2010 | 173 |
| Tabela 3 – Organização Acadêmica – Comparativo entre os Censos da Educação 2002 e 2010 | 173 |
| Tabela 4 – Ampliação das IES privadas – Comparativo entre Censo da Educação 2010 a 2013 | 176 |
| Tabela 5 – Organização Acadêmica – Comparativo entre Censo da Educação 2010 a 2013 | 176 |
| Tabela 6 – Bolsa Produtividade em Pesquisa/CNPq – nível e categoria dos docentes entrevistados/as | 252 |

| | |
|--|-----|
| Tabela A (Apêndice A) - Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, com Cursos de graduação em Serviço Social cadastrados no MEC, por região | 435 |
| Tabela B (Apêndice B) - Unidades Acadêmicas filiadas à ABEPSS, por Estado e por regional da ABEPSS, distribuídas entre públicas (federais e estaduais) e privadas | 437 |
| Tabela C (Apêndice C) - Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais filiadas à ABEPSS, por regional e Estado, com Programa de Pós-Graduação em Serviço Social ou área afim | 439 |
| Tabela D (Apêndice D) - Distribuição dos Programas de Pós-Graduação, por regional de filiação à ABEPSS e por curso de pós | 440 |
| Tabela E (Apêndice F) – Quantitativo de docentes Assistentes Sociais inseridos nas IES selecionadas (Nordeste e Leste/ABEPSS): graduação – graduação e pós – pós-graduação | 454 |
| Tabela F (Apêndice G) – Quantitativo de Docentes Assistentes Sociais, por IES Federais, cujos emails foram acessados | 455 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ABEPSS | Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social |
| ABESS | Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social |
| ABONG | Associação Brasileira de ONGs |
| ANDES | Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior |
| ADUFF | Associação dos docentes da UFF |
| BASis | Banco Nacional de Avaliadores |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BIRD | Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| BNDES | Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social |
| Bovespa | Bolsa de Valores de São Paulo |
| BPC | Benefício de Prestação Continuada |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior |
| CBAS | Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais |
| CEDEPSS | Centro de Documentação e Pesquisa em Política Social e Serviço Social |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CEPAL | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe |
| CFESS | Conselho Federal de Serviço Social |
| CFCH | Centro de Filosofia e Ciências Humanas |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação |
| CONAES | Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| CONED | Congresso Nacional de Educação |
| CNS | Conselho Nacional de Saúde |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| COFINS | Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social |
| CONTEE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino |
| CPB | Confederação dos Professores do Brasil |
| CPA | Comissão Própria de Avaliação |
| CREDOC | Crédito Educativo |
| CRESS | Conselho Regional de Serviço Social |
| CSLL | Contribuição Social sobre o Lucro Líquido |
| CTC-ES | Conselho Técnico e Científico da Educação Superior |
| CUT | Central Única dos Trabalhadores |
| DRU | Desvinculação de Receitas da União |
| EAD | Ensino à Distância |
| EAPES | Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (acordo MEC-USAID) |
| EBTT | Ensino Básico Técnico e Tecnológico |
| ENADE | Exame Nacional de Avaliação do Desempenho Estudantil |
| ENE | Encontro Nacional de Educação |
| ENESSO | Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social |
| ENPES | Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social |
| FASUBRA | Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em |

| | |
|----------|---|
| | Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil |
| FEBRABAN | Federação Brasileira de Bancos |
| FIES | Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior |
| FIESP | Federação das indústrias do Estado de São Paulo |
| FINEP | Financiadora de Estudos e Projetos |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FNDEP | Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública |
| FUNPRESF | Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal |
| GED | Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior |
| GEF | Global Environment Facility (Fundo Global para o Meio Ambiente) |
| GEMAS | Gratificação Específica do Magistério Superior |
| GERES | Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior |
| GTPE | Grupo de Trabalho de Política Educacional |
| GTRU | Grupo de Trabalho da Reforma Universitária de 1968 |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ICSID | International Center for Settlement of Investment Disputes (Centro Internacional para Resolução de Disputas de Investimentos) |
| ICTs | Instituições Científicas e Tecnológicas |
| IDA | International Development Association (Associação Internacional de Desenvolvimento) |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IFs | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IFC | International Finance Corporation (Corporação Financeira Internacional) |
| IFET | Instituto Federal Tecnológico |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INSS | Instituto Nacional do Seguro Social |
| IPEA | Instituto de Planejamento Econômico e Social |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MARE | Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado |
| OSCIP | Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileira |
| MDS | Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome |
| MEC | Ministério da Educação |
| MESA | Ministério Extraordinário para a Segurança Alimentar e Combate à Fome no Brasil |
| MIGA | Multilateral Investment Guarantee Agency (Agência Multilateral de Garantia do Investimento) |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Sem Terra |
| ONG | Organização Não Governamental |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| PAC | Programa de Aceleração do Crescimento |
| PBF | Programa Bolsa Família |
| PCdoB | Partido Comunista do Brasil |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PEPP | Projeto Ético Político Profissional |
| PET | Programa de Educação Tutorial |

| | |
|----------|---|
| PIBIC | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNAES | Plano Nacional de Assistência Estudantil |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNPG | Plano Nacional de Pós-Graduação |
| PPP | Parcerias Público-Privado |
| PROAP | Programa de Apoio à Pós-Graduação |
| PROIFES | Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica |
| ProUni | Programa Universidade para Todos |
| PROSAE | Programa Social de Apoio ao Estudante |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileira |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| PUCRS | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| REUNI | Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| SER | Departamento de Serviço Social |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| SNPG | Sistema Nacional de Pós-Graduação |
| SUAS | Sistema Único de Assistência Social |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UBES | União Brasileira de Estudantes Secundaristas |
| UEEs | Unões Estaduais dos Estudantes |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFAL | Universidade Federal de Alagoas |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFG | Federais do Goiás |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFPI | Universidade Federal do Piauí |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFRPE | Universidade Federal Rural de Pernambuco |
| UFS | Universidade Federal de Sergipe |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UNIRIO | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro |
| USAID | United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 20 |
| 1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SEUS CICLOS EXPANSIVOS COM A REFORMA DE 1968 E O GOVERNO CARDOSO | 38 |
| 1.1 A Educação Superior como parte do projeto de mundialização do capital após 1970 | 38 |
| 1.2 1º Ciclo de Expansão: a Reforma Universitária de 1968 | 55 |
| 1.3 2º Ciclo de Expansão: o Governo Cardoso e os determinantes da contrarreforma neoliberal | 71 |
| 1.3.1 A lógica das políticas sociais em tempos de neoliberalismo no Brasil | 77 |
| 1.3.2 A educação superior nos anos 1990: “serviço não exclusivo do Estado” e reconfiguração da universidade | 84 |
| 1.3.3 A sustentação normativa da contrarreforma da educação superior no governo Cardoso: LDB/1996 e PNE/2001-2010 em discussão | 92 |
| 2 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO PERÍODO PETISTA | 102 |
| 2.1 Os Governos do PT e a redefinição do projeto neoliberal nos anos 2000: continuidade da pauta e novidades em curso | 102 |
| 2.1.1 O significado e os limites das políticas de alívio à pobreza | 117 |
| 2.2 3º Ciclo de Expansão: Governo Lula e o aprofundamento da contrarreforma na Educação Superior | 128 |
| 2.2.1 Principais ações e normatizações do Governo Lula da Silva em relação à Política de Educação Superior | 134 |
| 2.2.2 REUNI, EAD-UAB, IFETs: estratégias de aprofundamento da contrarreforma direcionadas para o espaço público | 145 |
| 2.3 4º Ciclo de Expansão: Governo Dilma Rousseff e a atualidade da contrarreforma da Educação Superior em mais um governo petista | 155 |
| 2.3.1 O novo PNE (2014-2024) e o aprofundamento da privatização do ensino superior | 157 |
| 2.3.2 Início do 2º mandato de Dilma Rousseff: novos ajustes e mesma direção | 165 |
| 3 O TRABALHO DOCENTE NA ATUALIDADE: INTENSIFICAÇÃO E PRODUTIVISMO ACADÊMICO NO SERVIÇO SOCIAL | 178 |
| 3.1 O fenômeno atual chamado intensificação do trabalho | 179 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.1.1 | Um caso de intensificação, articulada aos processos de precarização e produtivismo: os professores das universidades públicas federais | 194 |
| 3.2 | Eixos centrais do trabalho docente intensificado nas federais pesquisadas: as várias faces da intensificação e do produtivismo | 204 |
| 3.2.1 | Breve perfil dos sujeitos entrevistados, estrutura física de trabalho e identificação da intensificação | 204 |
| 3.2.2 | A dinâmica de trabalho docente do/a Assistente Social nas unidades acadêmicas: demandas e rotina de trabalho | 217 |
| 3.2.3 | As particularidades do trabalho docente na Pós-Graduação: atividades, produção intelectual e bolsa produtividade do CNPq | 227 |
| 3.3 | Desdobramentos da intensificação do trabalho: vida pessoal, saúde do trabalhador professor e relações entre docentes | 256 |
| 3.4 | Estratégias de resistência indicadas pelos docentes da pesquisa | 266 |
| 4 | ENTRE DESAFIOS E RESISTÊNCIAS: AS ENTIDADES ORGANIZATIVAS | 283 |
| 4.1 | O processo de renovação da profissão e o projeto ético-político profissional: as bases para a resistência do Serviço Social contemporâneo | 284 |
| 4.2 | Principais desafios a enfrentar na visão dos dirigentes: entre a precarização, a intensificação e o produtivismo | 296 |
| 4.3 | Resistências: importantes expressões a partir da ação política das entidades (ABEPSS, CFESS/CRESS, ANDES) | 304 |
| 4.4 | Dificuldades e fragilidades presentes no cotidiano da resistência: articulação entre as entidades, heterogeneidade da categoria, participação/mobilização docente | 349 |
| 5 | OS LIMITES DO INDIVIDUALISMO BURGUEÊS E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA | 360 |
| 5.1 | O homem como ser social X o indivíduo burguês: determinantes do processo de consciência | 361 |
| 5.2 | Breves considerações sobre a emancipação humana | 378 |
| 5.3 | O potencial da educação e do trabalho docente para transformação da sociedade | 385 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 398 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 413 |
| | APÊNDICES | 434 |
| | ANEXO A | 463 |



INTRODUÇÃO

Esta tese trata sobre o trabalho docente dos assistentes sociais inseridos nas instituições de ensino superior (IES) federais, suas contradições e resistências diante da expansão consolidada pela contrarreforma contemporânea da educação superior no Brasil. Na verdade, busca entender como estas contradições vão constituir e perpassar o trabalho docente contemporâneo, considerando que os docentes assistentes sociais vivenciam as mesmas determinações que incidem sobre a classe trabalhadora contemporânea e, em particular, o coletivo docente e que, ao mesmo, integram o movimento de resistência e negociação da categoria docente do magistério superior. Entretanto, cabe ressaltar que, neste estudo, particularizamos no Serviço Social as ações da sua entidade/associação científica, a ABEPSS, e seu projeto ético-político profissional, vinculado a uma perspectiva crítica de realidade, de formação e de exercício profissional.

O estudo aqui desenvolvido, como conclusão da pesquisa para examinar o referido objeto, ganha vida como resultado da nossa trajetória pessoal, intelectual e profissional como assistente social e docente de uma IES pública federal, cuja observação, debates, reflexões e inquietações inspiraram e se condensaram nesta pesquisa.

De fato, o Serviço Social contemporâneo é parte das nossas inquietações como pesquisadora desde a graduação (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, em 1998), por meio do estágio supervisionado realizado em uma Organização Não Governamental (ONG)¹, condensando alguns acúmulos com a realização da pós-graduação *lato-sensu* em Políticas Públicas e Gestão de Serviços Sociais² no Departamento de Serviço Social da UFPE (2002). Neste momento, já nos preocupávamos com a atuação profissional e as tendências que incidiam sobre as políticas sociais em tempos de ofensiva neoliberal, com destaque para o debate sobre o chamado “Terceiro Setor”.

Nossa inserção em 2005 no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGSS/UFRN) garantiu a oportunidade de aprofundar o debate sobre o exercício da profissão no mundo das ONGs filiadas à Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG) em

¹ Centro de Estudos e Pesquisas Josué de Castro – Recife/PE.

² Como resultado, elaboramos a monografia intitulada “ONG’s e Políticas Sociais Públicas - um espaço em discussão a partir da Reforma do Estado no Brasil na década de 90” (2002).

Natal/RN³, como decorrência da nossa experiência profissional. Durante a pesquisa de mestrado realizada com assistentes sociais pudemos observar e identificar dificuldades e limites do trabalho assalariado, possibilidades de mobilização e resistência ao desmonte das políticas sociais nos anos 2000 em Natal/RN. Também neste contexto, experimentamos a participação na gestão 2005-2008 do CRESS 14^a Região/RN, o qual despertou nosso interesse e inquietação pelas tensões e relações que se estabeleciam entre os profissionais diante do processo de luta e resistência da categoria contra a ofensiva neoliberal, nas mais diversificadas instituições, incluindo o universo acadêmico.

Em setembro de 2009 assumimos o cargo de “professora - magistério superior” no Departamento de Serviço Social (SER) da Universidade de Brasília (UnB), por meio de concurso público em virtude da adesão ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e pudemos vivenciar de perto o cotidiano e os desafios de uma assistente social na função docente em uma IES federal em tempos de contrarreforma. O desempenho de atividades acadêmicas e o contato com os colegas docentes nos garantiu não só a vivência de algumas expressões deste processo, mas, sobretudo, motivou nossa inquietação com: a intensificação do trabalho, a estrutura física precária para acomodar o processo de expansão dos cursos REUNI na UnB, a lógica do produtivismo acadêmico invadindo a graduação e a pós-graduação, as relações interpessoais entre docentes comprometidas pelo processo de competitividade atual na universidade, a situação de adoecimento entre docentes e discentes, dentre outras questões. Experiência esta irrigada, fortalecida e amadurecida pela riqueza da supervisão acadêmica e da dinâmica da relação ensino-aprendizagem construída com os discentes do curso, possibilitando aprofundamentos e reflexões importantes para o exercício da docência.

A greve docente de 2012, ampliada com a greve dos servidores técnico-administrativos nas federais, bem como a mobilização discente contra a precarização do ensino superior na IES públicas, foi um momento marcante e denso de questionamentos e tensões que, somados a nossa caminhada enquanto docente, estimularam e despertaram nosso interesse em aprofundar questões e reflexões postas na e pela realidade do trabalho docente⁴.

As nossas experiências profissionais e acadêmicas, seus acúmulos, velhas e novas inquietações, estavam fincadas na concretude objetiva da universidade em tempos de

³ Dissertação de Mestrado intitulada “O Serviço Social nas Organizações Não-Governamentais: tendências e particularidades”, defendida em junho de 2007 na PPGSS/UFRN (DUARTE, 2007).

⁴ No 2º semestre de 2012, acrescentamos como inspiradora experiência pessoal o acompanhamento, na condição de aluna ouvinte, da disciplina “Serviço Social e Projeto Ético-Político Profissional” no PPGSS na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ministrada pela profª. Fátima Grave Ortiz.

intensificação e precarização do trabalho, agravada pelo processo de expansão da era petista e acompanhada de todas as determinações atuais do padrão de acumulação. Como nos afirmam Marx e Engels (2009, p. 23), partimos dos “indivíduos reais, da sua ação e suas condições materiais de vida, tanto as que encontram quanto as que produziram pela sua própria ação”. Portanto, a própria realidade nos sugeriu e indicou os caminhos para a realização desta pesquisa, a partir da nossa inserção, no final de 2012, no doutorado do PPGSS/ESS/UFRJ; ou seja, a dinâmica vivenciada sensivelmente por nós se constituiu como ponto de partida para a materialização deste estudo, conectado ao momento presente⁵.

Logo, nosso interesse de pesquisa é parte do nosso processo constante de “nos tornar” docente, experimentando os desafios, as contradições e as conquistas deste “lugar”, como sujeito que busca contribuir com a formação profissional dos/as assistentes sociais, contextualizada em tempos de redimensionamento da política de educação superior, considerada como eixo fundamental do processo de reestruturação capitalista.

As investidas neoliberais contemporâneas na educação superior culminaram com a retomada de um processo de expansão (iniciado no período ditatorial, com a Reforma Universitária de 1968) de contornos amplificados a partir dos anos 1990 e centrada no processo de contrarreforma da educação, com ênfase na produtividade, no empresariamento da educação e na certificação em massa, cuja aparência se expressa na pseudodemocratização do acesso a este nível da educação, com rebatimentos na graduação e na pós-graduação tanto no setor privado como no público (resguardadas as particularidades de ambos). O Censo da Educação Superior de 2003 já indicava a direção da expansão da educação superior brasileira nos anos 1990 com as gestões de Fernando Henrique Cardoso, uma vez que “do conjunto de 1.859 instituições de educação superior, 1.652, ou seja, 88,9%, eram privadas” (BRASIL/MEC/INEP, 2003), localizando o sistema de educação superior brasileiro entre os mais privatizados do mundo.

Nos anos 2000, o processo de expansão da educação superior, como “serviço não exclusivo do Estado” (em oposição à garantia da educação como direito) se adensa com a continuidade da contrarreforma do Estado brasileiro. Dados do Censo da Educação Superior 2013 (BRASIL/MEC/INEP, 2015), elucidam a intensificação da contrarreforma na educação nos últimos anos, indicando a hegemonia do setor privado nos cursos de graduação: do total

⁵ Ressaltamos ainda, como experiência relevante de amadurecimento pessoal e intelectual, nossa atuação provisória como docente (2013 - “exercício provisório para acompanhamento de cônjuge”), na Escola de Serviço Social (ESS) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). As atividades docentes nos permitiram vivenciar as lutas e resistências do coletivo da ESS contra a implantação precarizada do curso criado com o REUNI, bem como participar da 1ª visita de avaliação do curso pelo Ministério da Educação (MEC).

de 2.391 **instituições de educação superior**, 301 são públicas e 2.090 são vinculadas ao setor privado, estas últimas representando 87,4% do total de IES. De acordo com este censo, é possível identificar que “esta proporção se manteve estável nos quatro últimos anos analisados (2010-2011-2012-2013), ou seja, *para cada instituição pública, existem aproximadamente sete instituições privadas*” (BRASIL/MEC/INEP, 2015, p. 15, grifos nossos). Os dados são alarmantes e elucidam a intensidade da privatização da educação superior, em especial, na última década, bem como seu ritmo de expansão.

Outro dado significativo do Censo 2013 (BRASIL/MEC/INEP, 2015) que aponta na mesma direção é o quantitativo de **matrículas**, totalizando 7.305.977 no país, distribuídas em 32.049 cursos, em 2.391 IES. Conforme o mesmo Censo 2013, embora “84,3% das IES sejam faculdades, concentram apenas 29,2% ou 2.131.827 do total de matrículas, pois são as universidades, que, apesar de representarem 8,2% das IES, concentram 53,4%” (idem, p. 15) ou 3.898.880 das matrículas; “[...] seguindo-se os centros universitários (15,8% - 1.154.863) e os IFs e Cefets (1,6% - 120.407)” (idem, p. 20). E quando avalia os últimos quatro anos, a partir de 2013, o Censo 2013 revela que “o crescimento (das matrículas) na categoria pública está numa curva descendente, ao passo que o crescimento da rede privada se mantém estável e positivo” (idem, p. 21), ou seja, ainda tende a crescer.

No tocante à evolução do número de matrículas em cursos de graduação nas modalidades **presencial e à distância**, o mesmo censo avalia que, em 2013, a graduação presencial atingiu o total de 6.152.405 matrículas, o que representa crescimento de 12,4% em relação à 2010. Entretanto, na modalidade à distância, nesse mesmo período, as matrículas de graduação tiveram crescimento de 24%, atingindo o total de 1.153.572 em 2013 (BRASIL/MEC/INEP, 2015). Ainda que os números à distância não pareçam tão expressivos se comparados com os números da modalidade presencial, o crescimento percentual da modalidade à distância, no período de 4 anos, foi praticamente o dobro do presencial.

Em relação aos **concluintes** por organizações acadêmicas, o Censo 2013 indica que, “de 2012 para 2013, houve *queda* no número de concluintes em todas as organizações acadêmicas, representando uma redução de 6,4% para as faculdades, 6,8% para os centros universitários, 4,4% para as universidades e 26,0% para os IFs e Cefets” (BRASIL/MEC/INEP, 2015, p. 30-31, grifo nosso). Logo, o acesso precário por via privada, em especial com o EAD, bem como as condições também de precarização agravadas no setor público não garantem nem um acesso qualificado à educação superior e muito menos asseguram a conclusão dos cursos.

Cabe ressaltar que este processo geral de expansão tem também ampliado o número total de **funções docentes**⁶ (em exercício e afastados), ainda que de forma insuficiente. No último censo (Censo 2013), foi registrado um total de 383.683 funções docentes (destes 367.282 em exercício), sendo 212.063 (57,7%) vinculadas a IES privadas (majoritariamente alocados em faculdades: 111.028 funções docentes) e 155.219 (42,3%) a IES públicas (com predomínio das universidades, com 129.854 funções docentes) (BRASIL/MEC/INEP, 2015).

O **regime de trabalho**⁷ em tempo integral ainda assume tendência crescente e predominante nas funções docentes (em exercício) das IES públicas: “o tempo integral representava 80,2% em 2010 e alcançou 81,6% em 2013” (BRASIL/MEC/INEP, 2015, p.35). Já nas IES privadas ainda predominam as funções docentes (também em exercício) horistas, mas estas têm perdido em participação para o regime parcial: “as funções docentes horistas passam de 48,0%, em 2010, para 39,9%, em 2013; ao passo que o regime parcial salta de 28,0%, em 2010, para 35,2%, em 2013” (idem).

No quesito **grau de formação** das funções docentes, em exercício e por organização acadêmica, o Censo 2013 revela, de modo geral, um quadro melhor qualificado nas IES públicas com a predominância de doutores para o total geral destas IES, em especial nas universidades que “respondem por 92,7% das funções docentes da categoria pública” (BRASIL/MEC/INEP, 2015, p. 38). Para as demais organizações acadêmicas (Centros Universitários, Faculdades, IFs e Cefets), a titulação mais expressiva é a de mestres. Já em relação às privadas, “a maior concentração de mestres aparece em todas as organizações acadêmicas, inclusive nas universidades” (idem)⁸.

Estes dados nos fornecem um mapa geral da educação superior e sugerem algumas reflexões: 1) a grande ampliação do ensino privado na educação superior (privado e à distância – EAD), indicando o tamanho dos desafios para a formação profissional; 2) a expansão das IES públicas, particularmente para as federais por meio do REUNI, pautado no

⁶ De acordo com o Censo 2013 (BRASIL/MEC/INEP, 2015, p. 13), o termo funções docentes “representa(m) o(s) vínculo(s) que um docente possui com uma IES. Um mesmo docente pode ter mais de uma função docente, a depender da quantidade de IES a que esteja vinculado”.

⁷ Conforme o Censo 2013 (BRASIL/MEC/INEP, 2015, p. 13), o termo regime de trabalho se refere ao “atributo do vínculo de trabalho do docente à IES, que pode ser igual a tempo integral com dedicação exclusiva, tempo integral sem dedicação exclusiva, tempo parcial e horista. Informação presente nos dados variáveis do docente, criados em cada uma das IES em que o indivíduo atua”.

⁸ Nas universidades, são mais expressivos os doutores (48,2%), seguidos dos mestres (33,5%). Os centros universitários, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Centros Federais de Educação Tecnológica (tomados conjuntamente) e as faculdades apresentam maior concentração de mestres e especialistas. Nos centros universitários, a predominância de mestres (52,3%) representa quase o dobro da participação de especialistas (28,8%); nos IFs e Cefets (conjuntamente), a participação de mestres (48,3%) também corresponde quase ao dobro da participação de especialistas (26,8%); e, nas faculdades, há maior equilíbrio entre mestres (44,8%) e especialistas (41,4%) (BRASIL/MEC/INEP, 2015, p. 37).

acirramento de problemas já existentes, bem como na precarização e intensificação do trabalho docente; 3) o comprometimento do art. 207 da Constituição Federal de 1988 que prima pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, já que esta é uma prerrogativa que passa a não ser exigida a todas as IES, somente às universidades; 4) no quantitativo de concluintes há uma queda, demonstrando que o ritmo de matriculados não acompanha o ritmo de conclusão dos cursos, em especial com a assistência estudantil que não vem se constituindo como prioridade estatal; e 5) o crescimento das funções docentes tanto no ensino privado quanto no público, e nestes últimos nos chama a atenção a incidência nas universidades, bem como a expressiva qualificação docente nas federais, com regime integral de trabalho.

O Serviço Social como uma das áreas do conhecimento inseridas neste contexto, segundo dados do e-MEC⁹ (Apêndice A), apresenta 675 IES que disponibilizam o curso de graduação em território nacional, sendo concentrados em sua maioria nas regiões sudeste e nordeste, respectivamente com 214 e 197 cursos. Dentre as 675 instituições:

1. Em 262 delas é oferecido o curso na modalidade à distância, com destaque para a região nordeste, com 77 cursos, seguida da região sudeste com 57 cursos EAD, confirmando a tendência de expansão desta modalidade sob a lógica da precarização; e
2. 413 se constituem como cursos presenciais, incluindo IES públicas e privadas, distribuídos majoritariamente nas regiões sudeste, com 157 cursos e nordeste com 120 cursos, seguidos das demais regiões (sul com 69 cursos, norte com 38 cursos e centro-oeste com 29 cursos).

De acordo com o site da ABEPSS¹⁰, dos 413 cursos presenciais (site emec-MEC), apenas um total de 108 unidades acadêmicas são filiadas¹¹ à ABEPSS, sendo distribuídas em: 74 IES privadas e 22 IES públicas. Dentre as públicas, contabilizavam 06 IES estaduais e **16**

⁹ Ver **Apêndice A**, construído pela autora a partir do site: <<http://emec.mec.gov.br>> (consulta interativa). Acesso em 11/05/2015, no momento da redefinição e planejamento da pesquisa de campo.

¹⁰ Última consulta realizada em 09/10/2014 para o momento de defesa do projeto de tese, realizada em 10 de dezembro de 2014. Na fase de preparação para a realização da pesquisa de campo (maio/2015) buscamos atualizar tais dados, mas o site da ABEPSS encontrava-se “em atualização de dados”.

¹¹ Para efeitos metodológicos, como o objetivo era mostrar a quantidade de IES filiadas à ABEPSS e não a quantidade de cursos (distribuídos entre graduação e pós) optamos por considerar apenas uma filiação nas universidades que apareciam a graduação e a pós-graduação filiadas separadamente no site da ABEPSS. A seguir citamos todas as IES que se apresentaram nesta condição e foram contabilizadas somente uma vez: Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas; Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Programa de Pós-Graduação em Serviço Social; e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS e PÓS-GRADUAÇÃO). Ver **Apêndice B**.

IES federais, cujas últimas estavam distribuídas nas regionais da ABEPSS¹²: Nordeste com 5 IES federais; Leste com 4 IES federais; Norte também com 4 IES federais; Centro-Oeste com 2 federais; e Sul I e II com 1 IES federal.

Em relação aos programas de pós-graduação¹³ situados nas 16 unidades acadêmicas federais, suas áreas se distribuíam¹⁴ entre: Serviço Social, Política Social, Políticas Públicas e Serviço Social e Desenvolvimento Regional. Tais programas estavam concentrados nas seguintes regionais da ABEPSS: a) Nordeste com 04 mestrados e 01 mestrado/doutorado em Serviço Social, totalizando 5 programas de pós-graduação, distribuídos em 05 IES federais; e b) Leste¹⁵ com 01 mestrado e 01 mestrado/doutorado em Serviço Social, 02 mestrados/doutorados em Política Social e 01 mestrado em Serviço Social e Desenvolvimento Regional; totalizando 5 programas localizados em 04 IES federais. Portanto, Nordeste (5 IES) e Leste (4 IES) se constituíram como as duas regionais da ABEPSS com maior concentração de unidades acadêmicas com graduação em Serviço Social e pós-graduação.

Diante deste quadro, o Serviço Social se insere como uma das áreas sob os quais incidem todas as determinações da contrarreforma da educação superior brasileira. Neste sentido, no âmbito da educação superior pública podemos falar de diversos desafios, em particular com relação: ao corte de recursos para as universidades públicas; à lógica da inovação que pauta as ciências exatas e vem também se espraiando para as demais áreas; à alteração na concepção de universidade que vem assumindo um papel “operacional” (CHAUI, 1999); à precarização das condições de trabalho; à deterioração dos salários; ao produtivismo acadêmico e à intensificação avassaladora do trabalho entre os docentes, que vem ditando ritmos, graus, densidade e intensidade diversos diante das atividades acadêmicas e administrativas assumidas pelos/as professores/as do magistério superior.

A intensificação e precarização do trabalho docente na graduação e na pós-graduação, nas IES públicas e privadas (ainda que de modos distintos), na atualidade, têm conduzido à profunda alteração do trabalho docente, comprometendo a qualidade das atividades nesta

¹² Ver **Apêndice C**, construído pela autora a partir dos dados disponibilizados no site: <www.abepps.org.br>. Acesso em 09/10/2014.

¹³ Em palestra realizada na Oficina Nacional da ABEPSS, em 5 de novembro de 2015, Ortiz (2015) destacou que há 35 Programas de Pós-graduação na área do Serviço Social, sendo 33 em Serviço Social e áreas afins e 2 em Economia Doméstica, demonstrando a maturidade intelectual e política da profissão, mesmo em condições objetivas difíceis no campo acadêmico.

¹⁴ Ver **Apêndice D**. É digno de nota registrar que tais informações foram construídas a partir dos sites dos Programas de Pós-Graduação das unidades acadêmicas federais filiadas à ABEPSS. Último acesso em 13/05/2015.

¹⁵ Cabe destacar que na Regional Leste da ABEPSS uma das instituições federais aparece com 02 programas distintos de pós-graduação (em áreas afins ao Serviço Social): 05 programas de pós, distribuídos em 04 IES públicas federais.

função, em especial no Serviço Social. Alguns desdobramentos mais imediatos no cotidiano do trabalho docente se localizam: na intensificação e burocratização de atividades; na produtividade, tomada do mundo empresarial como elemento central e definidor do cotidiano docente, acarretando uma competitividade cada vez mais acirrada na comunidade acadêmica; na redução do tempo de estudo para preparação de atividades de ensino; dificuldades de participação e maior envolvimento em ações políticas coletivas; no comprometimento da crítica na universidade, com disputas veladas; dificuldades voltadas para as relações interpessoais (animosidades, desrespeito, assédio moral, dentre outros) e para a saúde do professor universitário, dentre outras que discutiremos ao longo deste trabalho.

Nestes termos, é importante considerar que o trabalho docente, bastante impactado na atualidade, constitui-se como “espaço de trabalho do assistente social que recebe impacto dessa conjuntura e a impacta, responde e resiste a ela” (GUERRA, 2010, p. 728) que, sobretudo, vem se ampliando na última década, ainda que de maneira precarizada e em condições distintas, tanto nas IES privadas como nas públicas. Logo, os sujeitos docentes vêm experimentando, como trabalhadores, um leque ampliado de alterações no cotidiano da vida acadêmica (na graduação e pós), sendo o profissional de Serviço Social na função de docente, mais um inserido nesta dinâmica.

Portanto, tratar sobre o trabalho docente do assistente social, seus desafios e formas de resistências atuais constitui-se como um importante elemento para descortinar particularidades e tendências do binômio formação e exercício profissional, inserido em um processo de disputas na sociedade capitalista contemporânea e no interior da profissão de Serviço Social. Ou seja, nos permite traçar uma rota para identificar contradições, limites e potencialidades do nosso projeto de formação, como parte integrante e autoimplicada do projeto ético-político profissional do Serviço Social.

Entretanto, é relevante destacar que o processo regressivo contemporâneo em que se localiza a política de educação superior e o trabalho docente não vem se instaurando sem resistência do coletivo docente e discente, e do que nos cabe mencionar, da categoria profissional dos assistentes sociais por meio das suas entidades representativas: ABEPSS, conjunto CFESS/CRESS e ENESSO. Por outro lado, o cenário de transformações societárias (NETTO, 1996) atuais tende à naturalização de processos e à reprodução da ideologia neoliberal, localizando setores mais críticos no campo defensivo ou da paralisia, até mesmo por estarem tomados pela situação atual de “mais trabalho” (DAL ROSSO, 2008).

Neste sentido, considerando a perspectiva histórico-dialética, apresentamos como **questão norteadora** deste estudo: Que contradições e tensões estão presentes no trabalho

docente dos assistentes sociais inseridos nas IES públicas federais, diante das diversas formas de resistência do coletivo docente? Como e em que condições os docentes assistentes sociais vêm investindo na resistência coletiva no seu cotidiano profissional, considerando que neles incidem todos os aspectos objetivos e subjetivos desta dinâmica de retrocessos?

Como **hipótese** inicial identificamos que o trabalho docente no contexto da contrarreforma da educação superior é marcado por um conjunto de determinações contemporâneas que incidem sobre a classe trabalhadora e se desdobram em processos como a intensificação, a precarização, a diversificação, a hierarquização (dentre outros) do trabalho no magistério superior, podendo: 1) interferir na adesão consciente dos sujeitos docentes às lutas a favor da educação qualificada; e 2) comprometer a construção de estratégias coletivas de luta e resistência. Logo, todos os trabalhadores docentes, incluindo os assistentes sociais, encontram-se imersos nas contradições atuais, tanto do ponto de vista objetivo como subjetivo, acarretando um conjunto de implicações e desafios para o cotidiano da docência.

Nestes termos, a **relevância social** deste estudo se encontra na possibilidade de identificar contradições e resistências do trabalho docente nas federais, a fim de contribuir com a necessidade de engrossar fileiras de lutas e debates, definir novos rumos e mobilizações, fortalecer ações e estudos na direção efetiva da recusa às mudanças regressivas na educação superior brasileira.

O **objetivo geral** que perseguimos ao longo deste trabalho foi analisar as contradições presentes no trabalho docente na área do Serviço Social, considerando as formas de resistência da categoria profissional e as determinações do processo contemporâneo de contrarreforma da educação superior. Como seu desdobramento, definimos os **objetivos específicos**, a saber:

- Caracterizar a política de educação superior e seu processo de contrarreforma na atualidade, considerando seus determinantes e processos, em especial a partir dos anos 1990, mas recuperando seus ciclos expansivos mais importantes (desde o período ditatorial até o governo Dilma Rousseff);
- Problematizar o trabalho docente do Assistente Social na atualidade, em particular suas expressões e contradições, condições objetivas e respostas atuais, diante das reformas contemporâneas da educação superior;
- Analisar as formas de resistência da categoria profissional, suas contradições, limites e desafios em articulação com o movimento docente mais geral, considerando a educação como política estratégica no capitalismo.

Partimos da concepção de que para compreender o trabalho docente em geral e também no Serviço Social, bem como suas contradições e resistências na atualidade da contrarreforma do Estado, e da sua expressão na educação superior, exige-se entender a dinamicidade do momento real, suas contradições, a historicidade dos processos sociais, fazendo mediações que conectem o singular ao particular, tudo inserido em uma totalidade de complexos, em permanente movimento e estruturação.

Por isso, o objeto de estudo não se explica nele mesmo, ou seja, na aparência das suas manifestações mais imediatas e superficiais, mas na dinâmica das suas múltiplas determinações que compõem sua essência (ainda que aparência e essência façam parte de uma mesma realidade).

Na verdade, a aparência é um todo caótico que representa o *concreto*, caracteriza o universo da empiria, do cotidiano, do repetitivo, do aparente, o qual é necessário e fundamental como um dos componentes para o início da investigação (isto porque a teoria é necessária para analisar o todo caótico), mas só a análise mais esmiuçada das suas múltiplas determinações, ou seja, a *abstração* do real permite ultrapassar a mera aparência. A abstração sobre este concreto permite as reflexões pormenorizadas, o questionamento, a busca das determinações e relações, superando o aparente, o imediato, o cotidiano. Porém, é necessário ultrapassar este momento, já que, após esmiuçar o fenômeno em suas mais variadas determinações, é necessário fazer o caminho de volta, ou melhor, retomar o concreto, mas agora não como o mesmo concreto “caótico”, mas sim um concreto rico de determinações e entrelaçamentos que compõem uma totalidade, representando o *concreto pensado*.

O *concreto* é concreto porque é a *síntese das múltiplas determinações*, isto é, unidade no diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2011, p. 54, grifos nossos).

Por isso, a apreensão do nosso objeto se constituiu por meio de aproximações sucessivas ao real para captar o movimento contraditório do trabalho docente do assistente social e das suas formas de resistência, com seus alcances, em tempos de contrarreforma na educação superior. E isto só foi possível por optarmos pelo método materialista dialético de inspiração marxista.

Diante do exposto, afirmamos que a política de educação superior deve ser localizada na dinâmica atual do capitalismo, a partir da articulação entre crise e reestruturação do capital que incidem sobre a relação Estado e sociedade nos países capitalistas, em particular na periferia do capitalismo, como no caso do Brasil. Por isso, foi necessário situar o trabalho docente em sua totalidade dialética e, nele, o trabalho docente do assistente social como um dos campos de sua atuação profissional, pensando aqui a dinâmica formação e exercício diante de uma profissão inserida na divisão sócio técnica do trabalho que contribui no processo de reprodução das relações sociais na sociedade capitalista contemporânea.

Nesta perspectiva, implicou considerar a particularidade da atuação do assistente social na docência sob dois ângulos que se constituem como uma unidade contraditória, como já elucidavam Iamamoto e Carvalho (1996, p.73)¹⁶: 1) Como realidade vivida e representada na e pela consciência dos assistentes sociais e que se expressa pelo discurso teórico e ideológico sobre o exercício profissional; e 2) Como atividade socialmente determinada pelas circunstâncias sociais objetivas que imprimem uma certa direção social ao exercício profissional, que ultrapassa/independe de sua vontade e/ou da consciência de seus agentes individuais.

Então, implicou também considerar a possível defasagem entre intenções e o próprio exercício da profissão, no caso particular desta pesquisa, no trabalho docente. Neste “lugar” ressaltamos: 1) a capacidade de resistência do docente assistente social, atravessada por condições objetivas e subjetivas que conduzem também a alcances e resultados diferenciados; e 2) os momentos/espacos de condensação de forças, em especial por meio das entidades representativas da categoria profissional e da sua articulação com outras entidades como o ANDES/SN.

Em face do exposto, tomamos alguns **eixos analíticos** para apreender nosso objeto de estudo e nortear a totalidade e a dinâmica do percurso investigativo, munindo-nos de ricas e densas reflexões teóricas, ao longo de todo o processo de pesquisa:

- Os rumos da *educação superior*, em especial no século XXI;
- O *Serviço Social* como profissão inserida na sociedade capitalista, bem como o seu processo de renovação, considerando a *docência* como uma das expressões do exercício profissional e o *projeto de formação* como horizonte que dá direção ao

¹⁶ Expressão pioneira da *Perspectiva Histórico Crítica* (MONTAÑO, 2007), fundada na concepção materialista de história, o livro “Relações Sociais e Serviço Social no Brasil”, publicado pelos autores, em 1982, tem a proposta de interpretação do Serviço Social como produto da história relacionado diretamente aos fundamentos da sociedade capitalista.

processo formativo, inserido em um projeto profissional e de sociedade radicalmente críticos;

- *O trabalho cotidiano do docente assistente social* e as contradições presentes entre as lutas gerais da área em defesa da educação superior de qualidade e este cotidiano de trabalho – e seus nexos com o “sentido do trabalho”;
- *O coletivo das entidades* representativas da categoria profissional do Serviço Social (CFESS e ABEPSS), cujas determinações se plasmam no espaço da universidade, e seus nexos com o movimento docente nacional, por meio do Sindicato Nacional de Docentes (ANDES/SN);
- *A constituição do indivíduo burguês* como determinação importante do processo de constituição da consciência, que conseqüentemente interfere na construção histórica das possibilidades de resistência e na viabilização de um projeto de educação radicalmente emancipatório.

Nesta direção, nosso processo investigativo (amplo e denso) realizou-se em três frentes autoimplicadas¹⁷: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo, esta última realizada em duas fases.

No que se refere à **pesquisa bibliográfica**, o processo de aprofundamento e aprimoramento do levantamento bibliográfico foi constante, a fim de cobrir o maior leque possível de referências que nos aproximassem sucessivamente dos eixos analíticos definidos. As leituras, aprofundamentos e sistematizações subsidiaram diariamente, com profundidade e consistência analítica, todo o nosso percurso investigativo, apoiando-nos em autores atuais e de referência sobre os temas que giravam em torno dos nossos eixos analíticos.

Em relação à **pesquisa documental**, dividimos esta fase em dois momentos:

1) Coleta, estudo e análise de leis, decretos, projetos de lei, normatizações brasileiras que subsidiaram e subsidiam o processo de expansão da educação superior e suas inúmeras alterações, desde seu primeiro ciclo expansivo ainda no Estado burguês militar, passando pelos anos 1990 de introdução ao neoliberalismo no Brasil, até os governos petistas, destacando processos de continuidades e novidades na política de educação superior. Também analisamos aqui legislações e documentos diversos relativos ao trabalho docente do

¹⁷ Na fase de preparação para a pesquisa de campo, nosso projeto de pesquisa de tese foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ, conforme exigências do Conselho Nacional de Saúde (resolução CNS 466/2012), sendo emitido, pelo referido CEP, parecer substanciado favorável em 08 de abril de 2015 (conforme Anexo A).

magistério superior, a fim de elucidarmos a carreira docente na atualidade e as particularidades da dinâmica entre graduação e pós-graduação; e

2) Recuperação e análise de documentos variados do conjunto CFESS/CRESS, da ABEPSS e do ANDES que expressassem a condensação de forças atuais na direção da resistência contra o processo de contrarreforma da educação superior e em defesa da formação profissional de qualidade, com destaque para: principais projetos, ações, lutas, sistematizações e posicionamentos políticos e de mobilização.

Quanto à **pesquisa de campo ou empírica**, tomamos como referência dois momentos articulados:

1) A **aplicação de questionário**, por meio eletrônico, junto ao/à **docente assistente social**, inserido(a) em 9 IES públicas federais (regionais leste e nordeste da ABEPSS) como integrante do corpo docente da graduação e/ou da pós-graduação na mesma unidade acadêmica. O objetivo central deste momento da pesquisa foi elucidar o cotidiano docente e as implicações do novo *ethos* acadêmico nas unidades de ensino e pesquisa em Serviço Social nas IES federais, considerando as atividades direcionadas para a graduação e para a pós-graduação, a partir de um formulário¹⁸ que abordou os seguintes aspectos: a) as condições de trabalho docente; b) as demandas postas na atualidade e as respostas docentes; c) as relações estabelecidas no ambiente acadêmico; d) a saúde do trabalhador docente; e e) as estratégias e formas de resistência utilizadas para o enfrentamento das novas exigências acadêmicas.

Neste 1º momento da pesquisa de campo fizemos um recorte para definir o **universo da pesquisa** e optamos pelas IES públicas federais que apresentassem o curso de graduação em Serviço Social presencial, vinculado a um programa de pós-graduação (em Serviço Social ou área afim, como Política Social e Política Pública), cujas unidades acadêmicas fossem filiadas à ABEPSS e localizadas nas regionais que agrupassem maior quantitativo de unidades com graduação e pós em Serviço Social, ou seja, regionais Nordeste e Leste, ficando assim distribuídas:

- a) 05 IES situadas na regional Nordeste da ABEPSS: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal de Sergipe (UFS); e
- b) 04 IES concentradas na regional Leste da ABEPSS: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal

¹⁸ Ver formulário/questionário, **Apêndice E**.

Fluminense¹⁹ (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tais IES apresentam simultaneamente formação em Serviço Social no nível de graduação e pós-graduação (incluindo também áreas afins).

A definição destes critérios explica-se primeiro porque o *ensino presencial* público (especialmente nas federais) ainda é um importante, estratégico e qualificado espaço formador de assistentes sociais que busca dinamizar a relação ensino, pesquisa e extensão. Também decidimos *não trabalhar com as IES privadas* (exemplo as PUCs que apresentam graduação e pós-graduação articuladas), e as *IES públicas estaduais*, porque todas estas apresentam particularidades que as diferem consideravelmente das IES públicas federais, tornando inviável a combinação entre tempo para conclusão da pesquisa de campo e tempo para elaboração/defesa da tese. Este se configura também como motivo para *não trabalharmos com o ensino à distância e o trabalho do professor substituto nas federais*, contextos ainda mais precarizados e intensificados.

Em segundo lugar, optamos pelo *vínculo das IES com a ABEPSS* devido a tal filiação se constituir como um elemento que possibilita aos docentes, discentes e profissionais o acesso aos debates e reflexões contemporâneas, bem como por favorecer e condensar as lutas coletivas que expressam a dinâmica de resistência atual da categoria profissional. Aqui também é relevante destacar que tal associação se constitui como uma das mais importantes e combativas entidades que se dedica particularmente às questões da formação, em articulação com os debates mais gerais sobre a educação superior e o exercício profissional, estabelecendo vínculos com outras entidades e movimentos combativos.

Em terceiro, priorizamos a *articulação entre graduação e pós-graduação* também como um critério importante da pesquisa, a partir da dinâmica entre ensino, pesquisa e extensão, por acreditarmos que estes níveis de formação se retroalimentam no cotidiano acadêmico, munindo os docentes e discentes de possibilidades de construção e fortalecimento de ações contemporâneas de resistência no Serviço Social.

Para definição dos **sujeitos da pesquisa** na aplicação dos questionários, pesquisamos os sites das unidades acadêmicas das IES federais envolvidas na pesquisa, tanto dos departamentos e faculdades como os sites dos programas de pós-graduação, além de pesquisa

¹⁹ Na UFF, contabilizamos apenas o campus de Niterói uma vez que é neste campus que se concentram as duas pós-graduações desta unidade acadêmica.

nos *currículos lattes* de todos os docentes do quadro permanente das unidades²⁰, a fim de verificar sua formação profissional em Serviço Social e seu vínculo com a unidade acadêmica (graduação e/ou pós)²¹. Assim, chegamos ao quantitativo de 233 docentes, distribuídos da seguinte forma: 118 docentes na regional nordeste e 115 docentes na regional leste da ABEPSS²².

Do total de 233 docentes (universo geral), foi possível entrar em contato com **183 docentes**²³, via correio eletrônico, o correspondente a 78,5%. Vale destacar que em 4 IES conseguimos atingir 100% dos docentes sujeitos da pesquisa, através do envio de e-mails.

Considerando as possíveis dificuldades no retorno dos questionários pelos docentes, o que realmente ocorreu por motivos diversos (sobrecarga de atividades docentes, dificuldades no entendimento da metodologia de preenchimento, emails desatualizados, desinteresse em relação à pesquisa, greve docente nacional após maio/2015, etc.), decidimos enviar o material da pesquisa para todos os emails disponíveis dos docentes. Assim, foi enviado aos docentes um *kit* composto por: carta de apresentação da pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁴ e os formulários/questionários.

No período entre 12/06 a 12/08/2015 foram enviados **183 questionários** para os docentes sujeitos da pesquisa, por meio do “*Software Google Form*” que nos garantiu total sigilo em relação aos docentes/emissores das respostas²⁵. Deste total obtivemos o retorno de **52 respostas aos questionários**, ou seja, **28,4%** do total enviado²⁶; e 06 emails (3,3%) voltaram por motivo de desatualização nas páginas da internet de alguns cursos. Tal material foi tabulado, organizado e analisado no período entre setembro e dezembro/2015.

²⁰ Para identificação dos docentes na UFAL foi verificada a oferta de disciplinas para 2015.1, uma vez que o site da respectiva unidade acadêmica não dispunha de relação dos docentes do quadro da graduação.

²¹ Na UFF foram contabilizados os docentes inseridos nos dois programas de pós-graduação existentes na unidade acadêmica de Niterói.

²² Realizamos nova verificação nos sites das unidades acadêmicas (graduação e pós-graduação) para localizar os emails dos sujeitos da pesquisa. Não foi possível localizar todos os emails, uma vez que algumas unidades não disponibilizavam tal informação. Neste sentido, também entramos em contato, por correio eletrônico, com alguns colegas docentes destas federais que gentilmente nos forneceram alguns emails de docentes de suas unidades acadêmicas. **Ver Apêndice F.**

²³ **Ver Apêndice G.**

²⁴ **Ver Apêndice H.**

²⁵ Ocorreu com total sigilo porque no momento em que o sujeito da pesquisa aceitava participar da mesma, respondendo *on line* ao questionário, eram enviadas suas respostas para uma planilha dentro do *software Google Form*, sem qualquer identificação do emissor das respostas; ou seja, sem ligação entre a resposta e o email ou o nome do entrevistado/a.

²⁶ Cabe ressaltar que, ao longo deste período, foram enviados alguns emails de sensibilização (cinco no total) para todos os docentes da amostra, a fim de estimulá-los ao preenchimento do questionário já que a greve docente dispersou, de certo modo, o grupo contatado inicialmente; e também porque não tínhamos como saber quem já havia nos respondido ou não, já que o recurso do *Google Form* não identificava o emissor das respostas. Entretanto, a exceção foram 22 docentes que gentilmente, depois de respondidos os questionários *on line*, enviaram-nos emails afirmando já terem respondido à pesquisa.

2) O 2º momento da pesquisa de campo ocorreu com a **realização de entrevistas semiestruturadas**²⁷ **com dirigentes** das entidades organizativas CFESS, ABEPSS e o ANDES²⁸. Tais entrevistas tiveram o intuito de: a) verificar como as estratégias de luta e resistência coletivas, particularmente direcionadas para a formação profissional e às condições de trabalho, vêm sendo construídas e viabilizadas pelos assistentes sociais por meio das suas entidades; e b) identificar a articulação entre as entidades da categoria, bem como destas com o Sindicato Nacional dos Docentes.

Inicialmente decidimos efetuar as entrevistas com 02 dirigentes da ABEPSS (presidente e coordenadora de relações internacionais da entidade), 02 dirigentes do CFESS (presidente e coordenadora da comissão de formação profissional) e 02 dirigentes do ANDES (presidente e outro dirigente da região sudeste). Entretanto, por dificuldade de acesso a alguns dirigentes, por motivos diversos (doença, viagem, etc.), optamos por redefinir os sujeitos desta etapa da pesquisa de campo.

Neste sentido, realizamos um total de **04 entrevistas** com os seguintes sujeitos: 1) na ABEPSS: presidente e coordenador nacional de formação (02); 2) CFESS: coordenadora da comissão de formação (01); e 3) ANDES: vice-presidente da regional do Rio de Janeiro (01). Todos os sujeitos desta fase da pesquisa de campo foram contatados/as via email e responderam prontamente a nossa solicitação, agendando a data das entrevistas durante o período compreendido entre 02 a 04 de novembro de 2015, ou seja, concentrando-se na semana de realização da Oficina Nacional de Graduação e Pós-Graduação da ABEPSS, efetivada na cidade do Rio de Janeiro entre os dias 04 e 05/11/2015. Cabe ainda ressaltar que durante tais entrevistas contamos com o auxílio de um gravador autorizado por todos/as entrevistados/as, o que nos forneceu rico material transcrito que foi analisado no período entre janeiro e março/2016.

Um importante registro desta fase da realização das entrevistas é que, além de se constituírem como dirigentes envolvidos com as ações e questões de resistência das entidades, 100% dos/as entrevistados/as também assumiam a função docente em IES públicas e tinham formação em Serviço Social, dado fundamental para a proposição de debates férteis ao longo das entrevistas, como, por exemplo, sobre os desafios (im)postos para o magistério superior e sua articulação com a graduação e a pós-graduação nas IES públicas.

²⁷ Ver roteiros das entrevistas com os dirigentes da ABEPSS, CFESS, ANDES-S/N, respectivamente **Apêndices I, J, K e L**.

²⁸ Inicialmente estas entrevistas se constituiriam como uma complementação da pesquisa de campo, no entanto, durante o processo de planejamento, identificamos a viabilidade e necessidade de aprofundamento do nosso trabalho. Por isso, elaboramos formulários mais detalhados e individuais para cada dirigente, constituindo, assim, uma 2ª etapa da pesquisa de campo, o que gerou inclusive um capítulo nesta tese.

Diante desta trajetória investigativa, buscamos organizar a exposição deste trabalho de forma que permita elucidar questões, esclarecer tendências, motivar reflexões, sempre na direção do estímulo ao leitor, nosso principal interlocutor, com o firme propósito não de esgotar o debate, mas, sobretudo, de engendrar novos questionamentos, pesquisas e ações ainda mais férteis e combativas.

Assim, organizamos a exposição desta tese em cinco capítulos que estão autoimplicados e articulados entre si. O Capítulo 1, “*A Educação Superior no Brasil e seus ciclos expansivos com a Reforma de 1968 e o governo Cardoso*”, busca caracterizar, como parte do projeto mundial de reorganização capitalista, a política de educação superior brasileira, sua trajetória, processos expansivos, continuidades e novidades, da Reforma Universitária de 1968 até o governo neoliberal de Cardoso, a fim de reconstruir as determinações contemporâneas que incidem sob tal política e que se desdobram no trabalho docente contemporâneo.

No Capítulo 2, “*A expansão da Educação Superior brasileira no período petista*”, daremos prosseguimento ao debate sobre a expansão da educação superior no Brasil, enfatizando o período sob o comando do Partido dos Trabalhadores, personificado pelos presidentes Lula da Silva e Dilma Rousseff. Nosso objetivo central é identificar os pontos de continuidade e novidade entre as gestões dos presidentes petistas, bem como destes com os ciclos expansivos anteriores (Reforma Universitária de 1968 e a contrarreforma do governo Cardoso), tomando como referência o padrão atual de acumulação e, nele, o aprofundamento da contrarreforma da educação superior.

O Capítulo 3, “*O Trabalho Docente na atualidade: intensificação e produtivismo acadêmico no Serviço Social*”, visa analisar o trabalho docente contemporâneo, no contexto de contrarreforma e expansão focada nos interesses do mercado e do capital, a partir dos questionários aplicados com os docentes assistentes sociais das federais pesquisadas, enfatizando os processos articulados de intensificação e precarização do trabalho, bem como do produtivismo acadêmico e os seus desdobramentos na vida dos professores/as e nas suas possibilidades de resistência.

Em articulação com as reflexões e discussões sobre o trabalho docente contemporâneo no Serviço Social nas federais e sob o cenário da contrarreforma da educação superior, no Capítulo 4, “*Entre desafios e resistências: as Entidades Organizativas*”, analisaremos o conteúdo das entrevistas com os dirigentes da ABEPSS, do CFESS e do ANDES, em conjunto com a análise de documentos variados das mesmas entidades. Aqui nosso objetivo é elucidar as principais formas e ações de luta e resistência do Serviço Social em movimento

com o sindicato nacional, bem como as dificuldades e fragilidades nelas presentes, protagonizadas pelas entidades e voltadas para o enfrentamento dos desafios postos à formação e ao trabalho docente atual.

Por fim, o Capítulo 5, “*Os limites do individualismo burguês e a luta por uma Educação Emancipatória*”, tratará sobre os fundamentos da constituição e consolidação do indivíduo burguês na sociedade contemporânea, inteiramente mercantilizada e reificada, a fim de identificar como tais determinações interferem no processo de consciência (e consequente resistência) dos sujeitos docentes, em particular assistentes sociais. A partir disto, finalizaremos discutindo brevemente a emancipação humana como fim último, pautando o papel da educação e as suas possibilidades de transformação da sociedade para além do capital, posicionando o docente como um relevante sujeito deste processo.

Esperamos ao final deste longo percurso ter contribuído para reconstruir a realidade caótica (por aproximação sucessiva) em que nos encontramos no mundo docente contemporâneo, em particular de graves ameaças ao projeto de formação dos assistentes sociais e, sobretudo, contraditoriamente iluminar e fortalecer novas e velhas estratégias de luta e resistência na direção do projeto ético-político profissional do Serviço Social e de outro projeto de educação superior que efetivamente prime pela formação de indivíduos emancipados.

1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SEUS CICLOS EXPANSIVOS COM A REFORMA DE 1968 E O GOVERNO CARDOSO

Esta primeira seção tem como ponto de partida o entendimento de que a política de educação superior se constitui como parte importante do projeto capitalista contemporâneo, especialmente a partir do processo de crise e reestruturação do capital após os anos 1970. Neste sentido, o capítulo busca caracterizar a política de educação superior no Brasil, a partir dos seus ciclos de expansão com a Reforma Universitária de 1968 e o governo Cardoso, a fim de reconstruir as determinações contemporâneas que incidem sob tal política e que se desdobram no cenário atual do trabalho docente.

Em face do exposto, iniciaremos localizando a política de educação superior como parte integrante do projeto de mundialização do capital após 1970, discutindo um pouco sobre a conjuntura em que se localiza a educação na atualidade. Em seguida, discutiremos o 1º ciclo de expansão da política de educação superior com a chamada Reforma Universitária de 1968, destacando seu contexto, determinações e principais eixos. No desenrolar do processo histórico, resgataremos, nos anos 1980, os principais aspectos favoráveis à contrarreforma neoliberal dos anos 1990.

Na sequência, faremos o debate sobre o 2º ciclo expansivo da educação superior brasileira com o governo Cardoso, enfatizando: a) os determinantes mais gerais da contrarreforma neoliberal; b) a lógica contemporânea das políticas sociais neoliberais que incide sobre a educação superior; c) as particularidades para a educação superior nos anos 1990, especialmente a partir das reflexões sobre a educação como “serviço não exclusivo do Estado” e do debate sobre a nova perspectiva de universidade; e d) a sustentação normativa do governo Cardoso para as principais alterações postas à educação superior, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996 e o Plano Nacional de Educação/ 2001-2010.

1.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO PARTE DO PROJETO DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL APÓS 1970

Em especial, a partir da década de 1990, em todas as latitudes e longitudes do globo, registram-se crises²⁹ financeiras associadas à crise cultural, social, política, cuja articulação

²⁹ Várias são as explicações sobre a crise do capital em sua fase contemporânea, tais como: “uma crise do sistema financeiro ocasionada pelo mau comportamento de especuladores gananciosos” (SANTOS, 2012, p.

constitui-se, como afirma Netto (2012, p. 415), em “expressões localizadas da dinâmica necessariamente contraditória do sistema capitalista”. As crises são próprias do capitalismo, constituem-se como “crises cíclicas que, desde a segunda década do século XIX, ele vem experimentando regularmente” (idem), mas que não conduzem ao seu total esgotamento como modo de produção e reprodução. Isto porque sem a intervenção organizada dos trabalhadores, o capitalismo e suas crises somente resultam em mais capitalismo e mais crise (NETTO, 2012).

Em estudos anteriores (DUARTE, 2007), elucidamos que a crise se expressa de forma inerente ao próprio modo de produzir e de se reproduzir do sistema do capital porque sua estrutura gera desequilíbrio de interesses e de necessidades entre as classes fundamentais que constituem tal tipo de sociedade. É essencial considerar que o capitalismo contém em si o germe da crise, pois a dissonância entre produção social coletiva e sua apropriação privada, por uma minoria privilegiada, engendra mecanismos de exploração e dominação permanentes de uma classe sobre a outra (ainda que também gere contradição e movimentos de resistência). É este processo que conduz à desigualdade e à disputa concreta entre burguesia e trabalhadores. Por isso, pode-se dizer que a sociabilidade do capital vivencia momentos de crise e de apogeu em sua trajetória e que, por isso, precisa de momentos de crise e recuperação, que vão acirrar relações, aprofundar desigualdades para garantir um alto padrão de acumulação e a manutenção da sua hegemonia.

Por outro lado, Netto (2012) revela que há um tipo de crise que o capitalismo experimentou apenas duas vezes³⁰, cujas indicações presentes apontam para a vivência contemporânea de uma nova crise: chamada de *sistêmica*, pois a crise atual não se constitui como “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” (idem, p. 415, grifos do autor).

431), explicação mais difundida nos meios de comunicação vinculados à hegemonia dominante; uma crise particular de países da União Europeia, como o caso, no início de 2015, da Grécia; em meados deste mesmo ano (agosto), a desacelerada do crescimento na China, repercutindo nas bolsas de vários países capitalistas, inclusive da periferia, como o Brasil; ao longo de 2015, a crise de refugiados na Europa (como resultado das guerras nos países do Oriente Médio, subsidiadas e alimentadas pelo discurso capitalista do combate ao terrorismo e pela lucratividade do sistema bélico), inclusive com mortes de imigrantes no Mediterrâneo, bem como o fechamento de fronteiras e o abalo na concepção de união na Europa já em setembro/2015; dentre outras explicações que desconsideram todos estes fenômenos como expressões distintas de uma crise geral do capitalismo na atualidade, atingindo todas as áreas e localidades do globo terrestre. Portanto, uma crise que caracteriza mais uma fase de reedição das contradições inerentes ao mundo do capital, produzida pela sua própria lógica e organização.

³⁰ Conforme Netto (2012), a primeira delas ocorreu em 1873, na Europa, sendo marcada por uma depressão de mais de duas décadas, encerrando-se em 1896; e a segunda crise sistêmica capitalista explodiu em 1929, de proporções avassaladoras, atingindo todos os países capitalistas, durando em torno de dezesseis anos e só sendo ultrapassada no segundo pós-guerra.

Todas as indicações mais sólidas apontam que estamos experimentando, neste momento, uma crise que é de natureza sistêmica. Seus primeiros sinais sobrevieram na crise da Bolsa de Nova York, em 1987 – com a sequência, a partir dela, de efeitos em cascata expressos nos vários episódios de crises localizadas. Tais crises [...] consideradas de forma isolada (a crise dos ‘Tigres Asiáticos’, a ‘crise da Bolsa Nasdaq’, a ‘crise da bolha imobiliária’ e, agora, a ‘crise do euro’) são os indicadores mais visíveis de uma só crise: *são indicadores da emergência de uma nova crise sistêmica do sistema capitalista* e que apresenta traços inéditos em relação às duas anteriores (NETTO, 2012, p. 416, grifos do autor).

Para compreender a atualidade desta crise será necessário recuperar brevemente as transformações capitalistas ocorridas a partir de 1970 que redesenharam amplamente os contornos do capitalismo em sua contemporaneidade, apresentando “traços novos e processos inéditos” (NETTO, 2012, p. 416).

Na verdade, o capitalismo contemporâneo vivencia um processo de reconfiguração ou reatualização, determinado pelo esgotamento do padrão de acumulação, especialmente após os anos 1970, e pela conseqüente necessidade de recomposição das taxas de lucro do capital. Neves e Fernandes (2002) afirmam que a profunda crise de acumulação que domina o mundo capitalista nas últimas décadas do século XX origina-se nos países centrais e se estende paulatinamente aos países da periferia do capitalismo, como resultado da combinação entre baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação³¹. A reação burguesa é imediata: era necessário operar mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais, a fim de manter os níveis de acumulação e garantir a legitimação de novas iniciativas de reorganização do capital.

Assim, a burguesia internacional protagoniza um conjunto de alterações que se articulam e se autoimplicam: a) no processo produtivo, com a reestruturação produtiva, centrada na lógica da acumulação flexível que carrega grandes alterações nas relações sociais, provocando mudanças no controle e na organização do trabalho contemporâneo, afetando a maneira de pensar e agir do homem localizado na classe trabalhadora; b) na organização e intervenção do Estado, reconfigurando as relações entre o Estado e a Sociedade; c) no campo da cultura, com a invasão da lógica do capital para todos os processos do espaço cultural; e d) na propagação de um novo projeto burguês de sociedade, sob a égide neoliberal.

³¹ Contudo, no Brasil, a crise do capital inicia-se de forma embrionária ainda no final da ditadura, no processo de esgotamento do “milagre econômico”, confirmando-se no período da abertura política e consolidando-se nos anos 1990. Concordamos com Neves e Fernandes (2002, p. 21) quando afirmam que, no Brasil, “apesar das ações implementadas pelos governos neoliberais dos anos 1990, a crise se arrasta até os dias atuais”.

Aliás, tais transformações se materializam como desdobramentos do projeto neoliberal que, apresentando-se ao mundo de formas distintas³², conformam-se como um rearranjo do projeto de sociedade capitalista no contexto de enfrentamento da crise pós 1970, ou seja, constituindo-se como uma estratégia hegemônica de reestruturação geral do capital (DUARTE, 2007).

Anderson (1995) destaca que o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, constituindo-se como uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar. Embora tenha nascido na primeira metade do século XX, o autor afirma que somente após a grande crise do modelo econômico do pós-guerra, especialmente a partir do final dos anos 1960 e início da década de 1970, é que as ideias neoliberais ganharam consistência nos países capitalistas centrais, a partir da ilusão “de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas” (idem, p. 23).

Na análise de Anderson (1995), Friedrich Hayek, o idealizador do projeto, e os seus defensores apresentavam o neoliberalismo como solução para a crise e a superação das baixas taxas de lucro, através de um conjunto de ações que se condensavam em uma fórmula habilidosa de retração para o social e estímulo à dinâmica capitalista:

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa ‘natural’ de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas, então às voltas com uma estagflação, resultado direto dos legados combinados de Keynes e de Beveridge, ou seja, a intervenção anticíclica e a redistribuição social, as quais haviam tão desastrosamente deformado o curso normal da acumulação e do livre mercado (ANDERSON, 1995, p. 11).

³² Aqui é importante destacar a referência de Filgueiras (2006) sobre a distinção entre neoliberalismo, projeto neoliberal e modelo econômico neoliberal periférico: “o primeiro diz respeito à doutrina político-econômica mais geral, formulada, logo após a II Guerra Mundial, por Hayek e Friedman, entre outros - a partir da crítica ao Estado de Bem-Estar Social e ao socialismo e através de uma atualização regressiva do liberalismo. O segundo se refere à forma como, concretamente, o neoliberalismo se expressou em um programa político-econômico específico (em especial, no caso brasileiro), como resultado das disputas entre as distintas frações de classes da burguesia e entre estas e as classes trabalhadoras. Por fim, o *modelo econômico neoliberal periférico* é resultado da forma como o projeto neoliberal se configurou, a partir da estrutura econômica anterior do país, e que é diferente das dos demais países da América Latina, embora todos eles tenham em comum o caráter periférico e, portanto, subordinado ao imperialismo. *Em suma*, o neoliberalismo é uma doutrina geral, mas o projeto neoliberal e o modelo econômico a ele associado, são mais ou menos diferenciados, de país para país, de acordo com as suas respectivas formações econômico-sociais anteriores” (idem, p. 179, grifos nossos).

Pautado neste projeto de sociedade, o leque de alterações societárias passa a sustentar o processo estratégico de retomada dos padrões de acumulação e domínio do capital financeiro, em todos os continentes capitalistas, definindo um contexto de *internacionalização*³³ e valorização do capital que passa a incidir em todas as dimensões da vida, em especial na produção de conhecimento, na formação de intelectuais e na organização geral da política educacional no mundo capitalista.

Neste cenário, segundo Chesnais (1996), a fase atual de acumulação do capital define mais que um processo de globalização, ou seja, caracteriza-se, sobretudo, por um processo de mundialização, com domínio absoluto do grande capital financeiro, o que exigirá mudanças na educação superior a fim de atingir o âmbito do trabalho e das suas relações na atualidade.

A mundialização representa um processo avassalador de internacionalização (ou mesmo de planetarização) do capital e de sua valorização, caracterizado por uma “política de liberalização, privatização, desregulamentação e desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, aplicadas desde o início dos anos 1980” (CHESNAIS, 1996, p. 34), especialmente com Thatcher³⁴ e Reagan³⁵; política esta que contou com o decisivo e fundamental apoio do Estado.

A perda, para a esmagadora maioria dos países capitalistas, de boa parte de sua capacidade de conduzir um desenvolvimento parcialmente autocentrado e independente; o desaparecimento de certa especificidade dos mercados nacionais e

³³ Inicialmente, cabe esclarecer a distinção entre os termos internacionalização, globalização e mundialização. A *internacionalização* é constitutiva do capitalismo e assume contornos atuais a partir da mundialização do capital. Já o termo *globalização*, de acordo com Chesnais (1996), surge no início dos anos 1980 e, mais confundindo que esclarecendo, apresenta-se como termo ideológico adequado ao projeto neoliberal, sob a farsa da adaptação dos países à desregulamentação e à liberalização, a aparência do fim dos Estados nacionais e da constituição de uma aldeia global, em defesa de um “mundo sem fronteiras”, com “liberdade” de expansão, submetendo os países ao busca infinita do capital por novos campos de exploração lucrativa, perpassado pela difusão do projeto burguês de sociabilidade. Neste sentido, a *mundialização* se constitui como termo de maior nitidez conceitual e ideológica para explicar o fenômeno da internacionalização e supervalorização do capital em sua fase contemporânea de domínio do capital financeiro.

³⁴ Segundo Anderson (1995), o governo Thatcher, em 1979, foi o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. “O modelo inglês foi o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação antisindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado” (idem., p. 12).

³⁵ Em relação à experiência norte-americana com Reagan em 1980, Anderson (1995) afirma ser bem distinta do modelo inglês de Thatcher. “A prioridade neoliberal era mais a competição militar com a União Soviética, concebida como estratégia para quebrar a economia soviética e, por esta via, derrubar o regime comunista na Rússia. Entretanto, na política interna, Reagan também reduziu os impostos em favor dos ricos, elevou as taxas de juros e aplastou a única greve séria de sua gestão” (idem., p. 12).

a destruição, para muitos Estados, da possibilidade de levar adiante políticas próprias, não são consequência mecânica da globalização, intervindo como processo ‘externo’[...] Sem a *intervenção política* ativa dos governos Thatcher e Reagan, e também do conjunto dos governos que aceitaram não resistir a eles, e sem a implementação de políticas de desregulamentação, de privatização e de liberalização do comércio, o capital financeiro internacional e os grandes grupos multinacionais não teriam podido destruir tão depressa e radicalmente os entraves e freios à liberdade deles de se *expandirem à vontade* e de explorarem os recursos econômicos, humanos e naturais, onde lhes fosse conveniente (CHESNAIS, 1996, p. 34, grifo nosso).

A necessidade do capital (por meio das classes dominantes) de reorganizar seu ciclo produtivo e acumulativo exige que a burguesia internacional priorize o capital financeiro que atinge taxas de lucratividade maiores, articulando grupos e instituições no mundo das finanças. De acordo com Iamamoto (2007, p. 107), “esse processo impulsionado pelos organismos multilaterais captura os Estados nacionais e o espaço mundial, atribuindo um caráter cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países”.

Essa proposta seria plenamente incorporada pelo novo modelo produtivo: o toyotismo ou modelo flexível³⁶, constituindo-se como parte do processo de reestruturação produtiva. De acordo com estudos anteriores (DUARTE, 2007), a reestruturação produtiva se constitui como um novo processo produtivo caracterizado por formas mais racionalizadas de organização do trabalho e da produção: com produção segmentada, horizontalizada e descentralizada, a fim de garantir a mobilidade dos polos produtivos e consequente adequação ao novo padrão de acumulação.

Segundo Mota e Amaral (1998), a reestruturação produtiva atinge as esferas da produção, da circulação e a esfera sócio-político-institucional, representando uma “reorganização do papel das forças produtivas na recomposição do ciclo de reprodução do capital, alterando tanto a esfera da produção quanto as relações sociais” (MOTA; AMARAL, 1998, p. 27).

³⁶ Antunes (1999) elenca vários traços do toyotismo ou modelo japonês de produção que se somam às possibilidades adotadas no mundo capitalista a partir dos anos 1970: a) produção muito vinculada à demanda, visando atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor, com produção variada, heterogênea e com plena adaptabilidade ao movimento atual do capital; b) ênfase no trabalho em equipe e na multivariabilidade de funções para redução de custos com o trabalho; c) produção flexibilizada e centrada nos “desejos” do cliente; d) uso do princípio “*just in time*” e o funcionamento segundo o sistema “*kanban*”, adequando a produção ao consumo e reduzindo o estoque para próximo a zero; e) horizontalização da produção, com priorização na fábrica do que é central na produção e repasse dos demais processos, via terceirização, expandindo o modelo para os fornecedores e, assim, “*enxugando*” o processo de produção; f) na mesma direção, “*redução*” da fábrica por meio da externalização de certas áreas (subcontratação e terceirização da produção e do trabalho); e g) utilização de alta tecnologia por meio da automação/ inovações tecnológicas. O autor inclui ainda uma intervenção contundente do capital no sindicalismo, já que o “sindicalismo japonês”, ou melhor, do toyotismo supõe a conversão do sindicato combativo e autônomo em um “sindicato de empresa”.

Este novo padrão de produção flexibiliza não só atinge o processo produtivo, mas, sobretudo, as relações de trabalho, envolvendo mudanças³⁷ centradas na racionalização do trabalho e nos seus componentes mentais e sociais. Ao constituir uma forma diferenciada, mas também combinada com a fase anterior fordista/taylorista³⁸, a acumulação flexível promove uma integração muito mais orgânica do trabalhador aos objetivos da produção capitalista (DUARTE, 2007).

Nesta linha de análise, Mota (2000, p. 46, grifos nossos) afirma que “o propósito é a formação de *novos valores e padrões sociais* compatíveis com as necessidades do capital, em tempos de crise”. Assim, o novo contexto de produção exigia a criação de novas formas de subordinação do trabalho, a fim de flexibilizar a produção, intensificar a produtividade e fragilizar a potencialidade organizativa dos trabalhadores, uma vez que alterando os componentes objetivos do trabalho (condições concretas de sua realização), também atingiria a “subjetividade da classe trabalhadora”³⁹ (ANTUNES, 2005), ou seja, sua capacidade de mobilização, organização e luta.

A redução de trabalho vivo aliado ao estímulo às inovações tecnológicas levou ao “desemprego estrutural” (ANTUNES, 1999) e a precarização das condições de vida e de trabalho, com decisiva complexificação e fragilização do coletivo de trabalhadores: “a ordem do capital é hoje, reconhecidamente, a ordem do desemprego e da informalidade” (NETTO, 2012, p. 417), da precarização, da terceirização, da polivalência ou trabalho multifuncional e da redução drástica de postos de trabalho e direitos trabalhistas. Sob a aliança entre flexibilização

³⁷ Como analisamos anteriormente (DUARTE, 2007), este processo foi adotado de diferentes maneiras pelos países do ocidente, combinando seus elementos com as especificidades e condições de cada país, a fim de garantir a adoção de medidas e ações que conduzissem à “opção viável” (para o capital) da flexibilização da estrutura desta acumulação e ao consenso da classe trabalhadora.

³⁸ Em síntese, o processo produtivo do binômio taylorismo/fordismo vigorou na grande indústria, sobretudo, a partir da segunda década do século XX. Tal binômio, de acordo com Antunes (1999), baseava-se: a) na produção em série e de massa de mercadorias, no sentido de produção homogeneizada (única/não individualizada) e fundamentalmente vertical; b) na racionalização máxima do trabalho (intensificação das formas de exploração); c) no trabalho parcelar/fragmentado, repetitivo e especializado; d) na extração ampliada da mais-valia e aumento da lucratividade; e) na supressão da “dimensão intelectual” do trabalho operário, com transferência para as esferas da gerência científica (separação entre elaboração e execução). A fusão do binômio representou, até aproximadamente meados dos anos 1960, a forma mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho.

³⁹ Quanto à subjetividade, Antunes (2005) afirma que as alterações no mundo do trabalho acarretam metamorfoses na forma de ser (na consciência de classe) da classe trabalhadora, conduzindo a práticas muito mais defensivas que combativas ao capitalismo. “Os sindicatos estão aturdidos e exercitando uma prática que raramente foi tão defensiva. Distanciam-se crescentemente do *sindicalismo e dos movimentos sociais classistas* dos anos 60/70 (século XX), que propugnavam pelo *controle social* da produção, aderindo ao acrítico *sindicalismo de participação* e de negociação, que em geral aceita a ordem do capital e do mercado, só questionando aspectos fenomênicos dessa mesma ordem. Abandonam as perspectivas que se inseriam em ações mais globais que visavam a emancipação do trabalho, a luta pelo socialismo e pela emancipação do gênero humano, operando uma aceitação também acrítica da social-democratização, ou o que é ainda mais perverso, debatendo no universo da agenda e do ideário neoliberal”. (ANTUNES, 2005, p. 43).

geral da produção e ampliação da exploração do trabalho, um processo generalizado de precarização do trabalho invade os países sob o comando neoliberal.

Junto com o desemprego e como produto de uma ampla desregulação do mercado de trabalho – efetivada na prática pelas empresas e por diversos instrumentos jurídicos emanados dos sucessivos governos –, veio um processo generalizado de precarização das condições de trabalho – formas de contratação instáveis que contornam ou burlam a legislação trabalhista, prolongamento da jornada de trabalho, redução de rendimentos e demais benefícios, flexibilização de direitos trabalhistas e ampliação da informalidade (FILGUEIRAS, 2006, p. 188).

Trazendo as inflexões deste debate para a política de educação (em todos os seus níveis), podemos dizer que a dinâmica reestruturação produtiva e transformações na órbita do trabalho alteram a lógica e o sentido da produção e socialização do conhecimento na atualidade, bem como cria um novo perfil de estudante (futuro trabalhador), no mínimo mais passivo, adaptado e flexível às necessidades do mercado, o que também incide diretamente sobre o trabalho docente na atualidade.

De acordo com Neves e Fernandes (2002, p. 21), o processo de reestruturação produtiva “vem criando um novo nexos entre ciência e trabalho, pelo emprego diretamente produtivo da ciência e da tecnologia em grau mais aprofundado”. Os autores analisam:

Essas mudanças qualitativas, no conteúdo e na forma do trabalho, vêm gerando, em todo o mundo e também no Brasil, *mudanças quantitativas e qualitativas na formação técnica e ético-política* da força de trabalho para a realização de tarefas simples e complexas na produção, na aparelhagem estatal, na sociedade civil e na produção das inovações tecnológicas *imprescindíveis ao aumento da produtividade do trabalho*⁴⁰ (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 22, grifos nossos).

Concomitante às transformações no conjunto produção, relações/condições e organização do trabalho, ocorrem alterações substantivas no âmbito da cultura, conforme

⁴⁰ No Brasil, nos anos 1980 e, de forma mais contundente a partir de 1990, o processo produtivo passou a demandar maior escolarização do trabalhador para atender às demandas da produção flexibilizada e informatizada, caracterizando-se como um dos determinantes da expansão da educação superior no governo Cardoso e mais recentemente, nos anos 2000, com o incentivo à inovação e produção tecnológica nos governos Lula e Dilma, haja vista as parcerias público-privado direcionadas para esta área. No entanto, este processo é contraditório, pois ao mesmo tempo em que estimula a formação de um grupo pequeno de trabalhadores especializados para atender às necessidades de aumento da produtividade e da mais-valia, também estimula a formação de um gigantesco exército de reserva em diversas áreas, em particular com a modalidade do ensino à distância, como importante estratégia de coesão social.

ratifica Netto (1996), o que também incide sobre a educação superior. O universo da cultura absorve características fundamentais para o processo de reordenamento do capital contemporâneo, com traços típicos da constituição da mercadoria, com destaques para: a afirmação da cultura do consumo, valorização da imediatividade da vida social, a nítida desqualificação da esfera pública universalizadora; ou seja, para Netto (1996, p. 97), “o efêmero, o molecular, o descontínuo tornam-se a pedra-de-toque da nova ‘sensibilidade’: o dado, na sua singularidade empírica, desloca a totalidade e a universalidade”.

Netto (1996, p. 97) denomina que este processo se fundamenta em dois vetores: 1) “translação da lógica do capital para todos os processos do espaço cultural (produção, divulgação, consumo); e 2) o desenvolvimento de formas culturais socializáveis pelos meios eletrônicos (televisão, vídeo, a chamada multimídia)”. Portanto, na sociedade capitalista a cultura que nela se afirma é a cultura do consumo, no qual a própria distinção entre realidade e representações é esfumada, mistificada.

Sob os imperativos do novo modelo produtivo flexível, que também flexibiliza o trabalho e a cultura, o Estado se reorganiza como decisivo componente do processo para a reconfiguração mundial do capital. Tomando como palavras de ordem a flexibilização, a desregulamentação e a privatização, o Estado (sob a égide neoliberal) altera suas funções, dentro de uma lógica de ajustes e, dentre outras questões, redefine os sistemas de proteção social nos países, reconfigurando políticas sociais e restringindo direitos (como a política de educação superior), em favor do capital financeiro. No centro da justificativa deste processo, encontra-se o discurso da necessidade de adequação dos países à nova ordem mundial capitalista pós 1970.

O Estado do período fordista/keynesiano⁴¹ se constituía como parte de um modelo de acumulação que não mais atendia aos interesses capitalistas atualizados pela crise do capital e pelas suas estratégias de reestruturação (DUARTE, 2007). Neste processo, o Estado assume características neoliberais, configurando um processo de contrarreforma⁴², cujas orientações

⁴¹ Tal período caracteriza-se pela combinação entre: 1) o modelo produtivo fordista (anterior ao modelo flexível) que vigorou na grande indústria, a partir de 1950 e se baseava na produção em série e de massa de mercadorias e na racionalização do processo e das relações de trabalho; e 2) a configuração do Estado keynesiano, também conhecido como Estado de Bem Estar Social ou *Welfare State*, como parte do projeto hegemônico concebido no pós-guerra por Keynes, com a finalidade de contenção do movimento operário da época, através da promoção do consumo, com salários indiretos aos trabalhadores e da adoção de políticas sociais. Segundo Behring (2003, p. 58), este período é marcado pela “promoção de uma política expansiva e anticíclica, articulação de um aparato produtivo autônomo, garantia dos serviços públicos, dotação de infraestrutura, realização de alguma redistribuição de renda por meio das prestações sociais na forma de direitos, tudo isso fundado em uma elevada produtividade e rentabilidade do capital”.

⁴² Partilhamos da concepção de contrarreforma de Behring (2003) que aponta um processo de profundas alterações no campo da intervenção estatal, centrada na direção regressiva em relação às conquistas sociais do

gerais, tais como a atratividade, a adaptação, a flexibilidade e a competitividade se combinam, a depender das condições de inserção de cada país na dinâmica capitalista, mas sob a marca de políticas cujo foco é a rentabilidade do capital, inserido no processo mais amplo de reestruturação e mundialização capitalista (BEHRING, 2003).

Em verdade, a resposta neoliberal à crise, desencadeada no final de 1960 e nos anos 1970 no mundo capitalista, nem mesmo dá conta, de acordo com Carcanholo e Baruco (2011, p. 17), de “retomar o ritmo de acumulação do capital alcançado durante os ‘anos gloriosos’ ou era de ouro’ do capitalismo mundial”. Os autores elucidam dados que comprovam a insuficiência do modelo neoliberal:

[...] durante o período dos ‘anos gloriosos’ (1950-1973), a economia mundial cresceu, em média, 4,91% ao ano, enquanto que no período entre 1973 e 1998 essa taxa se reduz para 3,01%. A Europa Ocidental tem a sua taxa média de crescimento reduzida de 4,81% no primeiro período para 2,11% no segundo. Os Estados Unidos, por sua vez, passam de 3,93% para 2,99%, a América Latina de 5,33% para 3,02% e a África de 4,45% para 2,74% (CARCANHOLO; BARUCO, 2011, p. 17-18).

Em suma, podemos inferir que as últimas três ou quatro décadas encarnam transformações contundentes (especialmente no processo produtivo, na órbita do trabalho, bem como na estrutura e dinâmica do Estado) no modo de produção capitalista mundial que, segundo Netto (2012, p. 424), “refrataram-se distintamente nas diversas formações econômico-sociais em que se concretiza e que exigem instrumentos analíticos refinados” para sua compreensão e enfrentamento. Diante disto, o autor alerta:

1) Nenhuma dessas transformações modificou a essência exploradora da relação capital/trabalho; pelo contrário, tal essência, conclusivamente planetarizada e universalizada, exponencia-se a cada dia; e 2) a ordem do capital esgotou completamente as suas potencialidades progressistas, constituindo-se, contemporaneamente, em vetor de travagem e reversão de todas conquistas civilizatórias (NETTO, 2012, p. 424-425).

A agenda de transformações acarretou graves perdas para os trabalhadores, a nível mundial e, em especial, em terras brasileiras, pois lhes custaram além de desemprego,

período *Welfare State* na Europa, com alguns ganhos sociais no Brasil a partir de 1988 (ainda que com limitações).

precarização e intensificação do trabalho, índices mais altos de exploração, aviltamento das condições objetivas de vida, prejuízo da capacidade de organização política, perda e comprometimento do acesso a direitos sociais, com fragilização e precarização de benefícios e serviços sociais.

Uma das expressões materiais deste processo é o redimensionamento da política de educação superior, a nível mundial, na direção do alinhamento desta ao padrão atual de acumulação capitalista, sendo convocada a partir de um conjunto de alterações que se constituem como parte integrante de um amplo processo de contrarreforma estatal, temperada pelas contradições postas pelo capitalismo em sua fase de financeirização e executada pela burguesia nacional, sob a orientação neoliberal dos organismos internacionais. Como resultado concreto deste cenário mundial, temos o Processo de Bolonha que redesenha o modelo de educação superior na Europa, influenciando os países na América Latina, e o Brasil, em especial.

O Processo de Bolonha caracteriza-se como um projeto europeu unificado para a educação superior, desprovido de institucionalização e regulamentação, mas “guiado pelas diretrizes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial (BM), da UNESCO e das empresas educacionais” (LEHER, 2010b, p. 394).

De acordo com Boschetti (2016), o processo de Bolonha foi desencadeado pela Declaração de Sorbonne/Paris/França em 1998, sendo subscrita pela França, Alemanha, Itália e Reino Unido, consistindo na intenção de estabelecer novas diretrizes para o ensino superior na Comunidade Europeia. Tal processo foi confirmado em 1999, a partir de um encontro realizado em Bolonha (Itália), com a participação de 29 Ministros da Educação europeus, “consagrando os princípios fundamentais que já haviam sido esboçados na Declaração de Sorbonne” (BOSCHETTI, 2016, p. 15), cujo o foco era estimular a competitividade entre os países em torno do conhecimento, fomentar a mercantilização deste espaço e capacitar os trabalhadores para atenderem às necessidades atuais do capitalismo. Logo, buscava fortalecer os países da União Europeia diante do contexto de reorganização capitalista, promovendo a adequação dos mesmos às reformas neoliberais em curso⁴³, uma vez que “a educação superior se tornou estrategicamente importante para a União Europeia na criação tanto de ‘mentes’

⁴³ Segundo Lima, Azevedo e Catani (2008), a educação superior na Europa é resultado de uma construção sócio histórica que se expressa na divergência de modelos institucionais, de configurações e de regras organizacionais, diversidade esta reconhecida e que até recentemente não representava um problema a resolver. Entretanto, a partir da década de 1980, em certos países europeus, mudanças como as reformas do Estado e da administração pública, os efeitos da globalização em termos econômicos, sociais, culturais e de políticas educacionais, bem como a ação de instâncias transnacionais, como a UNESCO, a OCDE, o BM exigiram a unificação de estratégias, em especial direcionadas à educação superior.

quanto de ‘mercados’ para a economia europeia de conhecimento” (ROBERTSON, 2009, p. 408).

Nestes termos, conforme Cabrito (2009) e Boschetti (2016), a Declaração de Bolonha de 1999 se assenta em alguns princípios, tais como: 1) a adoção de sistemas de graus de ensino superior comparáveis entre os países membros; 2) a adoção de uma estrutura das formações de ensino superior em ciclos de duração igual em todos os Estados-membros (três ciclos: com duração de 3 anos para o 1º ciclo, diploma de graduação; 2 anos para o 2º ciclo, diploma mestrado; 3 anos para o 3º ciclo, diploma doutorado, com acesso direto e rápido); 3) o estabelecimento de um sistema de créditos com vistas a validar os diplomas de estudos superiores⁴⁴ em todos os países da União Europeia; 4) a promoção de mobilidade de estudantes, professores e investigadores; 5) a cooperação para avaliação da qualidade no ensino superior; e 6) a promoção da dimensão europeia no ensino superior. Por tudo isto,

A concretização da proposta pela Declaração de Bolonha exigiu alterações no ensino superior dos países signatários, nomeadamente nos currículos e organização curricular, na estrutura dos ciclos, nos processos de ensino e de avaliação dos alunos, na quantidade e qualidade de trabalho dos docentes, nos sistemas de financiamento do ensino superior. Estas alterações seriam a garantia da igualação dos diplomas e dos respectivos reconhecimentos (CABRITO, 2009, p. 39).

Segundo Boschetti (2016), em 2009, outros 20 países foram convidados para compor o “Fórum Político de Bolonha”, incluindo aqui o Brasil. E em 2010 os Ministros da Educação dos atuais 47 países aderentes e convidados realizaram o II Fórum Político de Bolonha, lançando oficialmente o “Espaço Europeu de Ensino Superior” (idem, p. 15).

[...] a constituição do Fórum Político de Bolonha vislumbra nitidamente a expansão mundial de suas diretrizes, com o objetivo de criar um sistema de ensino superior mundial estandardizado, de caráter global, para atender aos apelos da *internacionalização da educação* (idem).

⁴⁴ No que diz respeito à validação dos diplomas, em especial na modalidade à distância, Silva, Gonzalez e Brugier (2008, p. 120) afirmam que “é evidente a vulnerabilidade dos ‘consumidores’ particularmente no caso das ofertas de ensino à distância. No Brasil, em 2003, cerca de 9 mil brasileiros formados por universidades estrangeiras à distância em programas de mestrado e doutorado esperavam há pelo menos dois anos a validação de seus títulos no Brasil”.

No entanto, tais medidas à Bolonha estão direcionadas para os eixos: flexibilização, adaptação e ajuste da educação superior ao projeto neoliberal de reorganização capitalista na Europa, “provocando uma alteração estrutural do ensino superior na direção de seu aligeiramento, competitividade e sujeição às demandas do mercado” (BOSCHETTI, 2016, p. 16).

De fato, a Declaração de Bolonha carrega uma agenda regressiva para a educação, ou seja, na direção de uma contrarreforma, com: a) o aprofundamento da privatização do ensino superior e a conseqüente volatilidade dos investimentos privados que podem ser desfeitos ao sabor dos interesses do mercado; b) a alteração da concepção de educação e universidade, não como direito e sim como serviço que deve ser adquirido no mercado; c) o comprometimento da dinâmica ensino e pesquisa; d) a precarização do trabalho docente; e) o aligeiramento da formação profissional (devido aos ciclos e às novas modalidades de acesso, como o ensino à distância - EAD), adequada às necessidades do mercado (CABRITO, 2009; ROBERTSON, 2009); e f) a cada vez mais contundente condução pelos estados nacionais, em cada formação econômico-social, da política elaborada e difundida pelos organismos internacionais do capital.

Boschetti (2016) complementa que há repercussão deste processo em três faces: 1) a face acadêmica, uma vez que a integração dos jovens no mercado de trabalho em um contexto de crise apresenta evidente “tendência de alinhamento da formação ‘por baixo’, mais focada na aprendizagem e competências e currículos mais curtos e flexíveis” (idem, p. 16); 2) a face econômica, que sustenta às recomendações do FMI, BM, OMC sob um “discurso de modernização, desburocratização e superação de uma ‘universidade arcaica’, em sustentando a mercantilização, o empresariamento e a subordinação ao mercado e ao sistema produtivo” (idem); e 3) a face política-cultural que cria e consolida um novo modelo de universidade e gestão da educação superior que defende uma “*fast* universidade”, “barata, rápida padronizada, financiamento autossustentável (graduação barata e rápida, mestrados curtos e pagos para elite, doutorados curtos para docência e/ou pesquisa e demandas do mercado)” (idem), adaptada às exigências de expansão e acumulação do capital. O que segundo a mesma autora, sugere “um retrocesso nas históricas lutas para construir uma formação profissional crítica, com perspectiva de totalidade e comprometida com a transformação social” (idem, p. 16).

Também como eixo importante do Processo de Bolonha, o trabalho docente vem sofrendo com a intensificação e precarização exacerbada, o que impede o exercício da

docência, da pesquisa e da extensão com qualidade, como destaca Cabrito (2009, p. 50, grifos nossos):

Com Bolonha o número de horas de trabalho do professor aumentou consideravelmente, pois as exigências que lhe são feitas não foram acompanhadas, por exemplo, pela atribuição de um menor número de alunos e de cursos. *O trabalho do professor multiplicou-se e diversificou-se*. Para além das aulas e dos exames, o professor acompanha muito de perto seus alunos, em horas de tutoria e atendimento individual e coletivo, presencial e *on line*. [...] em virtude da necessidade de diminuir as despesas com pessoal docente, os professores viram aumentadas e diversificadas suas formas de participação no ensino sem qualquer benefício, seja ele em tempo de trabalho letivo, em tempo de carreira e/ou em benefícios salariais e sociais.

Destarte, este processo agrega um conjunto de ações que se insere na contrarreforma da educação superior na Europa e inspira governos na América Latina, incentivados pelos organismos internacionais representantes dos interesses do capital financeiro na atualidade.

Lima (2007) ressalta que os organismos internacionais assumem relevante papel na elaboração e difusão dos valores e concepções do projeto de dominação atual do capital, instituindo uma direção geral às reformas da política de educação nos países capitalistas.

As políticas promovidas por estes sujeitos políticos coletivos do capital – Grupo BM⁴⁵, Unesco e, mais recentemente, a Organização Mundial do Comércio (OMC) – vêm orientando um conjunto de reformas econômicas e políticas realizadas nos países da periferia do capitalismo. No conjunto de reformas neoliberais [...] estão inseridas as *reformas educacionais* realizadas nos países periféricos e que atravessaram o final do século XX e se estendem pelo início do século XXI (LIMA, 2007, p. 51, grifos nossos).

Tais instituições financeiras do capital influem diretamente sobre os aspectos sociais dos países periféricos, com o interesse vital da reprodução do grande capital internacional, na defesa do projeto societário neoliberal, estimulando a restrição do gasto público e a geração de superávit por parte daqueles países endividados, além de incentivar a mercantilização do direito à educação, que passa a constituir-se como serviço ou bem-público descaracterizado.

⁴⁵ “O Grupo Banco Mundial compreende: o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (International Finance Corporation – IFC), a Agência Multilateral de Garantia do Investimento (Multilateral Investment Guarantee Agency – Miga), a Associação Internacional de Desenvolvimento (International Development Association – IDA), o Centro Internacional para Resolução de Disputas de Investimentos (International Center for Settlement of Investment Disputes – Icsid), e mais recentemente, passou para a coordenação do banco o Fundo Global para o Meio Ambiente (Global Environment Facility – GEF)” (LIMA, 2007, p. 51).

Lima (2007) ainda esclarece que a atuação destes organismos fundamenta-se em três eixos prioritários: a) *o binômio pobreza e segurança*, no qual cria a aparência do enfrentamento da pobreza, de forma superficial e instrumental, com o objetivo de garantir a legitimidade e a segurança necessárias à reprodução global do capital, afastando as ameaças ao processo geral de reestruturação capitalista; b) *a reafirmação da promessa inclusiva da educação* para os segmentos pauperizados, criando o fetiche da democratização e do aumento no índice de escolarização, o que mascara o processo de certificação em larga escala que vem ocorrendo nos países periféricos; e c) *a submissão da educação como área de ampliação da lucratividade* para os investidores internacionais, diluindo os conceitos de público e privado e apresentando a noção de público não-estatal⁴⁶, além de considerar as instituições de ensino superior como prestadoras de serviços de formação da força de trabalho e do exército de reserva para atender às novas demandas do reordenamento do capital em crise.

Neste sentido, tanto a perspectiva claramente comprometida com a transformação da educação em serviço (BM e OMC) como a perspectiva que critica essa lógica, defendendo a educação como um descaracterizado bem público (UNESCO), criam as bases para que a educação, especialmente a educação superior, torne-se um *promissor campo de exploração* (LIMA, 2007, p. 53, grifo nosso).

É nesta perspectiva que Silva, Gonzalez e Brugier (2008) argumentam que é cada vez maior a presença dos investidores estrangeiros na educação latino-americana, promovendo a expansão do ensino superior, em especial através das instituições privadas, com destaque para o Brasil e o Chile.

A aceleração da globalização econômica e financeira, que ocorreu na década 1990, provocou um movimento paralelo de *internacionalização da educação superior*, com um importante crescimento das associações entre universidades e a aparição de novos provedores de educação superior, como as universidades corporativas. Essa internacionalização manifesta-se de diferentes formas e é promovida por distintos atores, como governos, blocos geopolíticos, provedores privados de educação e universidades. A lógica da mercantilização da educação e da busca do lucro atravessa todas as atuações (SILVA; GONZALEZ; BRUGIER, 2008, p. 109).

⁴⁶ “Sob o argumento de envolver a comunidade, maximizar a eficiência e obter resultados palpáveis, o BM propõe que a administração dos recursos da educação seja descentralizada, isto é, que os fundos sejam administrados o mais diretamente possível pelas instituições de ensino, ao invés do controle pelo governo. Mais do que isso, sugere que a responsabilidade por arrecadar recursos deve ser *compartilhada* com a comunidade local, relativizando a responsabilidade do Estado em garantir o financiamento à educação” (SILVA; AZZI; BOCK, 2008, p. 26, grifo nosso).

No Brasil, o ambiente propício ao negócio educacional vem estimulando o processo de fusões e aquisições que concentram o mercado da educação superior no país, contando com fortes grupos que controlam as chamadas empresas educacionais. A reportagem do Jornal Tribuna da Bahia, em 07/07/2014, enaltece este processo e informa que:

A educação superior no Brasil está cada vez mais nas mãos de empresas com fins lucrativos. De 2002 a 2012, o número de alunos do ensino superior no Brasil duplicou e chegou a sete milhões. Mesmo assim, com apenas 17% dos brasileiros entre 18 e 24 anos na faculdade, existe uma lacuna que precisa ser preenchida. O governo prometeu aumentar essa porcentagem para 33% até 2020. Para atender esse lucrativo mercado em crescimento, fundos de investimento privados norte-americanos e brasileiros, corporações e bancos de investimentos estão comprando e integrando instituições de ensino em ritmo acelerado⁴⁷.

Leher (2010a, p. 30) ressalta que “desde 2008, quatro grandes grupos brasileiros abriram capital na bolsa de valores (outros grupos menores fizeram o mesmo) e começaram a adquirir Instituições de Ensino isoladas que não possuíam poder de competição”. Estes quatro grupos são: COC; Anhanguera Educacional Participações S.A.; Kroton (da rede Pitágoras); e Estácio Participações que juntos dominam o setor privado de educação superior no país. Além destes quatro grandes grupos, outros estão abrindo seu capital e se colocando no processo de internacionalização:

A Universidade Anhembi Morumbi associou-se a *Laureate Education*⁴⁸, uma rede de universidades internacionais, grupo sediado nos Estados Unidos, que adquiriu, em 2005, 51% do capital da organização educacional. Outras empresas como a Uniban, a Unicsul e a Uninove começaram a adquirir outras instituições com seu próprio capital. A aquisição da Unib, Universidade Ibirapuera, pelo Centro Universitário Campos Andrade, é um exemplo disso (LEHER, 2010a, p. 33).

Tal processo comunga com uma direção social e política: dar suporte às mudanças necessárias ao contexto presente de reorganização geral do capital, sendo a educação, em especial a superior, uma política estratégica deste processo de reestruturação e mundialização,

⁴⁷ Disponível em: <<http://www.tribunadabahia.com.br/2014/07/07/cada-vez-mais-ensino-superior-se-torna-um-negocio-lucrativo>>. Acesso em: 16/04/2015.

⁴⁸ Segundo reportagem do Caderno Educação, do Tribuna da Bahia, publicada em 07/07/2014, a Laureate Education é uma “empresa de educação norte-americana que fez 12 aquisições desde que entrou no Brasil em 2005. São mais de 200 mil alunos no país”. Uma expansão com suporte absoluto do governo brasileiro: “É difícil encontrar outro país no qual o governo esteja trabalhando tanto, em parceria com o setor privado, para ampliar o acesso à educação superior”, afirma, na reportagem, Sr. José Roberto Loureiro, presidente das operações da Laureate Brasil. Disponível em: <<http://www.tribunadabahia.com.br/2014/07/07/cada-vez-mais-ensino-superior-se-torna-um-negocio-lucrativo>>. Acesso em: 16/04/2015.

pois se constitui como espaço amplo de acumulação e, ao mesmo tempo, atende à requisição de formação profissional de um perfil compatível com os interesses capitalistas em cenário de crise.

Desse modo, o Brasil (como outros países de capitalismo periférico) segue a orientação internacional e inicia seu processo de reorganização do Estado, com a contrarreforma, incidindo, em particular, na educação superior, de forma mais contundente a partir de 1990. Importante atentar que a contrarreforma contemporânea da política de educação superior⁴⁹ fundamenta-se na continuidade do processo de expansão desta política já iniciado, no Brasil, nos anos de ditadura militar (com a Reforma Universitária de 1968), cujo fio condutor é um largo processo de privatização que tem como pano de fundo a manutenção da inserção subordinada do Brasil aos interesses do capitalismo central.

Portanto, as reformulações em curso na política de educação superior brasileira só podem ser apreendidas em suas múltiplas determinações sendo inseridas em cada momento sócio histórico, a partir dos projetos político-econômicos que as definem, a fim de identificar processos de continuidade em articulação com o que há de novo nestes processos.

Neste sentido, a fim de elucidar a totalidade dos processos para dar consistência à análise das alterações contemporâneas na política de educação superior no Brasil (com ênfase no pós 1990⁵⁰) recuperaremos, nesta tese, a linha do tempo da sua expansão tomando como referência a constituição de quatro principais ciclos expansivos que se articulam diretamente: 1) a Reforma Universitária de 1968, no período burguês militar; 2) a Contrarreforma da Educação Superior nos anos 1990, com o governo Cardoso; 3) a Continuidade do projeto privatista para educação superior, com o governo Lula da Silva; e, por fim, 4) o Período atual, com a consolidação do projeto privatista, marcado pelo foco no ensino superior tecnológico e/ou técnico, com a gestão de Dilma Rousseff. Cabe ressaltar que no presente capítulo discutiremos os dois primeiros ciclos expansivos contextualizados nos períodos: militar e no governo Cardoso. Os demais ciclos expansivos serão discutidos no capítulo posterior.

⁴⁹ Pertinente análise de Lima (2007) ressalta o termo contrarreforma da educação superior, uma vez que as profundas alterações que estão em curso na política educacional brasileira, em tempos neoliberais, ao contrário de reformas que alteram substantivamente as condições de vida dos trabalhadores e trabalhadoras (ainda que nos limites do capitalismo), destroem direitos e submetem a educação ao patamar de serviço comercializável (e bastante lucrativo), como novo nicho de exploração do capital em crise.

⁵⁰ Isto porque compreendemos que é com o governo Cardoso que há o aprofundamento da contrarreforma do Estado, particularmente atingindo a educação superior, em especial com o corte de financiamento público para a educação e com medidas que dão um novo contorno à sua privatização no país.

1.2 1º CICLO DE EXPANSÃO: A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968

A reforma universitária de 1968 localiza-se no contexto sócio histórico da ditadura militar⁵¹ brasileira que assume o poder do Estado durante vinte e um anos (1964-1985). Tal contexto se inicia com o golpe de Estado de 1964 que depõe o presidente João Goulart e resulta de uma coalizão civil e militar, configurando a ascensão e a articulação burguesa entre “o conjunto das classes dominantes, ou seja, a burguesia industrial e financeira (nacional e internacional), o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como uma camada (civil) de intelectuais e tecnocratas” (GERMANO, 2005, p. 17).

O cenário latino-americano era marcado pela ditadura, caracterizando-se como estratégia de dominação burguesa: “em 1954, de vinte países latino-americanos, treze eram governados por militares. Em 1980, dois terços da população total da América Latina viviam em países de regimes militares ou sob o domínio militar” (GERMANO, 2005, p. 18), cujo traço comum (mesmo considerando suas particularidades) foi o apoio norte-americano, “numa espécie de latino-americanização da Guerra Fria” (idem). Era necessário conter lutas e movimentos sociais, bem como ampliar o domínio e a acumulação em tempos de capitalismo monopolista.

No auge do regime brasileiro, o Estado burguês militar⁵² empreende uma reforma do Ensino Superior (1968) e, posteriormente, uma reforma do Ensino Primário e Secundário (1971). Segundo Germano (2005), tal processo de reforma buscou, de fato, desmobilizar os movimentos sociais na área de educação, apresentando como foco: a) um “anticomunismo exacerbado” (idem, p. 105); b) a prioridade do setor privado, no sentido da privatização do ensino; e c) a subordinação da educação à produção capitalista. A reforma estava sustentada em um discurso de valorização da educação, mas o que buscou mesmo foi “transformar a política educacional numa estratégia de hegemonia, num veículo para a obtenção de consenso” (idem, p. 104) em relação ao projeto de sociedade em curso naquele momento.

⁵¹ Conforme Germano (2005, p. 18), o regime autoritário e ditatorial de 1964 “se configura por uma hipertrofia do Executivo combinada a uma existência praticamente simbólica dos demais poderes” (Legislativo e Judiciário), pois estes atuavam conforme a vontade e a conveniência do Executivo.

⁵² De acordo com Germano (2005, p. 21), o Estado Militar caracterizou-se como “expressão de uma fase do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que ocorreu sob a égide dos monopólios e que expressou, sobretudo, os interesses dos conglomerados internacionais, de grandes grupos econômicos nacionais e das empresas estatais, formando um bloco cuja direção foi recrutada nas Forças Armadas e que contou com o decidido apoio dos setores tecnocráticos”. Em síntese, o Estado Militar foi responsável pelo “desenvolvimento das forças produtivas do país, ao mesmo tempo em que foi o responsável maior pela perversa concentração da renda e da riqueza (no período 1964-1985), bem como atuou, de forma persistente, no sentido de reprimir, destruir e aniquilar os setores mais avançados da sociedade civil brasileira” (idem, p. 23).

O modelo de educação superior elitista brasileiro, no qual o acesso era limitado à burguesia, começava a ser confrontado com as necessidades do capitalismo monopolista, no qual “a educação passava a ser uma exigência do capital, seja de qualificação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para difusão da concepção de mundo burguesa, sob a imagem de uma política inclusiva” (LIMA, 2007, p. 127). Adicionavam-se a isto, as necessidades do governo militar de controle e hegemonia, bem como a pressão da sociedade pela “destruição da monopolização do conhecimento pela burguesia e a democratização interna das universidades” (LIMA, 2007, p. 127).

Nestes termos, a política educacional nos anos da ditadura se desenvolveu em torno de alguns eixos principais (GERMANO, 2005, p. 105-106): 1) “Controle político e ideológico da educação”: em todos os níveis, mas não de forma linear, a depender da correlação de forças nas diferentes conjunturas históricas da época; 2) “Estabelecimento de uma relação direta e imediata entre educação e produção capitalista”: mais evidente na reforma do ensino do 2º grau (hoje, chamado de ensino médio) por meio do viés da profissionalização; 3) “Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital”; e 4) “Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita”, negando, na prática, o discurso de valorização da educação e transformando-a em negócio rentável e subsidiado pelo Estado, a partir do incentivo ao setor privado na expansão do sistema educacional em todos os níveis⁵³.

Como afirma Fávero (2009, p. 64), é no cenário da década de 1960 que a situação das universidades no Brasil adquire “expressão nacional e caráter de movimento”, uma vez que a repressão pós-golpe de 1964 atinge fortemente a educação, mas não sem resistência.

O contexto dos anos 1960 é marcado pela repressão que atinge duramente a sociedade brasileira, em particular a educação superior, principalmente devido: à intervenção militar nas principais universidades do país (Universidade de Brasília - UnB, ocupada três vezes por tropas militares⁵⁴, dentre outras universidades); às prisões e perseguição de docentes e líderes estudantis (em especial com o Ato Institucional n.5, o AI-5, em abril de 1969); à demissão arbitrária de professores e à destituição de reitores com nomeação de militares para substituí-los; à invasão de departamentos com destruição parcial ou total destes espaços (por exemplo,

⁵³ Qualquer semelhança com a atualidade não é mera coincidência: é parte da função social que a política de educação assume no capitalismo, bem como é resultante do processo de continuidade da expansão superior brasileira fundamentada na privatização, como veremos no desenvolvimento dos seus ciclos de expansão.

⁵⁴ Para se ter uma noção da tensão existente, Germano (2005, p. 107) afirma que após a segunda invasão da UnB, “em 19 de outubro de 1965, 210 professores, em sinal de protesto, se demitiram coletivamente”.

a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – USP⁵⁵); à ilegalidade da União Nacional dos Estudantes (UNE) e das Uniões Estaduais (UEEs), por meio da Lei Suplicy (novembro/1964), que também cria novos órgãos de representação estudantil vinculados ao regime; às disputas internas nas universidades entre docentes, tanto no plano político como acadêmico⁵⁶; à censura no campo intelectual e cultural oficializada pelo sistema, o que leva à “evasão de cérebros para universidades e centros de investigação localizados no exterior” (GERMANO, 2005, p. 111)⁵⁷, sem contar o fornecimento de quadros de intelectuais das universidades para ocupar cargos no governo militar (GERMANO; 2005; FÁVERO, 2009).

Entretanto, apesar da dureza da repressão, os tempos difíceis da ditadura também foram atravessados por grande resistência no âmbito universitário, sobretudo pelo movimento estudantil que já se mobilizava a favor de uma reforma na universidade antes do golpe de 1964. Cabe destacar que, segundo Fávero (2009), o movimento estudantil assume importante lugar nos anos 1960 com os seminários nacionais de reforma universitária realizados pela UNE, com destaque para o 1º seminário em maio de 1961 em Salvador (aqui foi elaborada a Carta da Bahia⁵⁸), o 2º seminário em março de 1962 em Curitiba (neste foi elaborada a Carta do Paraná⁵⁹) e o 3º seminário em 1963, além dos congressos realizados na clandestinidade até 1968. A autora ainda ressalta que o protagonismo da UNE, por meio da realização destes seminários, “colocava sempre o problema da universidade ao lado das reformas de base e de questões políticas mais globais” (FÁVERO, 2009, p. 65).

⁵⁵ “Na USP, a partir de 1964 tem início um processo de ‘caça às bruxas’, comandada pelo próprio reitor Gama e Silva. Tratava-se não somente de afastar e punir portadores de ideias consideradas ‘marxistas ou subversivas’, mas também de liquidar possíveis adversários políticos do reitor e do seu grupo” (GERMANO, 2005, p. 109).

⁵⁶ Germano (2005, p. 109-110), esclarece que isto ocorre especialmente na USP, com a adesão de grupos intelectuais ao Regime Militar: “os concursos e as disputas acadêmicas se transformaram numa ‘guerra’, com uma parte dos concorrentes – ‘os revolucionários adesistas’ – encarando os seus pares como inimigos, como agentes da subversão, e que, portanto, deveriam ser previamente retirados de cena pelos órgãos de segurança”.

⁵⁷ “Ao AI-5 segue-se o Decreto Lei 477/69 que reprimia duramente qualquer possibilidade de crítica política, no âmbito do sistema educacional e o Ato Complementar n. 75 de 21/10/1969, assinado pela Junta Militar, que decretava o fim da carreira científica dos pesquisadores atingidos pelos Atos Institucionais, ao impedi-los de não somente trabalhar nas universidades, mas também de realizar pesquisas em instituições direta ou indiretamente subvencionadas pelo Estado” (GERMANO, 2005, p. 111).

⁵⁸ Nesta carta foram traçadas diretrizes para que a universidade cumprisse o seu papel na formação superior, com demandas que coincidiam com as demandas por modernização propostas por setores do Estado. O que fica evidente “é que a UNE coloca, sutilmente, algumas questões sobre educação e mercado de trabalho que seriam retomadas, com ênfase e num contexto inteiramente diferente, pelas reformas educacionais do Regime Militar” (GERMANO, 2005, p. 122).

⁵⁹ A Carta do Paraná também retoma pontos importantes dentro da lógica da modernização da universidade brasileira, tais como departamentos ao invés de cátedras; institutos; cidades universitárias; colégios universitários; matrícula por matéria em substituição ao regime seriado; organização em órgãos anexos ou complementares (bibliotecas, museus, etc.), etc. (GERMANO, 2005).

Mesmo com a repressão, a literatura disponível (GERMANO, 2005; FÁVERO, 2009; VIEIRA, 2009; dentre outros) aponta 1968 como o ano de protestos e lutas, com uma agenda política no Brasil e no mundo, cujo fio condutor foram os movimentos sociais. No âmbito internacional, destacam-se: “Maio em Paris”, com manifestações de rua que começaram com o movimento estudantil e ganharam as ruas com os trabalhadores; “Primavera de Praga” início de 1968 na Checoslováquia, no qual ocorreu o movimento reformista liderado por intelectuais do Partido Comunista Tcheco, com adesão popular e grandes manifestações de rua; também se destacam, nos Estados Unidos, o assassinato de Martin Luther King, pastor, pacifista, militante dos direitos humanos em defesa da igualdade entre negros e brancos, cuja morte despertou manifestações nas ruas e nas universidades em defesa dos direitos civis, bem como as marchas pacifistas pela retirada dos EUA da Guerra do Vietnã.

No Brasil, 1968 foi um ano muito agitado, pois, como afirma Germano (2005, p. 115) “não houve, praticamente, uma semana em que não ocorresse uma passeata, uma mobilização, um acontecimento de grande repercussão”, cujos protagonistas foram os estudantes⁶⁰, mas que se somaram a estes, professores e trabalhadores: em 09 de janeiro realizou-se a passeata dos estudantes do Restaurante Calabouço⁶¹ (Rio de Janeiro); a partir de fevereiro, iniciaram-se as manifestações, em quase todas as cidades brasileiras, dos excedentes do vestibular; em março o estudante secundarista Edson Luís de Lima foi morto em frente ao Restaurante Calabouço, com 60 mil pessoas comparecendo ao seu sepultamento, como uma forma de protesto, marcando a primeira grande manifestação do ano; em abril os metalúrgicos de Contagem-MG entraram em greve; sem contar os protestos estudantis, de norte a sul do Brasil, pelo aniversário do golpe.

Não obstante, “o ponto alto desse movimento foi uma grande passeata realizada no Rio de Janeiro em 26 de junho, que passou à história como a Passeata dos 100 mil” (VIEIRA, 2009, p. 98); em 04 de julho efetivou-se outra grande passeata no Rio, contando com 50 mil pessoas. No 2º semestre de 1968 ocorreram greves em várias universidades; em 29 de setembro ocorreu a terceira invasão da UnB, com saldo de “muitos feridos graves, espancamento de parlamentares e a prisão do estudante Honestino Guimarães, que seria assassinado pela polícia em 1973” (GERMANO, 2005, p. 115); ainda em outubro de 1968, ocorreu o XXX Congresso da UNE, organizado clandestinamente em Ibiúna/SP, “quando em

⁶⁰ Fávero (2009, p. 65) explica que “de abril de 1964 até início de 1967, as discussões dentro do movimento estudantil se concentraram, sobretudo, em torno de dois pontos-chaves: a revogação dos Acordos MEC/Usaid e da Lei Suplicy de Lacerda (Lei n. 4.464, de 09/11/1964), que dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes”.

⁶¹ “O Calabouço era um refeitório popular destinado a estudantes do interior, subsidiado pelo governo, que representou foco de resistência e agitações diversas contra o regime militar” (VIEIRA, 2009, p. 101).

uma só operação, mais de 900 pessoas foram presas pela polícia, dentre elas as principais lideranças estudantis ainda em liberdade” (VIEIRA, 2009, p. 98). De acordo com Vieira (2009), surge também neste contexto, a resistência armada ao regime, protagonizada por organizações políticas compostas por estudantes e intelectuais: “as palavras de ordem dessas manifestações eram o fim da censura, da repressão e a redemocratização do país” (idem, p. 98).

Este período brasileiro marcado simultaneamente pela repressão, pela censura e pelas mobilizações sociais também vivenciava um contexto cultural bastante fértil, produção crítica e de protesto, notadamente na área da música popular e do teatro, como nos lembra Germano (2005, p. 116):

A partir de 1965 têm início os festivais de música e com eles o surgimento de compositores como Chico Buarque de Holanda, Geraldo Vandré (cujas músicas ‘Para não dizer que não te falei de flores’ encarna o sentimento antitadura dos estudantes de todo o país), Milton Nascimento, Gilberto Gil, Caetano Veloso, etc. No teatro, Millôr Fernandes, José Celso Martinez, Oduvaldo Viana Filho (Vianinha), Chico Buarque e outros foram responsáveis por espetáculos como o ‘Show Opinião’, ‘Liberdade-Liberdade’, ‘Roda viva’, de forte cunho político.

Assim, as insatisfações sociais com o regime, a crescente mobilização e resistência estudantil, a influência da assessoria norte-americana⁶², somadas aos problemas históricos da universidade brasileira, tais como “a questão das vagas, colocadas pelos excedentes⁶³, o problema da democracia interna, as condições de trabalho e de formação profissional” (GERMANO, 2005, p. 114), foram pressionando e gestando a Reforma de 1968 e exigindo do governo burguês militar a incorporação (com a cara da burguesia) de parte das demandas sociais direcionadas para a educação superior.

Em face disto, várias foram as iniciativas do Estado Burguês Militar na direção da incorporação da ideia de reforma na educação, moldando as reivindicações do movimento estudantil e da sociedade como um todo aos interesses e necessidades da burguesia. Neste

⁶² Neste campo, Germano (2005, p. 126) ressalta que “vários acordos foram assinados entre o MEC e a Usaid (agência do governo americano), abrangendo todos os níveis de ensino; peritos norte-americanos se instalaram no MEC; milhares de brasileiros – técnicos de nível superior – foram treinados nos EUA. Entre 1963-1970, somente a Usaid-Nordeste enviou cerca de 1.200 bolsistas para os Estados Unidos, entre os quais 20% obtiveram graus de pós-graduação em universidades norte-americanas”. Assim, o foco destes acordos era: 1) a formação de profissionais; e 2) a modernização da administração universitária, fundados, segundo Fávero (2009, p. 66), “no enfoque sistêmico, cujo modo de pensar gerencial se baseava numa racionalidade predominantemente instrumental, presente em instituições de ensino superior no país nas décadas de 1960-1970”

⁶³ O contingente de excedente, de acordo com Germano (2005, p. 124), “saltou de 28.728 em 1960 para 161.527 em 1969, dando margem ao descontentamento entre os chamados setores médios da população”.

sentido, a Reforma Universitária de 1968 foi se constituindo a partir de ações, relatórios, comissões e decretos, alimentados e tensionados pela pressão da comunidade acadêmica.

Dentre as principais iniciativas deste processo, destacamos: **a)** o Relatório encomendado pelo MEC ao Professor norte-americano Rudolph Atcon⁶⁴, entregue em 1966 e centrado em recomendações privatistas para a universidade brasileira; **b)** a Constituição da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Eapes), cujo relatório enfatizou a educação como essencial para o desenvolvimento econômico da sociedade, com foco na privatização do ensino; **c)** os Decretos-Lei nº. 53/1966 e 252/1967 que estabeleceram algumas normas para a reestruturação das universidades federais (adoção do ciclo básico e a organização de departamentos, agrupando disciplinas de determinada área do conhecimento); **d)** as primeiras experiências de extensão universitária após o Golpe de 1964, com destaque para o Projeto Rondon, em 1967, que emergia a partir da lógica do assistencialismo, controle político dos estudantes e sob a égide da Ideologia da Segurança Nacional⁶⁵; **e)** a Comissão Especial Meira Mattos, em 1967, na qual foi efetuado um diagnóstico da educação, propondo soluções⁶⁶ para conter a mobilização estudantil e o crescimento da oposição ao Regime, com ênfase na expansão universitária a partir da privatização⁶⁷; e **f)** extrapolando a esfera estrita do Estado, a burguesia se organizou e realizou, no Rio de Janeiro (outubro e novembro/1968), o Fórum “A Educação que nos convém”, cuja forte preocupação era “reformular para desmobilizar”, articulando: educação e mercado de trabalho, ensino pago, racionalização do sistema educacional e profissionalização do ensino médio (GERMANO, 2005; FÁVERO, 2009).

Todos estes espaços atuavam de forma paralela e se constituíam, de acordo com análise de Fávero (2009, p. 68), como “parte de um movimento de reforma universitária”. Conquanto, a reforma só se consolidou em 1968, especialmente quando foi constituído o

⁶⁴ Conforme Germano (2005), um dos mais importantes assessores norte-americanos (a partir de 1964) foi o professor Rudolph Atcon que deu nome ao Relatório Atcon de 1966. Acordos voltados para os diferentes níveis da educação brasileira foram efetuados entre o MEC e a Usaid. Suas principais sugestões se articulavam aos interesses da burguesia nacional e direcionavam-se para a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo protestos e reforçando a hierarquia e a autoridade, bem como para a racionalização da universidade, em moldes empresariais, privilegiando o ensino privado.

⁶⁵ Germano (2005, p. 136) esclarece que os programas extensionistas “procuravam, combater a ‘subversão’, reintroduzir o denominado desenvolvimento de comunidades e levar adiante uma prática paternalista e caritativa de assistência às populações ditas ‘carentes’”.

⁶⁶ O relatório desta comissão, além de incorporar questões voltadas para a expansão e racionalização da universidade (adoção dos ciclos básico e profissional, matrícula por semestre, alteração do regime de trabalho dos professores, etc.), a partir da contenção de despesas públicas e do estímulo à privatização, propunha também mudança no processo de escolha dos dirigentes universitários, centralizando o poder nas mãos do Presidente da República (GERMANO, 2005).

⁶⁷ “O princípio de igualdade de oportunidade só será válido quando aquele que puder pagar o ensino o fizer, a fim de que os poucos recursos restantes possam ser empregados em benefício do maior número possível dos desfavorecidos” (RELATÓRIO MEIRA MATTOS, 1969 apud GERMANO, 2005, p. 128).

Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), por meio do Decreto nº. 62.937, de 02/07/1968, cujo relatório final é considerado o documento mais completo de fundamentação da reforma, pois sintetiza as principais ideias relativas à sua concepção, metas e estrutura.

Diante da intensificação dos protestos, o GTRU foi instituído no Ministério da Educação e Cultura e formado por um grupo de 11 (onze) membros designados pelo Presidente da República, com o objetivo de “acelerar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua *eficiência, modernização, flexibilidade* administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (BRASIL, 1968a, grifos nossos). O grupo de trabalho foi encarregado de estudar e propor as medidas necessárias para resolver a crise na universidade brasileira, inclusive em caráter prioritário e urgente, uma vez que deveriam concluir os trabalhos “[...] dentro de 30 (*trinta*) dias após a instalação do grupo de trabalho (ou seja, em 10/08/1968), cujos encargos se constituíam em matéria de *alta prioridade e relevante interesse nacional*” (BRASIL, 1968a, grifos nossos).

As soluções propostas pelo GTRU resultaram em várias normatizações; entretanto, a mais importante foi o anteprojeto de lei geral sobre a organização e o funcionamento do ensino superior, a “*Lei nº. 5.540⁶⁸, de 28 de novembro de 1968*, meses depois complementada pelo Decreto-Lei nº. 464, de 11 de fevereiro de 1969” (BRASIL, 1968b, p. 5, grifos nossos). A abertura do relatório final do GTRU já expõe a dimensão deste trabalho para o processo de reforma da universidade brasileira em 1968:

[...] cinco anteprojetos de leis especiais (modificando o Estatuto do Magistério Superior Oficial, criando o Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação, instituindo incentivos fiscais para o desenvolvimento da educação, dispondo sobre a instituição de um adicional sobre o Imposto de Renda a ser utilizado no financiamento de pesquisas relevantes para a tecnologia nacional, e modificando a destinação do Fundo Especial da Loteria Federal). Ademais disso ofereceu vários *anteprojetos de decretos* (instituindo Centros Regionais de Pós-Graduação; aprovando programa de incentivo à implantação do regime de tempo integral e dedicação exclusiva para o magistério superior federal; estabelecendo critérios para expansão do ensino superior; dispondo sobre a assistência financeira da União aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para o desenvolvimento dos respectivos sistemas de ensino; mandando constituir Comissões de Especialistas para o estudo de questões de ensino e educação; dispondo sobre medidas relativas ao aperfeiçoamento e atualização das estatísticas educacionais) (BRASIL, 1968b, p. 4).

⁶⁸ Conhecida como a Lei da Reforma Universitária de 1968, na qual “fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências” (BRASIL, 1968c).

É digno de nota ressaltar que o Relatório do GTRU avançou sobre o diagnóstico da situação da universidade brasileira, para o nível da formulação que sustenta a reforma universitária nos anos da ditadura. No entanto, não avançou consistentemente para suprir os anseios da comunidade universitária. Fávero (2009, p. 71) avalia que prevaleceu “o monopólio do poder nas mãos das camadas conservadoras, sem avanço efetivo na solução dos problemas”.

Entre os principais aspectos apontados no relatório, destacamos a crítica do grupo de trabalho à expansão da universidade, até aquele contexto, e sua ineficiência em acompanhar o desenvolvimento do país: “A Universidade brasileira é, hoje, vasto aglomerado de faculdades, institutos e serviços. Toda essa expansão, contudo, não obedeceu a planejamento racional, nem determinou a reorganização de seus quadros estruturais e de seus métodos de ensino” (BRASIL, 1968b, p. 19). E acrescenta: “A Universidade se expandiu, mas, em seu cerne, permanece a mesma estrutura anacrônica a *entravar o processo de desenvolvimento* e os germes da inovação” (BRASIL, 1968b, p. 19, grifos nossos)⁶⁹.

Dessa forma, o relatório se mostra como pioneiro da contrarreforma da educação dos anos 1990, pois já indica a inadequação e defasagem da universidade brasileira ao contexto capitalista e, conseqüentemente, a necessidade de “flexibilidade” da sua estrutura para a constituição da reforma que atenderia aos interesses da burguesia nacional, aliada à internacional. O relatório de 1968, em linguagem bastante atual, afirma sobre a universidade:

[...] mantendo a rigidez de seus quadros e as formas acadêmicas tradicionais, faltou-lhe a *flexibilidade* necessária para oferecer produto universitário amplamente diversificado e capaz de satisfazer às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado. A Universidade, em seu conjunto, revelou-se *despreparada* para acompanhar o extraordinário progresso da ciência moderna, *inadequada* para criar o *know-how* indispensável à expansão da indústria nacional e, enfim, *defasada* sócio culturalmente, porque não se identificou ao tempo social da mudança que caracteriza a realidade brasileira (BRASIL, 1968b, p. 20, grifos nossos).

Assim, a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/1968) oferece consistência ao desencadeamento do 1º ciclo de expansão da educação superior brasileira, pois, compatível

⁶⁹ O corpo do Relatório do GTRU (BRASIL, 1968b) tratava sobre as principais necessidades do ensino superior, tais como: “forma jurídica, administração e estrutura da Universidade; organização dos cursos e currículos e articulação com a escola média; formação, carreira, regime de trabalho e remuneração do corpo docente; participação do estudante na vida universitária e na administração da instituição; criação de uma superestrutura destinada à pesquisa avançada e formação do professorado; expansão do ensino superior; recursos para a educação e mecanismo de financiamento da Universidade”.

com as necessidades particulares do capitalismo no Brasil naquele contexto, a Reforma direciona-se para o aumento da eficiência e da produtividade da universidade. Desse modo, as principais propostas desta reforma se sobressaem a partir de quatro aspectos fundamentais:

- 1) **A racionalização da universidade**, cujo intuito era aumentar sua eficiência e produtividade, utilizando-se de algumas medidas, tais como: o sistema departamental; o vestibular unificado⁷⁰; a divisão do curso de graduação em ciclos, básico e profissional; o sistema de créditos por disciplina e periodicidade semestral⁷¹; a matrícula por disciplina; a criação do regime de trabalho de dedicação exclusiva para os professores; a definição das funções de ensino e pesquisa como indissociáveis na educação superior⁷²; e o estabelecimento de que as instituições de ensino superior deveriam se organizar em universidades⁷³. Vieira (2009, p. 103) analisa que:

Os instrumentos de racionalização introduzidos pela Reforma de 1968 contribuíram para uma reorganização das universidades e a criação de novas instituições, de modo a absorver maior contingente de alunos. Por outro lado, a carreira docente única, o incentivo à pós-graduação de professores e ao regime de dedicação exclusiva criou as condições necessárias à implantação de um novo modelo de ensino superior.

É relevante destacar que os tempos de repressão geraram um hiato entre o texto da reforma e o contexto, ou seja, houve uma evidente distinção entre o aprovado e o realizado, sobretudo, após o AI-5, em dezembro de 1968 e o Decreto-Lei nº. 477 de fevereiro de 1969. A possibilidade de debate entre comunidade acadêmica e Estado era nula, mas ainda assim a reforma foi implementada durante a ditadura, acarretando, mesmo com limitações (principalmente privadas), a ampliação da educação superior.

⁷⁰ O vestibular unificado como recurso de racionalização das vagas, segundo análise crítica de Fávero (2009, p. 72), dispõe sobre três aspectos: “definir o padrão de estudante para ingressar no ensino superior; colocar no mesmo rol as vagas das instituições públicas e privadas, legitimando estas últimas; e, talvez o mais importante, acabar, por meio do sistema classificatório, com a figura do excedente, que acendeu as lutas de 1968”.

⁷¹ Fávero (2009, p. 73) analisa que este “sistema muito contribuiu para a fragmentação do ensino na graduação, dispersando alunos e professores”, pois realizou um esvaziamento da noção de turma ou classe, o que gerou certa desmobilização política dos próprios discentes.

⁷² Cabe destacar que a reforma incorporou, ainda que com adaptações, experiências de renovação na educação superior, como por exemplo, da Universidade de Brasília (UnB) criada em 1961.

⁷³ De acordo com o Artigo 2º da Lei nº. 5.540/68: “O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (BRASIL, 1968c). Importa registrar que o princípio da indissociabilidade foi claramente desrespeitado, pois as instituições de ensino privadas (exceto as Universidades Católicas) não se dedicavam à pesquisa.

- 2) **Incentivo à privatização**, tanto no ensino superior como no nível médio, pela via do fortalecimento do setor privado. O discurso da escassez de recursos introduziu o ensino pago nas universidades, pois as empresas deveriam contribuir para garantir o maior acesso. Conforme análise de Germano (2005, p. 144), representou uma abertura no sentido de “não somente o Estado se desobrigar com a educação pública, abrindo caminho para a expansão da rede privada, como ainda de transferir recursos públicos para as escolas particulares”⁷⁴. Diante disto, Germano (2005, p. 151) revela dados concretos da expansão por vias privadas:

Um estudo realizado em 1988 pelo Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA) demonstrava que a rede oficial de ensino superior (federal, estadual e municipal) respondia por apenas 33,03% das 447.300 vagas oferecidas anualmente ao país, enquanto as 66,97% restantes pertenciam a instituições de ensino particular.

- 3) **Preocupação em relacionar educação e mercado de trabalho**, pois, de acordo com Germano (2005, p. 123), “conceitualmente, tomou por base a ‘teoria do capital humano’ – que estabelece um vínculo direto entre educação e mercado de trabalho, educação e produção – e a Ideologia da Segurança Nacional”. Tanto o ensino superior quanto o médio deveriam preparar a força de trabalho para o sistema produtivo. Neste sentido, a resolução do problema do excedente foi resolvida a partir da concentração de vagas em carreiras voltadas para o mercado de trabalho, mas também a partir da contenção do fluxo de alunos para a universidade: “aos mais capazes, a universidade; aos outros, ocupações úteis” (idem, p. 144). Tais medidas expuseram a lógica da

⁷⁴ Dois aspectos interessam ao setor privado da educação superior: a existência de um mercado consumidor da sua mercadoria (educação) e o baixo investimento realizado em cursos da área de Ciências Humanas, o que os torna mais lucrativos. Conforme analisa Germano (2005, p. 153), “tais cursos são barateados por falta de bibliotecas respeitáveis, pela elevada jornada de trabalho dos professores, pela inexistência de equipamentos e laboratórios, pela simplificação da atividade docente ao mero emprego de quadro-negro, giz e saliva, pela ausência de pesquisa. Dados relativos a 1985 indicam que enquanto nas federais e estaduais ocorreu uma distribuição mais homogênea das matrículas por área de ensino (Ciências Humanas com 37% e 39%, respectivamente, do total de matrículas; Ciências Exatas com 25% e 27% e Ciências Biológicas com 20% e 16%), na rede privada a predominância dos cursos de Ciências Humanas é muito acentuada 61,8%. Em contrapartida, tem-se uma reduzida participação das Ciências Exatas: 19% e Biológicas: 9,9%”. Situação semelhante e agravada na atualidade com o Ensino à Distância, como veremos a partir do governo Cardoso.

política educacional que preserva as diferenças, ou seja, perpetua a desigualdade social⁷⁵.

A grande massa, ou seja, 2/3 pagam mensalidades escolares. Aqui aconteceu uma inversão: ao contrário da 'justiça social', proclamada nos documentos oficiais, a expansão da rede privada foi acompanhada por uma elitização do ensino superior público. Dessa maneira, as universidades públicas em que, em geral, o ensino é de melhor qualidade foram se transformando cada vez mais em reduto dos setores sociais de renda mais elevada (GERMANO, 2005, p. 152).

4) **Implantação da pós-graduação**, o que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa universitária⁷⁶, ainda que marcada pelos limites do Regime Militar. Dois foram os motivos que fizeram o Governo estimular a pós-graduação nas universidades brasileiras: 1) a maior parte dos docentes não tinha pós-graduação, até porque a pós-graduação no Brasil era praticamente inexistente; portanto, este era um aspecto que dificultava o projeto de expansão e melhoria do ensino superior; e 2) a necessidade de mão de obra altamente qualificada para a pesquisa científica e tecnológica que subsidiasse o projeto de desenvolvimento do país. Nestes termos, o Estado Militar incentivou a pesquisa científica e tecnológica nas empresas estatais (Embraer, Telebrás e outras), nos institutos públicos de pesquisa e em menor proporção nas universidades⁷⁷.

Financiadas por fontes externas à universidade – como o CNPq, Capes, FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) – e por instituições estrangeiras, essas pesquisas complementavam os salários dos professores e ainda forneciam recursos para a compra de equipamentos, laboratórios e mesmo de bibliografia necessária ao desenvolvimento das investigações (GERMANO, 2005, p. 148).

⁷⁵ Esta desigualdade era reforçada pela distribuição regional do ensino superior, conforme Germano (2005, p. 154) destaca: “das 871 instituições de ensino superior existentes em 1988, 64,4% estavam localizadas nos Estados da região Sudeste. Somente o Estado de São Paulo concentrava 34,4% do total, enquanto os Estados do Sul contavam com 16,41% das escolas e as outras regiões, contava com 18,82% restantes”.

⁷⁶ De acordo com Germano (2005, p. 146), o que existia antes era um reduzido número de instituições dentro e fora das universidades: “os Institutos de Manguinhos (Rio de Janeiro) e Butantã (São Paulo); o Instituto de Biofísica da Universidade do Brasil (1945), do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (1949); Institutos de Física Teórica (1950) e de Energia Atômica (1956), ambos da USP; o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (1952)”.

⁷⁷ É digno de nota ressaltar o baixo investimento da rede privada de ensino superior em pesquisa, uma vez que esta fatia do terreno universitário (a pesquisa) não é rentável no sentido de exigir pouco investimento, garantindo amplo mercado consumidor: “em 1982, a rede privada, apesar de matricular o maior contingente de alunos, contribuía com cerca de 2% da pesquisa e pós-graduação” (GERMANO, 2005, p. 153)

Contraditoriamente, o estímulo à pós-graduação foi um dos elementos que proporcionou o enfraquecimento do Regime Militar. Isto porque o exercício da crítica social e política do país, bem como do próprio capitalismo, foi garantido a partir dos programas de pós-graduação, em especial na área das Ciências Humanas. O desenvolvimento de pesquisas científicas nas universidades, com a produção de trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) foi produzindo uma massa crítica entre estudantes e docentes que se qualificavam nos programas de pós. Ao lado da repressão, do silenciamento de mentes, da cooptação de docentes, das produções superficiais vinculadas à lógica do sistema, coexistia a crítica corajosa e vigorosa que também alimentou a resistência à ditadura.

Por outro lado, Germano (2005) denuncia que a pesquisa passou a ser desenvolvida quase sempre nos programas de pós-graduação, por uma chamada “elite intelectual”, que recebe financiamento de fontes externas à universidade e que, ao mesmo tempo, afastou-se da graduação e ganhou certa autonomia nos programas de pós-graduação, nas universidades nos quais se localizavam. Este modelo gerou distorções ao princípio da indissociabilidade entre pesquisa e ensino, já apontado na Reforma de 1968, e podemos dizer que acarretou desdobramentos contundentes para a relação graduação e pós-graduação na atualidade.

A falta de envolvimento da pós-graduação com a vida da universidade configura a formação de ‘ilhas’ e explica, em certo sentido, os motivos pelos quais tais programas tenham dado, de certa maneira, prioridade à formação de novos pesquisadores e descuido da titulação dos quadros docentes em atuação (GERMANO, 2005, p. 155).

A reforma da educação superior no período da ditadura alargou as fronteiras do ensino superior⁷⁸, ampliou as funções da universidade, porém a partir de um processo desigual, aliado a um projeto de desenvolvimento nacional, determinado pela privatização e pela repressão à resistência; ou seja, atendendo plenamente aos interesses econômicos da burguesia nacional e internacional. Lima (2007, p. 128) ressalta importante reflexão sobre este processo:

Desta forma, a burguesia brasileira acelerava o crescimento econômico, o chamado “milagre econômico”, ao mesmo tempo em que ampliava o acesso e modernizava a

⁷⁸ “Em 1960 a matrícula em nível universitário correspondia a 95.691 alunos; em 1986, alcançava o montante de 1.418.196, segundo dados do MEC” (GERMANO, 2005, p. 151).

educação, o “milagre educacional”, ambos viabilizados por intermédio do estrangulamento do sistema público de ensino e do aprofundamento de sua privatização, via financiamento público para as instituições de ensino superior privadas ou autorização de abertura de novos cursos privados.

A década de 1980 chega e é marcada pelo fim da ditadura e pela retomada dos debates em torno da educação superior, com consideráveis eventos que se constituem como gênese do processo avassalador de contrarreforma do Estado brasileiro a partir de 1990. Neste sentido, faremos breves considerações sobre os anos 1980, destacando alguns aspectos que se constituem como favoráveis à contrarreforma neoliberal da educação a partir do governo Fernando Henrique Cardoso nos anos 1990.

O período 1974 a 1985 é marcado pela crise, declínio e esgotamento da ditadura militar, culminando com o processo de abertura política na trilha dos caminhos para a redemocratização brasileira, fundamentada na manutenção do domínio burguês e na desigualdade social. Este período é resultado: da intensificação das mobilizações sociais contra a ditadura (as greves ressurgem com força entre 1978 e 1979⁷⁹, bem como a resistência estudantil, docente⁸⁰ e em amplos segmentos sociais); da crise econômica⁸¹; dos conflitos presentes entre os próprios militares e do processo de enfraquecimento das alianças entre os setores da burguesia nacional (já refletindo suas necessidades de mudança no modelo econômico e político); da mudança de comportamento de agências financeiras como o Banco Mundial⁸². Tudo isto foi conduzindo a um processo gradual de abertura⁸³, enraizado na manutenção da desigualdade, concentração de renda e no endividamento público.

⁷⁹ Segundo Germano (2005, p. 226), “em 1979 houve um aumento substancial do número de greves e, por conseguinte, dos grevistas, atingindo a significativa participação de 3.207.994 trabalhadores, espalhados por 15 Estados: São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Paraíba, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso, Ceará, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Brasília”.

⁸⁰ Germano (2005, p. 244) afirma que “a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) se reorganiza e, em 1980, é criada a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), que foi precedida pelo surgimento de associações docentes em grande parte das universidades brasileiras”.

⁸¹ A economia passava por problemas gerados pelas repercussões da crise capitalista dos anos 1970 nos países centrais, com destaque para a crise do petróleo no final da década de 1970 que resulta no aumento do “preço do barril que passa de 3 dólares em 1973 para 12 dólares em 1974” (GERMANO, 2005, p. 225). Assim, o governo passou a usar suas reservas cambiais, restringir as importações e utilizar a importante estratégia do endividamento externo. As consequências foram: “a dívida externa do país pulou de 3,2 bilhões em 1970 para cerca de 43 bilhões em 1978. O índice de crescimento econômico caiu no biênio 1977-1978 (respectivamente para 5,4 e 4,8%, quando a média do período foi 7%) e a inflação praticamente duplicou – 37,9% - com relação à época do milagre, cuja média girou em torno de 19,3%” (idem, p. 226).

⁸² Germano (2005, p. 231) informa que, a partir de 1972, a ação do Banco Mundial nos países chamados “em desenvolvimento” se caracterizou por “promover mudanças sociais sem ruptura, através da obtenção do consenso”, por meio do aumento dos financiamentos em programas sociais, voltados para saneamento básico, educação, saúde, desenvolvimento urbano, etc.

Os anos 1980 foram carimbados pelos debates e mobilizações do movimento docente em defesa da reestruturação da universidade, particularmente quanto a sua autonomia e democratização. Durante o processo da Assembleia Nacional Constituinte foram elaborados vários estudos sobre a educação superior, em especial quanto à relação entre o público e o privado, com grupos distintos e até mesmo divergentes (FÁVERO, 2009).

No contexto da Constituinte, Sakurada (2013, p. 34, grifos nossos) analisa que:

Apesar de entidades representativas da comunidade acadêmica como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA), terem lutado durante a Constituinte para que fossem garantidos a autonomia, a democracia e o tripé ensino, pesquisa e extensão dentro dos espaços universitários e o ensino público e gratuito, como pré-condição de garantia da qualidade e do cumprimento do real papel social da universidade, ou seja, a produção de um conhecimento voltado para as reais necessidades da população, o que se viu dentro dos espaços de discussão da Constituinte foram *tentativas de dar outro sentido* para o termo *autonomia universitária*, diferentemente do que o ANDES-SN e a FASUBRA entendiam, que é a defesa intransigente da escola pública no país e de uma relação autônoma entre educação superior e empresa.

Depois de muito debate e mobilização dos movimentos sociais, o texto final da Constituição Federal em 1988 garantiu o art. 207 que trata: “As universidades gozam de *autonomia* didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de *indissociabilidade* entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Conquanto, o contexto mundial de contrarreformas neoliberais incide sobre o processo de garantia de direitos no Brasil, pois, com a reorganização do capital em crise, há uma incisiva transferência de custos para a classe trabalhadora. Então, apesar dos avanços, os limites entre o promulgado na Constituição de 1988 e a realidade continuaram, o que não permitiu a consolidação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reafirmando a destinação de verbas públicas para o setor privado, a manutenção de uma política educacional de forma a garantir os interesses do empresariado em detrimento dos trabalhadores. Neves (2002, p. 138) analisa que no próprio Art. 207 da Constituição de 1988 “está assegurada a fragmentação acadêmica da educação superior” quando o texto

⁸³ Destacamos alguns acontecimentos importantes neste processo de abertura política e caminhada para a redemocratização brasileira: o fim do AI-5 em 1978, a concessão em 1979 da anistia política e a eleição direta para governadores a partir de 1982.

constitucional, em seu parágrafo 2º, limita o disposto no artigo às instituições de pesquisa científica e tecnológica, ou seja, às instituições universitárias, o que deixa margem à permanência de instituições superiores voltadas apenas ao ensino.

Aliás, as incongruências se iniciam com o debate sobre a garantia da educação como direito social. Em nenhum artigo do Capítulo III, Seção I, destinados à Educação, tem-se a garantia do ensino público e gratuito, para todos e em todos os níveis da educação, sob a responsabilidade do Estado. O que fica realmente registrado no Art. 208 é a responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com relação à educação básica (dos 4 aos 17 anos). No que diz respeito à educação superior, identificamos no item V deste artigo, o acesso garantido “[...] segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988); portanto, o próprio texto constitucional não assegura a educação superior como direito.

No que diz respeito à relação entre o Estado e o setor privado, isto está definido explicitamente no Art. 209 da Constituição que assegura que o ensino é livre à iniciativa privada, sob as condições de: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, 1988), determinando que a rede privada de ensino esteja sujeita às diretrizes nacionais, propostas pelo Estado, para a política de educação.

Neves (2002) ressalta também que o Art. 213 da Constituição Federal de 1988 já antecipa o caráter privatista da política do Estado neoliberal para a educação superior quando assegura a destinação de recursos públicos para a iniciativa privada, mesmo restringindo-os às instituições que comprovem (formalmente) a finalidade não-lucrativa. A autora afirma que “este artigo, ao admitir a existência de escolas com fins lucrativos, antecipa também a natureza empresarial da privatização da educação escolar, o que constitui a especificidade da política neoliberal para a educação superior” (idem, p. 138).

Apesar da luta do movimento docente, em particular, nas disputas do processo constituinte, este último resultou em uma Constituição Federal marcada, segundo análise de Lima (2007, p.129, grifos nossos):

[...] pelo seu *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 ou indiretos, e não estimulou a consolidação de um sistema público de ensino e pesquisa que criasse as bases políticas, econômicas, tecnológicas e ideoculturais para a ruptura com o capitalismo dependente.

Em síntese, podemos afirmar que o legado do período da ditadura militar para a política de educação superior é marcado enfaticamente pela expansão, fundada no processo de naturalização da privatização do ensino superior⁸⁴, acarretando cicatrizes históricas que não só perduraram pelo período da redemocratização, como ainda permanecem e se ampliam em ritmo acelerado a partir dos governos neoliberais.

Ainda é relevante registrar que em meados da década de 1980 o mundo capitalista já girava em torno de novos padrões de acumulação direcionados pelo avanço do neoliberalismo e as frações da burguesia brasileira ansiavam também por se inserir neste processo, a partir de “uma nova via de desenvolvimento econômico pautada na inserção do país no mercado internacional e na substituição do modelo desenvolvimentista por novos padrões de acumulação” (LIMA, 2007, p. 78).

Era, de fato, um contexto favorável às mudanças desejadas pelas diversas frações da burguesia brasileira, pois havia o esgotamento do modelo de desenvolvimento capitalista, a crise da dívida externa e interna, a finalização da ditadura no país, aspectos aliados à conjuntura externa de avanço das políticas neoliberais nos países de capitalismo central e o fim do socialismo real na União Soviética.

Desse modo, os governos do início dos anos 1990, Collor de Mello e Itamar Franco, prepararam o solo brasileiro para o processo de adesão ao projeto neoliberal. No entanto, este projeto avança mesmo é com o governo Cardoso, a partir de um projeto econômico e político sintonizado com a cartilha dos organismos internacionais para os países de capitalismo periférico, reorganizando, em especial, as políticas sociais e dentre elas a política de educação superior, o que dá prosseguimento ao seu processo de expansão de teor privatizante, estimulado já no período ditatorial.

⁸⁴ “O Sistema Federal de Ensino Superior perdeu, entre 1982 e 1984 cerca de 30% de suas verbas reais. Tal fato decorreu não somente da crise fiscal do Estado, mas também de uma retaliação à postura eminentemente oposicionista, a partir de meados dos anos 1970, pela chamada comunidade universitária. Tal corte de verbas teve continuidade durante a Nova República e prosseguiu, no governo Collor, tornando-se praticamente crônica” (GERMANO, 2005, p. 276).

1.3 2º CICLO DE EXPANSÃO: O GOVERNO CARDOSO E OS DETERMINANTES DA CONTRARREFORMA NEOLIBERAL

Os primeiros passos rumo à implementação da agenda neoliberal brasileira iniciam nos governos Collor de Melo (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994), preparando o Brasil para a contrarreforma neoliberal que se concretiza na segunda metade dos anos 1990. Logo, a eleição de Fernando Collor de Melo e do seu vice, Itamar Franco, em 1989, com apoio das várias frações da burguesia nacional, inicia um processo de reformas preparatórias do neoliberalismo no país. Um pacote de reformas estruturais, fundadas no Consenso de Washington⁸⁵, é destinado a ajustar a economia brasileira às necessidades internacionais do projeto societário neoliberal, pois da “liberalização do comércio à política de privatização do Programa Nacional de Desestatização, Lei nº. 8.031/90, esse governo executou um conjunto de medidas para conter a hiperinflação” (LIMA, 2007, p. 89), com base na redução da circulação da moeda e do consumo.

De acordo com Lima (2007), os resultados foram: intenso processo de desindustrialização, privatização de empresas estatais, desnacionalização de setores estratégicos do país (telefonia, siderúrgica, etc.), arrocho salarial, indicação de demissão de 360 mil funcionários públicos federais, aumento dos índices de inflação, desregulamentação de direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores, incluindo o embrião da reformulação neoliberal da educação superior⁸⁶. O governo posterior, Itamar Franco⁸⁷, não rompe com a lógica neoliberal introduzida por Collor, pois, como afirma a mesma autora, “muda-se para que tudo permaneça como está” (idem, p. 90).

⁸⁵ Com o propósito de guiar e direcionar as reformas necessárias ao enfrentamento da crise do capitalismo contemporâneo, especialmente nos países periféricos, realizou-se em novembro de 1989 o Consenso de Washington: reunião entre organismos de financiamento internacional (como FMI, BID, Banco Mundial), representantes do governo americano e economistas latino-americanos (não por acaso, o representante brasileiro foi o ministro da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE -, Carlos Bresser Pereira) para avaliar e conduzir as reformas econômicas na América Latina (DUARTE, 2007). Constituiu-se como “um pacote de reformas estruturais ou institucionais, destinadas a adequar as economias e as sociedades do continente à nova realidade mundial” (LIMA, 2007, p. 89), fundada na hegemonia neoliberal.

⁸⁶ De acordo com Lima (2007), os governos Collor e Itamar (1993-1994) iniciam a primeira fase do processo de reformulação da educação superior nos anos de investida neoliberal, elaborando “um conjunto de alterações na educação superior, pautado no projeto de formação de recursos humanos demandados por um mercado competitivo que forjava a inserção do Brasil na globalização econômica e na sociedade da informação” (idem, p. 125), em sintonia com as determinações internacionais.

⁸⁷ É neste governo que Cardoso, como ministro da fazenda, estreita suas relações com o FMI e o Banco Mundial, amplia sua atuação política no Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e lança o Plano Real, ações importantes que terminam por viabilizar posteriormente sua eleição como presidente, aderindo definitivamente ao projeto neoliberal no Brasil.

O desenho do projeto neoliberal brasileiro se construiu à luz das determinações neoliberais dos países centrais, mas principalmente a partir da correlação nacional das frações de classes. Neste sentido, Filgueiras (2006, p.180, grifos nossos) salienta importante reflexão:

Embora tivesse como referência a experiência de outros países da América Latina, e mesmo dos Governos de Margareth Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos EUA, além das recomendações de instituições multilaterais como o FMI, *o projeto neoliberal no Brasil* foi constituindo e consolidando o seu programa político – como não poderia deixar de ser – no próprio processo de sua implementação, como resultado das disputas políticas entre as diversas classes e frações de classes. Portanto, não havia um projeto neoliberal prévio, acabado, e que foi implantado. Na verdade, a ideia é de que *o projeto neoliberal só se definiu* claramente de forma *expost*, isto é, *como resultado da luta de classes*. É isto que explica, em grande medida – ao lado das características próprias da formação econômico-social anterior –, a existência de *especificidades e diferenças* nos projetos neoliberais implementados nos distintos países da América Latina, em que pese terem eles a mesma concepção doutrinária e o mesmo programa político mais geral.

Para este autor, diante da unificação das diversas frações do capital⁸⁸ em torno do projeto neoliberal brasileiro, a partir da década de 1980, o ideário neoliberal foi se delineando e se fortalecendo, passando do campo meramente doutrinário para se constituir em um programa político.

Com o apoio dos organismos internacionais, as várias frações da burguesia brasileira (com a consolidação dos grandes grupos econômicos nacionais, produtivos e financeiros), apesar de seus interesses particulares, uniram-se na defesa do projeto societário neoliberal⁸⁹, adequando-se ao processo de reorganização mundial do capitalismo, por meio da ampliação e da legitimidade das suas políticas, a saber: desregulamentação financeira e dos direitos trabalhistas e sociais, privatização dos setores estratégicos da economia, bem como abertura comercial. É este o cenário da contrarreforma do Estado Brasileiro (BEHRING, 2003) na

⁸⁸ Conforme Filgueiras (2006, p. 184), os representantes destas distintas frações do capital nacional se constituíam nos “*grandes grupos econômico-financeiros nacionais* além de atuarem diretamente na esfera financeira, se fazem presentes também em outras esferas (atividades econômicas) da acumulação: agricultura, indústria, comércio e serviços. Embora possam estar mais focados em alguma delas em particular – o que depende muito da origem inicial das atividades do grupo e do seu poder de diversificação. Quando necessário, internacionalizaram-se, associando-se e fundindo-se com capitais estrangeiros, em uma ou mais atividades do grupo e transnacionalizaram-se, expandindo suas atividades para outros países. Os seus lucros são realizados tanto no mercado interno quanto no externo (exportação)”.

⁸⁹ Relevante dizer que como afirma Leher (2010b, p. 372) “a agenda bancomundialista está sendo implementada pelas frações locais, que a opera ativamente”, pois “não se trata da mera aplicação de um dado receituário, mas de uma *ativa recontextualização da agenda*, considerando aspectos históricos, conceituais e correlação de forças” (idem, grifos nossos).

década de 1990, em especial a partir de 1995 com o governo de Cardoso, em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002), conferindo uma nova dinâmica a este processo.

Em seu primeiro mandato, Cardoso apresenta o projeto de governo intitulado “Mãos à obra, Brasil” que, segundo Lima (2007, p. 96), “considera o desenvolvimentismo como um período de aceleração da industrialização, viabilizado pela capacidade de investimento do Estado e da participação do capital estrangeiro”. O discurso ideológico do seu governo, avalia que: “[...] diante da globalização econômica e da abertura comercial, o Brasil deve estar inserido no mercado mundial de forma mais contundente” (idem). E, por outro lado, a “suposta crise fiscal do Estado, causada pelo financiamento excessivo de atividades econômicas e de políticas sociais, indicaria a necessidade urgente de alterações em sua configuração” (idem).

Por conseguinte, esta gestão federal defende que a contrarreforma seria a condição para a inserção do país no mundo internacionalizado, pré-requisito para o “desenvolvimento” e a “modernidade”. Na prática, constituiu-se como um processo de reconfiguração das relações entre capital e trabalho no Brasil, com o fim exclusivo de garantir novas e permanentes condições de acumulação para o capital.

Neste sentido, Netto (2000, p. 18) afirma que “o 1º governo Cardoso tinha um objetivo muito claro: adequar a estrutura do Estado às exigências de uma nova inserção do país, mais subalterna, porém mais eficiente aos interesses do capital financeiro mundializado”. Para tanto, seria necessário: 1) quebrar resistências político-sociais: o que foi realizado com competência pelos dois mandatos de Cardoso, por meio da “repressão aberta”⁹⁰ (violência policial); e da “renovação ideológica da sociedade brasileira” (idem, p. 16), pois “nunca a luta ideológica foi tão intensa, foi tão violenta e tão forte quanto o primeiro mandato de FHC, com inteira desqualificação das oposições e de todas as propostas alternativas⁹¹” (idem, p. 17) ao governo; 2) quebrar os instrumentos jurídico-legais, sendo “a Constituição de 1988 a grande pedra no caminho” (idem, p. 18) daquele projeto de reforma neoliberal, com a hegemonia do capital financeiro. Logo, era fundamental “incidir sobre o arsenal de medidas, portarias,

⁹⁰ Lima (2007) exemplifica dois tipos de repressão no governo Cardoso: repressão ao movimento sindical classista e combativo – “a melhor referência foi a truculência do governo com o movimento grevista dos petroleiros em 1995, no melhor estilo Thatcher” (idem, p. 102); e a perseguição e repressão ao Movimento dos Sem Terra (MST), “com ações fortemente apoiadas pelos latifundiários, entre as quais o massacre de Corumbiara, em Rondônia (1995), Eldorado dos Carajás, no Pará (1996) e as prisões das lideranças no Pontal do Paranapanema, em São Paulo [...]” (idem, p. 103). Tais situações demonstram qual era o tipo de relação que o governo Cardoso mantinha com os movimentos sociais.

⁹¹ O autor ainda ressalta que “[...] ao se desqualificar a noção de Estado, desqualificou-se a noção de público, o público foi reduzido sumariamente àquilo que era estatal [...]” (NETTO, 2000, p. 17), com total apoio da mídia, pois “a imprensa toda, sem nenhuma exceção, estava envolvida nos programas de privatização [...]”, sendo relativamente fácil criar o clima ideológico favorável à quebra das resistências político-sociais.

regulamentações, restrições à movimentação do capital estrangeiro no país e, sobretudo, sobre as barreiras que impediam essa livre movimentação” (idem, p. 18).

Então, o governo Cardoso realiza simultaneamente uma política de ajuste econômico, conhecida como Plano Real que se constitui, segundo Netto (2000), a partir de três intervenções fundamentais: 1) instauração da estabilidade monetária, que beneficia em larga escala o próprio centro financeiro burguês; 2) desregulamentação, com a abertura descontrolada do mercado nacional sem preservação da indústria brasileira; e 3) o Programa Nacional de Privatização⁹², uma vez que “nenhum país do mundo promoveu um processo de privatização como o brasileiro (e aqui privatização significa desnacionalização acelerada)” (idem, p. 21). Acrescentamos ainda uma reorganização do sistema de proteção social, por meio das políticas sociais, como estratégia capitalista iniciada nos países europeus e estendida para a periferia do capitalismo, particularmente no Brasil.

Destarte, a gestão de Cardoso nos anos 1990 direciona seus esforços políticos e econômicos para: a) impor reformas estruturais que mantivessem padrões razoáveis de acumulação, alterando ainda a lógica e a estrutura das políticas sociais nesta direção; e b) garantir a coesão dos trabalhadores a tal conjunto de reformas destrutivas para o país. Ao analisar o governo Cardoso, Lima (2007, p. 100, grifos nossos) sintetiza:

Se o *primeiro governo* pode ser caracterizado como um período de concentração de esforços no ajuste estrutural, na estabilidade econômica, nas parcerias com o setor privado e na política de privatização [...], o *segundo governo* Cardoso manteve estes dois focos (ajuste estrutural e estabilidade econômica), mas iniciou um processo de ampliação da participação política da sociedade civil⁹³, concebida como um espaço sem antagonismos, como o somatório de indivíduos, grupos sociais, do voluntariado, dos empresários de boa vontade, das ONGs e dos movimentos sociais com suas demandas específicas e dos sindicatos colaboracionistas.

⁹² As privatizações já tinham deslanchado desde o Governo Collor, com a criação do Programa Nacional de Desestatização (PND), mas, segundo Filgueiras (2006, p. 194, grifos nossos), “o Governo Cardoso assumiu a tarefa de *expandi-las e acelerá-las*, ampliando os setores produtivos e as empresas onde as mesmas poderiam ocorrer – incluindo no processo a Vale do Rio Doce e os setores de concessão de serviços públicos, como energia elétrica e telecomunicações. Elas afetaram diversos setores da economia, rendendo, até julho de 1999, US\$ 88,3 bilhões de dólares. Entre esses setores destacam-se: petroquímica, siderurgia, mineração, fertilizantes, ferroviário, portuário, financeiro, energia e telecomunicações”.

⁹³ A sociedade civil localizada no capitalismo, como já indicado por Marx (em várias passagens da sua vasta obra), constitui-se como sociedade burguesa, no qual disputas, interesses, conflitos de classes se fazem presentes, expressando-se como uma arena de lutas atravessada por contradições, tendo em vista a luta permanente pela hegemonia de determinado projeto de sociedade.

Tal estratégia “participacionista”, estimulada a partir do 2º governo Cardoso, buscava reconfigurar as demandas dos sujeitos políticos na direção dos interesses do projeto neoliberal, por meio de três ações básicas: 1) o estímulo a novas formas de organização e participação, tais como o trabalho voluntário, a responsabilidade empresarial, as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip); 2) a refuncionalização dos sindicatos e dos movimentos sociais para reduzir demandas e limitar a capacidade de luta; e 3) o reordenamento jurídico⁹⁴ que normatizasse contratos, parcerias e financiamento com recursos públicos para as entidades do chamado “Terceiro Setor”⁹⁵ (LIMA, 2007). É um processo que objetiva esvaziar a luta de classes, fragilizar e confundir a classe trabalhadora, ampliar a participação de sujeitos políticos diversos nos limites do capitalismo, mantendo a sociedade de classes e a reprodução e acumulação aguçada do capital.

Por outro lado, neste conjunto, uma estratégia importante dos países capitalistas é utilizada em larga escala: a transferência dos custos da crise do capital para os trabalhadores, especialmente a partir de medidas que atingissem a estrutura de proteção social, primeiramente na Europa (a partir dos anos 1980) e posteriormente no Brasil (década de 1990 em diante), com redução de direitos, o estímulo ao trabalho desprotegido de direitos, o aumento do desemprego, a ampliação das contribuições sociais trabalhistas e dos impostos indiretos, de natureza regressiva (BOSCHETTI, 2012).

Como as políticas sociais se constituem como eixos importantes do capitalismo, as contrarreformas neoliberais alteram decisivamente a lógica da proteção social nos países europeus, com graves rebatimentos latino-americanos e, em particular no Brasil, transformando a vida dos sujeitos e de suas famílias.

⁹⁴ Como exemplos, citamos: a Lei nº. 9.367, de 1998, que criou as organizações sociais; a Lei nº. 9.608, ainda em 1998, que normatizou o trabalho voluntário, a Lei nº. 9.790, de 1999, que criou as Oscip. Inclusive é esta a lógica que fundamenta posteriormente as legislações que fortalecem a parceria público/privado no setor educacional.

⁹⁵ Pesquisa realizada anteriormente com ONGs filiadas à ABONG no município de Natal/RN (DUARTE, 2007), analisa o “Terceiro Setor” como um fenômeno contemporâneo compreendido a partir de duas tendências predominantes, cujas direções se distinguem e se articulam a projetos societários diferentes: 1) *tendência conservadora* que, vinculada aos interesses do capital, compreende o “Terceiro Setor” a partir do fetiche da “sociedade civil organizada”, cujo discurso busca responder, de forma “alternativa” e mais eficiente, às expressões da questão social a partir do voluntarismo e da solidariedade transclassista; e 2) *tendência crítica e dialética* (na qual nos situamos), revelando o termo como funcional ao processo de reestruturação do capital, uma vez que representa um novo modelo de intervenção nas expressões da questão social direcionado para a transferência de responsabilidade do Estado (como direito social) para a chamada comunidade/sociedade (encobertos pelo discurso atraente da solidariedade e do voluntariado). Assim, utilizamos o termo entre aspas significando que este fragmenta e mistifica a realidade, sendo responsável e útil ao processo de desresponsabilização estatal no enfrentamento da questão social, com redirecionamento da intervenção do Estado para os interesses do capital financeiro, em tempos de crise e reestruturação capitalista.

É a partir dos anos 1980, para os países desenvolvidos, e dos anos 1990 no caso do Brasil, que o *neoliberalismo se impõe* e consegue se tornar hegemônico no âmbito mundial. Embora com diferentes fisionomias e configurações em cada região ou país, tem em comum alguns valores centrais retomados do liberalismo, em especial uma ação dirigida para a *destituição do social*, ou seja, uma política de *destruição dos direitos sociais conquistados* pelas lutas dos trabalhadores, dentre eles aquele mais elementar: o direito ao emprego (DRUCK; FILGUEIRAS, 2007, p. 26, grifos nossos).

É nesta investida que as políticas sociais vão perdendo seu vigor, sendo a universalidade do acesso aos serviços públicos reduzida nos países centrais, enfraquecendo os Estados de Bem-Estar na Europa e influenciando os países de capitalismo periférico.

Segundo pesquisa de Boschetti (2012), a taxa média de desemprego na União Europeia sofre aumento em 2005, elevando sua taxa para 9% e na Zona Euro para 9,2%. A partir de 2009 a taxa média de desemprego volta a subir e “a União Europeia fecha 2011 com 9,7%, sendo o maior índice em todo o período, enquanto a Zona Euro atinge 10,2%” (idem, p. 765). Ainda no quesito desemprego, a autora ressalta que a média do desemprego feminino é “maior tanto na União Europeia (9,8% contra 9,6% entre os homens) como na zona Euro (10,5% entre mulheres e 9,9% entre homens). De 31 países, em onze o desemprego feminino é superior ao masculino” (idem, p. 768). Houve ainda crescimento do desemprego de longa duração e de ocupações temporárias, constituindo-se como mais um indicador da precarização do trabalho na Europa (BOSCHETTI, 2012).

[...] países como França, Alemanha, Países Baixos, Suécia e Finlândia, em que as ocupações temporárias eram residuais, e que tradicionalmente desenvolveram empregos estáveis de longa duração, protegidos e com contratos de duração indeterminada, veem se degradar seu mercado de trabalho, com aumento combinado do desemprego de longa duração e de empregos temporários (idem, p. 769).

Contraditoriamente somado ao desemprego crescente e persistente, Boschetti (2012) identifica a redução no montante de muitas “prestações sociais” em países da Europa, o que vem acarretando o empobrecimento da classe trabalhadora: “aproximadamente 116 milhões de pessoas estão em situação de pobreza” (idem, p. 772).

Os dados demonstrados por Boschetti (2012) revelam-se como resultados das contrarreformas na Europa, em especial ao longo das décadas de 1990 e 2000, no qual é

necessário socializar os custos da crise capitalista com os trabalhadores, reafirmando que a universalização de direitos é incompatível com a acumulação de capital, particularmente diante do padrão atual.

Uma política social que, pela sua própria origem e natureza, busca se implementar e se tornar hegemônica a partir da *negação* dos direitos e das políticas sociais universais, através de um discurso que ataca diretamente a seguridade e a assistência social públicas – aposentadorias, pensões, seguro desemprego, etc. – bem como a *universidade pública* e as políticas de subsídios ao consumo de bens básicos (DRUCK; FILGUEIRAS, 2007, p. 26, grifos nossos).

Em terras brasileiras os ataques estruturais às políticas sociais também seguem os passos das reformulações na Europa. Entretanto, seguindo as diretrizes dos organismos internacionais, “substituí gradativamente direitos sociais conquistados por políticas de combate à pobreza” (DRUCK; FILGUEIRAS; 2007, p. 26), com repercussões muito mais avassaladoras para os trabalhadores. Como tal dinâmica também incide nos rumos da política de educação superior, discutiremos a seguir o movimento e o conjunto de alterações que as políticas sociais assumem a partir do governo Cardoso, com desdobramentos nos governos petistas.

1.3.1 A lógica das políticas sociais em tempos de neoliberalismo no Brasil

A década de 1990 é marcada pela focalização das políticas sociais, “com base em um assistencialismo precário que elegia determinadas ‘clientelas’ como alvo de atenção” (MAURIEL, 2013, p. 98). Isto porque, segundo Ugá (2004), o conceito de pobreza passou a assumir centralidade desde o início desta década, principalmente devido a “sua ampla utilização, tanto em relatórios de organismos internacionais quanto em documentos de formulação e avaliação de políticas públicas” (idem, p. 55).

Tal padrão de políticas sociais da década 1990 baseou-se no receituário do Consenso de Washington, com seu pacote de medidas recessivas de estabilização e reformas estruturais, direcionadas para a periferia do capitalismo e determinadas, em especial, pelo Fundo Monetário Internacional - FMI e pelo Banco Mundial - BIRD.

Druck e Filgueiras (2007, p. 27) esclarecem que o processo de constituição, consolidação e ajuste do “modelo econômico liberal-periférico começou a se esboçar a partir do governo Collor (1990-1992) e tomou sua forma mais acabada no governo Lula (2003-2006)”. Entretanto, a política e a dinâmica macroeconômicas não se mantiveram exatamente do mesmo modo ao longo das três últimas décadas brasileiras, o que determinou um conjunto de ajustes, com implicações importantes para as políticas sociais.

Segundo Mauriel (2013, p. 100) uma “primeira geração de ajustes se conformou quando as políticas sociais sofreram com sérios cortes de recursos e a prioridade era a estabilização econômica para atender aos interesses externos”. A justificativa oficial era o ingresso dos países da periferia na etapa contemporânea de desenvolvimento e crescimento econômico. Para tanto, era necessário reestruturar o Estado e o modelo desenvolvimentista que vigorou na periferia do capitalismo dentre 1950 e 1970 e, neste contexto, segundo o FMI e o BIRD, as políticas internas destes países deveriam sofrer ajustes. O discurso das organizações financeiras internacionais explicitava que:

Era necessário construir uma nova política cambial, equilibrar a balança de pagamentos, diminuir as restrições alfandegárias e não alfandegárias, reduzir as tarifas públicas e impor um rigoroso controle fiscal e orçamentário. Só assim, superando seus obstáculos estruturais, seria possível aos países periféricos sair do circuito vicioso da crise conjuntural vigente e voltar a crescer (MAURIEL, 2013, p. 101).

Diante disto, foram lançados programas de ajustes, defendidos pelo FMI e BIRD, no qual estes organismos internacionais monitoravam as decisões políticas dos governos locais, avaliavam seu desempenho e criavam condicionalidades para empréstimos e financiamentos de projetos, bem como renegociações de dívidas (MAURIEL, 2013).

Segundo Ugá (2004), as recomendações do Banco Mundial passam a se voltar para o “combate à pobreza”, o que se revela nos relatórios sobre o desenvolvimento mundial de 1990 e de 2000-2001: “o Banco Mundial encarrega-se de *instruir e recomendar* aos países em desenvolvimento estratégias para o enfrentamento dos elevados custos sociais decorrentes das políticas de ajuste” (idem, p. 58, grifos nossos), por meio de políticas sociais focalizadas e compensatórias. A justificativa do foco na pobreza se encontra na própria concepção de pobreza do BM a partir da retomada da teoria do capital humano e da ideia de pobreza como incapacidade. Ugá (2004, p. 59) explica:

No relatório (BM) de 1990 percebe-se que o indivíduo integrado ao mercado se define pelo fato de possuir “*capital humano*” (educação e saúde). Aqueles que não são munidos desse tipo de capital são incapazes de atuar no mercado, ou seja, não conseguem ser autônomos para competir com os outros. Esses indivíduos configurariam a definição de “*pobres*”, com os quais o Estado deve preocupar-se, compensando-os com suas políticas.

No documento do Banco Mundial (HOLZMANN; JORGENSEN, 2000, p. 2), produzido no final dos anos 1990, justificava-se que havia um “descompasso entre a necessidade de prover proteção social adequada, aos indivíduos considerados muito vulneráveis às crises financeiras, e a falta de recursos públicos”, cujo responsável por esse conflito seriam: a) a definição tradicional de proteção social, orientada por medidas de intervenção essencialmente públicas; e b) a necessidade estratégica de **redução da pobreza** que incluísse os pobres que não podem participar do processo de crescimento através do trabalho (idem).

Na verdade, o BM propunha uma nova definição e um novo marco conceitual chamado de “*Manejo Social del Riesgo*”, com o discurso de “permitir um melhor desenho dos Programas de Proteção Social como um componente estratégico para a redução da pobreza” (HOLZMANN; JORGENSEN, 2000, p. 3, tradução nossa), cujo modelo de gestão estava direcionado para a focalização nos mais pobres (pobreza absoluta⁹⁶) e na partilha de responsabilidades entre o Estado, o mercado e a sociedade, via “Terceiro Setor”, por meio dos “indivíduos, família, comunidades, ONG, instituições do mercado, governos, organizações internacionais e a comunidade mundial em geral⁹⁷” (idem, p. 11).

Diante deste contexto, os governos neoliberais brasileiros (a partir de Cardoso) privilegiam as “parcerias com o mercado e o ‘Terceiro Setor’, incentivando uma cultura

⁹⁶ Conforme Pereira (1996), o conceito de pobreza é complexo, multideterminado e exige cuidadosa qualificação, sendo necessário (dentre outros debates) destacar sua distinção entre absoluta e relativa: “*pobreza absoluta* constitui uma categoria restrita, consagrada pela ideologia liberal ou neoliberal, a qual justifica e prioriza ações focalizadas e emergenciais, que suprem paliativamente (quando suprem) sintomas de carências profundas” (idem, p. 25); a *pobreza relativa* amplia o debate, pois “[...] denuncia além da desmonetização dos pobres e do desemprego, a ausência de políticas públicas adequadas, a falta de investimentos públicos em áreas vitais (saúde, educação, moradia, etc.) e desigualdades relacionadas às questões de raça, religião, gênero, idade, nacionalidade, etc.” (idem, p. 27). Lembrando ainda que necessariamente o debate sobre pobreza deve ser localizado na sociedade capitalista contemporânea, recuperando e atualizando a luta de classes, os processos de exploração e apropriação de riquezas, etc.

⁹⁷ Neste campo, também acrescentamos as entidades beneficentes da assistência social que se inserem no amplo, heterogêneo e confuso universo das instituições sem fins lucrativos, cujo financiamento é do próprio Estado, por meio de recursos públicos diretos e/ou indiretos. Assim, tais entidades se encontram “imbricadas pelas tensões e disputas entre público e privado, na medida em que expressam a tendência contemporânea de transferência de recursos públicos para o financiamento de serviços e benefícios sob o viés do ‘Terceiro Setor’ (em escala cada vez mais ampliada), ou seja, constituindo-se como um processo de privatização das obrigações públicas estatais” (DUARTE, 2013a, p. 431).

voluntária” (DUARTE, 2013a, p. 427), com medidas de apoio à ação espontânea, como a Lei do Voluntariado (Lei 9.608 - 18/02/1998), e ao estímulo à solidariedade e à responsabilidade social, pois, como ressalta Pereira (2004, p. 155), “ser voluntário no Brasil passou, repentinamente, a constituir um passaporte para o exercício da cidadania [...]”. Ou seja: a garantia de direitos tornou-se sinônimo de boa vontade⁹⁸.

Nestes termos, “o Banco Mundial condicionou o custeio da política social à capacidade orçamentária dos países prestatários de honrar seus compromissos com o pagamento dos juros das extensas dívidas” (MAURIEL, 2013, p. 102). As políticas sociais teriam que se constituir de forma residual e focalizada para cumprir com as exigências do capital internacional, aliado aos interesses da burguesia nacional.

Assim, os programas de ajustes estruturais de primeira geração restringiram a política social a *políticas compensatórias, de alívio, voltadas às camadas mais vulneráveis*, que precisavam de urgente ajuda, mas que deveriam ser transitórias, só até quando as políticas de ajustamento auferissem resultados e as economias em desenvolvimento voltassem a crescer (MAURIEL, 2013, p. 103, grifos nossos).

A suposta ampliação da agenda do Consenso de Washington, com o Pós-Consenso ou Consenso de Washington Ampliado, no final dos 1990, acaba por iniciar uma “segunda geração de ajustes”, conforme Mauriel (2013), direcionada para o desenvolvimento, a pobreza e a equidade. Era necessário conciliar sustentabilidade financeira, reafirmar ajuste econômico, crescimento e liberdade dos mercados e ações de combate à pobreza. Por isso, o novo consenso “encontra sua expressão mais visível nas estratégias de combate à pobreza, que apresenta um novo quadro de referências marcadas pela ideia de desenvolvimento que vai sendo atrelado a diferentes adjetivos: liberdade, equidade, justiça, sustentabilidade” (idem, p. 105), tomando o Estado como ponto estratégico para a consolidação dos mercados nos países de periferia capitalista.

Importante destacar que a leitura social de realidade contida nesta nova fase de ajustes apresenta de forma implícita, de acordo com Mauriel (2013, p. 106), uma utopia como real: “a realização social do indivíduo livre, autorrealizado, auto-orientado, autodefinido e

⁹⁸ E muitas vezes esta dinâmica é enaltecida por segmentos da própria classe trabalhadora, como já afirmamos em trabalho anterior: “Ainda mais perverso é reconhecer que a legitimidade deste processo de privatização avassaladora (seja mercado ou ‘Terceiro Setor’) é concedida pela própria sociedade que se sente contemplada pelo serviço prestado, até pela ausência ou insuficiência de serviços estatais, sem avaliar ou questionar, quem e como é oferecido, se pelo Estado, pelo mercado ou as diversas organizações sociais” (DUARTE, 2013a, p. 432), bem como sem problematizar as implicações deste processo.

responsável civil, econômica e ecologicamente”. Aqui desenvolvimento corresponde à “eliminação das privações de liberdade” (idem), ou seja, “[...] desenvolvimento como processo de expansão das liberdades humanas” (UGÁ, 2004, p. 60), sendo a pobreza, no mundo contemporâneo, caracterizada como uma privação de liberdade. Por isso, Ugá (2004) explica que o Estado deve atuar para aumentar tais liberdades, por meio da expansão das capacidades humanas dos pobres.

Embora o conceito de capacidade humana seja mais abrangente que o de capital humano, ele também não pressupõe a existência de um Estado que garanta os direitos sociais, mas simplesmente a necessidade de um Estado caridoso, que tem deveres a cumprir apenas para com os pobres. A presença do Estado só seria necessária, portanto, em um primeiro momento, no sentido de *aumentar as capacidades dos pobres*, para, em um segundo momento, quando esses indivíduos já estivessem capacitados, o Estado já se tornaria desnecessário, passando a deixar que eles, individualmente, *procurassem seu desenvolvimento pessoal no mercado* (idem, p. 60).

Então, os meios para o desenvolvimento dizem respeito ao “modo como diferentes tipos de direitos, oportunidades e intitamentos contribuem para o aumento da liberdade humana e para o desenvolvimento social geral” (idem); ou seja, o exercício da liberdade (que conduziria ao desenvolvimento) seria influenciado por condições (saúde, educação, capacidade de empreender no mercado, etc.) que habilitariam os indivíduos ao acesso a oportunidades na vida e no mercado.

Nestes termos, o crescimento econômico estaria articulado à eliminação de privações, o que levaria ao combate à pobreza, por meio de investimentos nas áreas de saúde e educação, na criação de empregos, etc. (MAURIEL, 2013). É o que compõe a defesa das políticas compensatórias de combate à pobreza como parte constitutiva da fundamentação teórica presente nos documentos do Banco Mundial (UGÁ, 2004), como resposta burguesa internacional (em aliança com a nacional) à crise capitalista. Isto porque:

As recomendações do Banco Mundial são todas focalizadas nos pobres, vistos como *pessoas incapazes* que necessitam de ajuda para inserirem-se no mercado. Portanto, suas propostas de políticas de combate à pobreza resumem-se apenas à *transformação* do indivíduo incapaz em um indivíduo capaz e competitivo, por meio do aumento de “capital humano” (no relatório de 1990) ou de “capacidade humana” (no relatório de 2000-2001) (UGÁ, 2004, p. 60).

Por isso, do ponto de vista ideológico, a “noção de empoderamento social (*empowerment*)” (MAURIEL, 2013, p. 107) e a afirmação da “autorresponsabilização dos indivíduos pobres” (PEREIRA, 2012, p. 738), ganham força e espaço a partir da década de 1990, como instrumentos de interdependência entre Estado e sociedade, a fim de: 1) munir os sujeitos de recursos mínimos que lhes permitam ter capacidade de decidirem sozinhos suas vidas (é a concepção de *empowerment*); e 2) ao mesmo tempo que os obriga a autossatisfazerem suas necessidades, por meio dos processos dos próprios indivíduos, organizações da sociedade civil e comunidades, tomando para si o controle e a responsabilidade sobre suas vidas, habilidades, capacidade de criar e produzir⁹⁹.

A partir desta perspectiva, Mauriel (2013) alerta que o Banco Mundial vai fomentar um conjunto de políticas sociais para provocar a boa governabilidade das instituições, sustentada por boa governança e por requisitos de “empoderamento”, sendo o combate à pobreza considerado como elemento importante (ou mesmo necessário) para o mercado.

Os relatórios de 1990, 1991 e 1992 do Banco Mundial, e os de 1990, 1994 e 1997 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) atestam essa aderência e mostram como a retórica do combate à pobreza foi montada e passou a ser ressaltada como objetivo central a ser atingido não só pelo Banco Mundial, mas de forma ampla por governos e instituições multilaterais (os Objetivos do Milênio para 2015 retratam esta agenda internacional), o que funcionou como um dispositivo para refrear uma insatisfação generalizada com um quadro social descontrolado e, ao mesmo tempo, impor o critério econômico, pois as preocupações com a sustentabilidade ambiental e outros objetivos sociais passaram a ser vistos mais como meios para aumentar a renda, através do lema do *combate à pobreza*, do que como fins em si mesmos (MAURIEL, 2013, p. 107-108, grifos nossos)¹⁰⁰.

Portanto, a nível mundial, conforme Simionatto e Costa (2014, p. 71), “arquiteta-se o convencimento acerca das virtudes dos programas de transferência de renda focalizados às camadas mais pobres, reduzindo-se a esta perspectiva o sistema de proteção social”, ou seja, desvirtuando-se a lógica da seguridade social¹⁰¹. Neste contexto, as políticas sociais são

⁹⁹ A autorresponsabilização é parte deste processo, pois os indivíduos pobres são convocados a “darem algo em troca pelos auxílios públicos (quando) recebidos, como se fossem eternos devedores, e não credores, de vultosas dívidas sociais” (PEREIRA, 2012, p. 738); são as chamadas condicionalidades ou contrapartidas (im)postas pelo Estado na execução da política social.

¹⁰⁰ Daí vem a defesa dos organismos internacionais (como BIRD) pelo investimento em educação e saúde básica, pois, segundo os mesmos, tal investimento potencializaria o acesso a direitos e o estímulo a iniciativas individuais capazes de superar privações.

¹⁰¹ De acordo com análise de Boschetti (2012, p. 759), “as particularidades nacionais, como grau de desenvolvimento das forças produtivas, organização e pressão da classe trabalhadora, composição das forças e

refuncionalizadas, pois passam “a promover condições para que os mais pobres possam adquirir títulos/habilitações que os possibilitem ampliar as liberdades pessoais e gerar suas próprias rendas, tornando-os mais competitivos e empreendedores” (MAURIEL, 2013, p. 108). Esta é a justificativa que reforçaria as políticas sociais compensatórias e de alívio à pobreza.

Outro elemento significativo, a partir dos anos 2000 (já no final da gestão Cardoso), é a concepção de equidade. Mauriel (2013) faz a tradução do relatório “*World Development Report*”, de 2006, do Banco Mundial, no qual este termo é destacado a partir de dois princípios básicos: igualdade de oportunidades e prevenção da pobreza absoluta.

Equidade não é a mesma coisa que igualdade de rendas ou no estado de saúde ou de qualquer outro resultado específico. É a busca de uma situação em que o esforço pessoal, preferências e iniciativa – mais do que o contexto familiar, de casta, gênero ou raça – conta para as diferenças entre as conquistas econômicas das pessoas (WORLD BANK, 2006 apud MAURIEL, 2013, p. 109, grifos nossos).

Sob este discurso repousa a estratégia dos governos de focalização, em particular com os chamados “grupos de risco”, o que sinaliza “uma mudança nas linhas programáticas internacionais e nacionais, particularmente no que se refere em escolhas ao tipo de assistência, seletividade, aplicação da cobertura e cuidados” (MAURIEL, 2013, p. 109).

O que ocorre de fato, ou seja, o conteúdo desta embalagem, segundo crítica de Mauriel (2013), é que a equidade, na perspectiva dos organismos multilaterais, contribuiria para a reprodução ampliada do capital na atualidade, uma vez que se fundamenta em uma “concepção de justiça cujo princípio se refere ao estabelecimento de mínimos sociais, a fim de garantir a manutenção da força de trabalho sob as condições exigidas pela flexibilização, precarização e desregulamentação” (idem, p. 110). É uma perspectiva restritiva e focalista, extremamente distante da concepção de universalidade.

O discurso da equidade também é incorporado na política de educação superior, em detrimento da universalidade. Conforme análise de Lima (2002, p. 48), o princípio da universalidade é “substituído pelo discurso da equidade, que pressupõe o conjunto de

partidos políticos e estruturação dos processos democráticos atribuíram características específicas a cada sistema nacional”. No entanto, a seguridade social (previdência, saúde, assistência social) existe em quase todos os países, constituindo-se como “núcleo duro em praticamente todas as nações” (idem, p. 756), embora com configuração variante.

habilidades de cada indivíduo para garantir seu acesso às universidades ou aos cursos pós-médio, conforme suas competências”.

Por isso, o discurso da liberdade e da equidade, em termos liberais, constitui a agenda dos anos 2000, ganhando terreno na política social e no debate sobre pobreza e desenvolvimento. É o que vem influenciando governos e nações e constituindo-se como estratégia de manutenção da política de ajustes para a garantia da acumulação em tempos de crise mundial, mas sob o véu do desenvolvimento e do crescimento econômico para a periferia capitalista.

Na verdade, as principais “gerações de ajustes” (MAURIEL, 2013) das políticas macroeconômicas no Brasil têm como fio condutor o eixo liberal¹⁰² e a despolitização da pobreza, somada a sua naturalização e individualização. Isto porque o debate se pauta apenas na dimensão mais imediata e aparente da realidade social, largamente distante da discussão crítica sobre os fundamentos que reproduzem a desigualdade. Como analisa Mauriel (2013, p. 112), “ao atrelar sua existência à condição humana e não à estrutura societária, a pobreza acaba por ser considerada inevitável, ou inerente ao funcionamento social”.

O esforço era legitimar um consenso em torno do debate da pobreza como inevitável, sendo assim, “o melhor para se conviver com ela são ações para minorá-la” (MAURIEL, 2013, p. 112), por meio de “ações de natureza técnica, formuladas por especialistas” (idem), ações descontextualizadas e desconectadas do conflito contemporâneo de classes.

Nesta dinâmica, a política de educação superior assume novas roupagens, fundamentadas no padrão de acumulação atual, assumindo papel importante no processo de ajustes neoliberais. É diante deste debate que, a seguir, discutiremos algumas particularidades da educação superior nos anos 1990.

1.3.2 A educação superior nos anos 1990: “serviço não exclusivo do Estado” e reconfiguração da universidade

Conforme Lima (2002), um marco importante para a educação no início dos anos 1990 é a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), organizada pela

¹⁰² Importante resgatar que, do ponto de vista da ideologia liberal, a sociedade é produto de escolhas e responsabilidades individuais, ou seja, cada indivíduo é responsável pela pobreza, pelo desemprego, etc., não havendo nenhuma articulação entre desigualdade e organização da sociedade em classes sociais, muito menos com os nexos da disputa e luta de interesses e projetos societários entre as classes e suas frações na atualidade.

Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo BM. Apesar de algumas divergências de concepções que não expressavam rupturas mais consistentes entre os vários organismos que constituíam a comissão organizadora do evento, os mesmos mantinham a convergência em relação aos interesses e indicações políticas e econômicas para a periferia do capitalismo, tais como: a concepção da necessidade de integração dos países periféricos na dinâmica global do capital; a utilização da compreensão da educação como mola propulsora do desenvolvimento/crescimento econômico; e o estímulo à diversificação das fontes de financiamento expressa na defesa da necessidade de gerar o impulso do setor privado no campo educativo.

Em 1992, a Cepal, lançou o documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, “ênfatizando a necessidade de formar e qualificar recursos humanos para atuarem diante das mudanças impostas pela realidade internacional” (LIMA, 2002, p. 45), a fim de adequar a educação oferecida às determinações do mercado de trabalho e viabilizar, para as escolas formadoras, as parcerias no financiamento e gestão do processo educativo.

O discurso da ampliação do acesso à educação para os países periféricos se apresentava, de acordo com análise de Lima (2007, p. 57, grifos nossos), como “um elemento significativo para criar o *fetichismo da democratização e do aumento no índice de escolarização*”, omitindo: a) a focalização do investimento nos níveis mais baixos de educação; b) uma concepção etapista do processo educativo (neste conceito, a educação superior seria a última a obter investimento e garantir expansão); e c) uma concepção de que esta expansão/ “democratização” deveria ocorrer por via da ampliação dos setores privados no financiamento e na execução da política educacional, especialmente para a educação superior (LIMA, 2007). Cabe ressaltar que para o Banco Mundial o crescimento da privatização da educação superior era sinônimo de democratização, cujas estratégias seriam a diversificação e a flexibilização do ensino superior, rompendo com a lógica da universalidade do acesso à educação.

Nestes termos, há um alinhamento da política de educação à direção geral do projeto neoliberal, principalmente a partir dos processos de privatização, desregulamentação e desnacionalização da educação nos países periféricos, contribuindo para a manutenção da sua subalternidade perante os países centrais (LIMA, 2007). No entanto, isto só foi (e está sendo possível), em solo brasileiro, devido à reorganização das funções do Estado.

Para atender efetivamente ao projeto neoliberal seria necessário *delimitar as funções do Estado*, ou seja, reorganizá-lo, a partir dos interesses de ampliação da acumulação, estabelecendo três áreas para sua atuação¹⁰³, a partir de uma concepção gerencial: a) as atividades exclusivas do Estado; b) os serviços sociais e científicos não exclusivos do Estado; e c) a produção de bens e serviços para o mercado (DUARTE, 2007).

O Estado deixaria de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, pela produção de bens e serviços, para exercer a função de *regulador* desse desenvolvimento, transferindo a responsabilidade pela sua execução para o setor privado, por meio da política de privatização, e para o *setor público não-estatal*, um setor parcialmente subsidiado pelo Estado e que executaria serviços não-exclusivos do Estado (LIMA, 2007, p. 98, grifos nossos).

As atividades exclusivas do Estado eram restritas e permeavam a concepção de Estado Liberal: “legislar (definir leis), impor a justiça, manter a ordem, policiar e defender o país, representá-lo no exterior, arrecadar impostos, regulamentar atividades econômicas e fiscalizar o cumprimento das leis” (PEREIRA, 1997, p. 23). Todas as demais áreas foram remanejadas (ou melhor, transferidas) para fora do Estado, enxugando-o ao máximo, através das estratégias de privatização, publicização e terceirização¹⁰⁴ (PEREIRA, 1997).

Em especial, as atividades na área social e científica passam a ser consideradas auxiliares, ou seja, “não exclusivas do Estado”, visto que são identificadas, pelo governo neoliberal, como atividades competitivas que podem ser controladas e administradas pelo mercado, com participação do Estado apenas no mínimo ou no básico:

[...] incluem-se nesta categoria as escolas, *as universidades*, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa e cultural, etc. (PEREIRA, 1997, p. 25, grifo nosso).

¹⁰³ Tais ações são regulamentadas pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, em 1995, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare) na gestão de Luiz Carlos Bresser Pereira (DUARTE, 2007).

¹⁰⁴ Conforme Pereira (1997, p. 19, grifos nossos), a “*privatização* é um processo que transforma uma empresa estatal em privada”; já a “*publicização* significa transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado”, ou seja, pública não-estatal; e a “*terceirização* é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio”.

Estão fornecidas as condições oficiais para que o Estado possa prover tais serviços, mas sem executá-los diretamente, além de também não executar uma política reguladora dessa prestação. Nesses serviços estão incluídas políticas públicas como saúde, previdência e educação (em particular, o nível superior) que passam a ser atendidas por “organizações sociais prestadoras de serviços que celebram contratos de gestão com o Estado” (CHAUÍ, 1999, *on line*).

A contrarreforma do Estado carrega o fundamento para a reorganização da educação superior em tempos de ofensiva neoliberal, atendendo as diretrizes internacionais, pois a partir do governo Cardoso a educação é identificada como “*serviço não exclusivo do Estado*”, o que operacionaliza a progressiva desresponsabilização estatal com a educação superior. Isto ocorre por meio do corte de verbas públicas e do incentivo à privatização, com “estímulo ao empresariamento do ensino” (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 29), já justificando o financiamento público (direto ou indireto) para as instituições privadas e o financiamento privado para as instituições públicas (em especial no campo da pesquisa). Com Cardoso há uma flexibilização intensificada das fronteiras público e privado para garantir a naturalização do processo de privatização da educação superior, uma vez que a educação passa a ser reconhecida como uma importante fonte de acumulação no enfrentamento da crise capitalista.

Outro aspecto importante no processo de contrarreforma educacional é a localização da universidade no setor de prestação de serviços, o que confere um sentido bastante específico à autonomia universitária, bem como introduz termos como qualidade universitária, avaliação universitária e flexibilização da universidade, o que, segundo Chauí (1999), caracteriza a plena sintonia com o projeto societário neoliberal.

De fato, a autonomia universitária 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. A autonomia significa, portanto, gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem “autonomia” para “captar recursos” de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas¹⁰⁵ (CHAUÍ, 1999, *on line*).

¹⁰⁵ Neves e Fernandes (2002) fazem uma interessante reflexão sobre a diferença na concepção da autonomia universitária para o setor privado e para os movimentos sociais que defendem a educação pública: “para os empresários educacionais, autonomia universitária significa a não-ingerência do Estado na estrutura interna das suas empresas. Já para o Andes/SN e a Fasubra, autonomia universitária significa a defesa intransigente da escola pública no país e de uma relação autônoma entre educação superior e empresa” (idem, p. 31).

Sguissardi (2004) complementa que a partir de meados dos anos 1990 passa a vigorar “um modelo de universidade (educação superior) – público e privado – neoprofissional, heterônomo e competitivo” (idem, p. 44). Para o autor, isto se justifica porque o modelo de universidade decorrente do Plano Diretor da Reforma do Estado se constitui em um modelo que busca um novo perfil profissional, muito mais competitivo e heterônomo, o que não significa que a “universidade passa a ser subitamente governada por atores extra universitários, mas que sua prática cotidiana estaria cada vez mais subsumida pela lógica do mercado e do Estado” (idem, p. 48), cujo foco seriam: “[...] currículos ligados às necessidades do mercado, melhor preparação dos estudantes para o mundo do trabalho, a um custo per capita menor e eficiente gerência do trabalho institucional e docente” (idem).

Para tanto era preciso “*flexibilizar*” a universidade, nos moldes da reestruturação produtiva. Por conseguinte, a universidade seria forçada a se adequar à lógica da contrarreforma estatal, pois o padrão de acumulação exigia um determinado modelo de universidade. De acordo com as reflexões de Chauí (1999, *on line*), para os governos neoliberais, flexibilizar no campo da educação significava:

1) eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por "contratos flexíveis", isto é, temporários e precários; 2) simplificar os processos de compras (as licitações), a gestão financeira e a prestação de contas (sobretudo para proteção das chamadas "outras fontes de financiamento", que não pretendem se ver publicamente expostas e controladas); 3) adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais (aliás, é sistemática nos textos da Reforma referentes aos serviços a identificação entre "social" e "empresarial"); 4) separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos (idem).

Dessa maneira, a flexibilização na educação superior significa o desmantelamento dos laços sólidos conquistados pela classe trabalhadora no período da redemocratização, a partir da destruição não só dos direitos, mas, sobretudo, da lógica universalizante da educação como política pública de Estado, o que só pôde ser viabilizado diante do processo de contrarreforma estatal.

Netto (2000) sintetiza alguns traços essenciais da contrarreforma da educação superior, como desdobramento da contrarreforma estatal brasileira:

- **Favorecimento à expansão da privatização** já iniciada com a ditadura, que transformou o ensino superior em área de investimento do capital, inovada no governo

Cardoso: “a expansão se dá a taxas altíssimas e envolvendo um nível que ainda não era capturado pelo privatismo: *a pós-graduação*” (idem, p. 27, grifos nossos);

- **Separação da relação ensino, pesquisa e extensão**, transformando a universidade em um “grande escolão” e, assim, alterando a concepção e o significado da universidade, bem como suprimindo seu caráter universalista: “as próprias modalidades previstas para a LDB, para caracterizar o ensino superior, deixam claro que *nem todo ensino superior é responsável por pesquisa [...]*”¹⁰⁶ (idem, p. 27-28, grifos nossos).
- **Subordinação da atividade acadêmica às demandas do mercado**, uma vez que o nexu organizador da vida universitária passa a ser o capital por meio do mercado, como “uma das referências da vida acadêmica porque passa a legitimar a eficácia universitária” (idem, p. 28); e
- **Redução do grau da autonomia universitária e, conseqüentemente, redução da autonomia docente**, via flexibilização da carreira docente e da incorporação da lógica da “organização social”, em detrimento da concepção de instituição universitária¹⁰⁷. Chauí (1999) esclarece que uma organização, diferente de uma instituição, define uma prática social voltada para sua instrumentalidade, ou seja, referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular. Portanto, a organização não se pauta nas ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas é regida pelas ideias de eficácia, gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares (CHAUÍ, 1999).

¹⁰⁶ Conforme disposto no Art. 52 da LDB de 1996: “As *universidades* são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de *pesquisa*, de *extensão* e de *domínio e cultivo do saber humano*” (BRASIL, 1996). Portanto, esta tríade não é algo obrigatório para as demais IES.

¹⁰⁷ Chauí (1999) explica que desde seu surgimento (no século XIII, na Europa), a universidade sempre foi uma instituição social, fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais. Isto porque a legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da concepção de autonomia do saber diante da religião e do Estado, inseparável das ideias de formação, reflexão, criação e crítica. Com as lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direitos, a universidade tornou-se também uma instituição social inseparável da democracia e da democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como ideia reguladora, nem pôde furtar-se a responder, afirmativa ou negativamente, ao ideal socialista.

No bojo desta dinâmica, o Estado neoliberal dos anos 1990 estabelece a transformação da universidade pública de produtora de conhecimento em “*universidade operacional*” (CHAUI, 1999), consubstanciada em organização social apta a receber subsídio público e privado para a execução do seu objetivo fundamental: “formar intelectuais de novo tipo, sintonizados com a cultura empresarial contemporânea” (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 29).

De acordo com Chauí (1999), enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a universidade operacional, por se constituir como uma organização social, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. **A universidade em seu formato operacional perde seu caráter universal** (ensino, pesquisa e extensão), passando a ser regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, focada no critério da flexibilidade, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e é definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual. Seu pressuposto é a competitividade e as estratégias particulares, reforçando o individualismo e o mérito individual, o que contribui para a diluição da fronteira público e privado.

Diante deste modelo de universidade, Chauí (1999) ressalta que a docência é entendida como uma transmissão rápida do conhecimento, habilitação breve para graduados que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho ou como carreira de transmissão entre pesquisadores e treino para constituição de novos pesquisadores. A lógica central da **docência** passa a ser a **transmissão e o adestramento**, desaparecendo a perspectiva essencial da relação ensino e aprendizagem: o aspecto formativo.

Nesta concepção de universidade operacional, flexível, adaptativa ao mercado e às necessidades atuais do capitalismo em crise, a razão, a verdade e a história, ainda segundo Chauí (1999, *on line*), “são mitos totalitários”, em que o espaço e tempo são voláteis e efêmeros, “o saber aparece como troca periódica de jogos de linguagem e de pensamento, onde o conhecimento jamais toca na própria realidade e a pesquisa é entendida como estratégia de intervenção e de controle de meios/instrumentos para um objetivo delimitado” (idem). Assim, a pesquisa, não se constitui como produção de conhecimento sobre a realidade, mas como posse de instrumentos para intervir e controlar tal realidade. Por isso, na universidade operacional (constituída como organização social) não há tempo e nem investimento na reflexão, no questionamento, na crítica e no conhecimento profundo da realidade.

Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (CHAUI, 1999, *on line*, grifos nossos).

Em face disto, as universidades, que demandam alto investimento em estrutura e corpo docente qualificado, com dedicação exclusiva, com o intuito de articular ensino, pesquisa e extensão, em termos de custo-benefício, pautada pela ideia de produtividade que sustenta a “lógica operacional” da produção do conhecimento, passam a ser necessárias apenas em número reduzido, como centros de excelência para garantir, entre outros motivos, que atendam, de alguma forma, aos interesses do mercado direcionados para a inovação tecnológica, a competitividade, a lucratividade. Para as outras instituições de ensino superior, seria atribuído o “papel de instrumento de profissionalização, aligeiramento em cursos de mais curta duração e desprovido de ambiente de pesquisa verdadeiramente acadêmico” (SAKURADA, 2013, p. 51).

Relevante destacar que a política de educação, em tempos neoliberais de forma mais acirrada, tanto na educação básica (educação infantil e ensinos fundamental e médio) como na superior, de acordo com Neves e Fernandes (2002, p. 26), tem como objetivo principal “contribuir para o aumento da produtividade e da competitividade empresariais, prioritariamente dos setores monopolistas, de capital estrangeiro”. Então, sob a dominação burguesa neoliberal, cada nível escolar apresenta uma funcionalidade, como analisam os autores:

À escola brasileira na atualidade cabe, em boa parte, desenvolver competências para a execução de tarefas simples e complexas na produção, no aparato estatal e também na sociedade civil, que venham garantir a reprodução ampliada do grande capital. *A educação superior*, por sua vez, passa a ter como prioridades, a partir de então, capacitar a força de trabalho para adaptar a tecnologia produzida no exterior e conformar este novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial, especialmente no que tange à aceitação, como naturais, das desigualdades sociais, da competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes e da perda dos seus direitos, conquistados ao longo da história (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 26, grifo nosso).

Logo, a perspectiva de serviço público não de exclusividade estatal e o novo modelo de universidade operacional/flexibilizada, sob diretrizes neoliberais, constituem-se como eixos inseparáveis do processo de contrarreforma da educação superior em sua dinâmica de expansão contemporânea, principalmente a partir de meados dos anos 1990, acarretando

graves perdas para a classe trabalhadora em geral. Tais fundamentos iluminam e direcionam as ações dos governos neoliberais, em especial no governo Cardoso, cujas normatizações acabam por sustentar tal processo.

1.3.3 A sustentação normativa da contrarreforma da educação superior no governo Cardoso: LDB/1996 e PNE/2001-2010 em discussão

De acordo com análise de Lima (2007), as principais ações dos dois mandatos de Cardoso (1995-2002) indicam que ao longo do seu governo há um intenso estímulo ao setor privado, em especial na educação superior, por meio de parcerias, financiamento direto público à rede privada (contribuições, subsídios, etc.), incentivo ao financiamento privado de pesquisa e tecnologia na universidade pública. Outro destaque deste governo é em relação à diversificação das instituições e dos cursos de nível superior, sob a aparência da expansão e da democratização do acesso, bem como a desarticulação entre ensino e pesquisa nas instituições de ensino superior.

Para tanto, o governo Cardoso redefiniu normatizações importantes voltadas para a política de educação, em diferentes níveis. Todavia, de forma mais geral, disputou com a sociedade dois marcos essenciais para a educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996¹⁰⁸ - e o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2001-2010.

Segundo Bollman (2010), entre 1988 e 1996, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)¹⁰⁹, apresentou uma proposta de LDB, acompanhando a tramitação do Projeto de Lei (PL) nº. 1.258/1988 no Congresso Nacional. Esse PL foi intensamente discutido com os educadores brasileiros, com a finalidade de serem contemplados conteúdos que expressassem os princípios e conquistas da sociedade civil, tais como:

¹⁰⁸ A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971 (com a Reforma de 1968) que vigorou até a promulgação da LDB atual (Lei nº 9394/96), sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996.

¹⁰⁹ O FNDEP foi criado em 1986 com o objetivo de contribuir com o processo Constituinte (1986/1988), sendo formado por um conjunto de entidades da sociedade, o que proporcionou amplo debate sobre a educação nacional. Neste sentido, ressaltamos dois momentos importantes de contribuição: 1) apresentou na Câmara dos Deputados um Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1988-1996); e 2) em 1997, o Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira (BOLLMAN, 2010).

[...] concepção de educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social, como direito de todos e dever do Estado, em cumprimento ao compromisso do resgate da imensa dívida social para com a educação da população de baixa renda, acumulada nos diferentes governos e divulgada pelos dados de órgãos oficiais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BOLLMAN, 2010, p. 1).

Entretanto, o governo Cardoso conseguiu derrotar o projeto de LDB que resultava de negociações entre a Câmara e o FNDEP¹¹⁰. De acordo com Leher (2010b), esta proposta de LDB, negociada pelo Fórum e em discussão na Câmara, não era compatível com o projeto de sociedade e de governo neoliberal, sustentados pelos interesses da burguesia brasileira em articulação com a internacional: “pois ao fortalecer o conceito de sistema nacional de educação na nova lei acabaria reforçando o papel do Estado federal na educação e o controle do Estado sobre o setor privado” (idem, p. 374), algo estranho ao processo de contrarreforma estatal.

Para as forças que dirigiam o seu governo, no lugar de um sistema nacional, melhor seria estruturar iniciativas descentralizadas e fragmentadas, adaptadas a situações específicas, por meio de diferentes tipos de instituições para a massa de trabalhadores [...]. Ademais esta opção asseguraria maior liberdade aos empreendedores educacionais privados. Em relação à educação da maioria da população, prevaleceria, no geral, a diretriz de que esta deveria ser ‘minimalista’, aligeirada e superficial, dotada de caráter pragmático e utilitarista (LEHER, 2010b, p. 374-375).

Nestes termos, o governo conseguiu aprovar uma LDB com a cara da adesão neoliberal, garantindo o privilégio do setor privado, em detrimento do investimento estatal na educação e alterações consistentes na direção do atendimento das necessidades do mercado em tempos de reestruturação capitalista.

A *LDB de 1996*, em seu Art. 21º, formaliza a divisão da educação escolar brasileira, em dois níveis de ensino: a educação básica (composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior, o que para Neves e Fernandes (2002, p. 23) já referendou formalmente “o novo patamar de escolarização exigido para a capacitação da força de trabalho brasileira, em decorrência das mudanças da natureza e da forma de organização do trabalho”, pautadas na expansão do processo de produção flexível no país. Os autores explicam: “a escolarização básica, em seu conjunto, passou a constituir o nível

¹¹⁰ “O projeto da Câmara foi fruto de uma conciliação aberta entre o Fórum e as bancadas parlamentares. Ainda assim, o FNDEP avaliava que o referido projeto mantinha diretrizes e bases que poderiam fortalecer a construção de um sistema nacional de educação com relativo protagonismo dos educadores” (LEHER, 2010b, p. 374).

mínimo de escolarização” (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 23), cujas finalidades seriam “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para *progredir no trabalho* e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Em tempos de produção flexível no Brasil, a educação superior foi mantida na LDB como “grau mínimo de escolarização e capacitação do trabalho complexo [...] e criou os chamados cursos sequenciais por campo de saber, mais simplificados que os cursos de graduação”¹¹¹ (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 23).

Retomando a questão do incentivo à privatização, conforme Neves (2002) a LDB dá um passo importante no sentido da sedimentação do processo de empresariamento da educação superior. Isto porque o Art. 7º assegura que o “ensino é livre à iniciativa privada” (BRASIL, 1996), atendidas as normas gerais da educação nacional e da autorização pública de funcionamento, acrescentando que as instituições privadas tenham “capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no Art. 213 da Constituição Federal” (BRASIL, 1996). A autora analisa que, naquele artigo, “os legisladores dirigem-se, especialmente, à nova burguesia de serviços educacionais” (NEVES, 2002, p. 139), com sua capacidade de gerir com recursos próprios os seus negócios, o que termina por estimular a entrada dos empresários no ensino superior.

Ainda segundo Neves (2002), a LDB de 1996 em seu Art. 20, também avança na direção da privatização quando define três dos quatro tipos de instituições privadas de ensino: I- *particulares*, em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (as empresas educacionais); II- *comunitárias*, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III- *confessionais*, as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no item anterior; e IV- *filantrópicas* (BRASIL, 1996). É importante registrar que as definições das categorias de instituições privadas de ensino não são muito precisas e isto “tem ajudado a que grandes

¹¹¹ De acordo com Neves e Fernandes (2002, p. 23), “o patamar mínimo de escolarização no Brasil desenvolvimentista (anos 1930 a 1960), em nível formal, era de quatro anos de escolaridade – a educação primária – para a realização do trabalho simples. Esse patamar mínimo alterou-se para oito anos de escolaridade – ensino fundamental – a partir dos anos 1970. No que tange ao trabalho complexo, em níveis distintos, o patamar mínimo, que está o nível médio para o ramo tecnológico da escolarização e a graduação em ensino superior, para o ramo científico, alterou-se paulatinamente para o nível superior de ensino em ambos os ramos e escolarização”.

empresas de ensino superior, por serem julgadas filantrópicas, continuem a receber subsídios públicos”¹¹² (NEVES, 2002, p. 139-140).

Também na perspectiva privatizante e deixando margem para regulamentação específica, a partir de posteriores instrumentos jurídicos, esta LDB, em seu Art. 45, elucida especificamente que “a educação superior *será ministrada* em IES, *públicas ou privadas*, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1988, grifos nossos). Portanto, não é uma possibilidade, mas uma garantia do oferecimento da educação superior pelos diferentes setores, em especial o privado.

Mais um ponto importante na LDB, analisado por Neves (2002), é o Art. 9º, especialmente nos itens VIII e IX que define a competência da União para com a educação superior. Segundo este artigo, é de incumbência da União assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino, bem como autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos de seu sistema de ensino (BRASIL, 1996). A mesma autora ainda adverte que estes itens viabilizam a prática da administração gerencial da educação superior por parte do Estado, no qual define o papel estatal de controle dos resultados das políticas estabelecidas pelo próprio Estado, mas implementadas pelos parceiros privados (NEVES, 2002).

Constituindo-se como segundo marco normativo de importante disputa com a sociedade no governo Cardoso (com embates especialmente com o FNDEP) e como uma fundamental expressão da contrarreforma da educação, está o *Plano Nacional de Educação (PNE – 2001-2010)* que foi aprovado no segundo mandato de Cardoso sob a forma da Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, estando previsto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988¹¹³:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de *duração decenal*, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes

¹¹² Neves (2002, p.140) ainda afirma que “talvez a imprecisão resida no fato de ser difícil explicar como, numa sociedade capitalista, a iniciativa privada não tenha como horizonte a obtenção de lucro. Estabelecer um invólucro jurídico para a ideologia do público não-estatal abraçada pelos neoliberais parece não ter sido uma tarefa fácil para os legisladores nessa matéria”.

¹¹³ Cabe ressaltar que o PNE também estava previsto na LDB, em seus artigos 9º e 10º: “Art. 9º. A União incumbir-se-á de: I - elaborar o *Plano Nacional de Educação*, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios [...]” (BRASIL, 1996, grifo nosso); e Art. 10 º., inciso III, da LDB incumbe os estados, em consonância com as diretrizes dos Planos Nacionais de Educação, a elaborar os Planos Estaduais de Educação (BRASIL, 1996).

esferas federativas que conduzam a: I – a erradicação do analfabetismo; II – a universalização do atendimento escolar; III – a melhoria da qualidade do ensino; IV – a formação para o trabalho; V – a promoção humanística, científica e tecnológica do País; e VI – o estabelecimento de meta de aplicação dos recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (BRASIL, 1988).

Embora se constitua como uma determinação constitucional, o PNE somente foi aprovado em 2001. Em verdade, o PNE era uma antiga exigência de diversos e relevantes segmentos sociais do nosso país e originou-se mesmo da pressão social produzida pelo FNDEP¹¹⁴. Isto porque os governos que se sucederam após a Constituição de 1988 não tomaram nenhuma providência relativa a tal determinação, até que o Fórum¹¹⁵ se responsabilizasse por esta tarefa a partir do I Congresso Nacional de Educação (CONED), em 1996, “sendo sintomática a ausência do compromisso político com o planejamento da educação como política de Estado” (BOLLMAN, 2010, p. 6).

Segundo Valente e Romano (2002), as entidades tensionaram o governo Cardoso quando deram entrada na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, no Plano Nacional de Educação, “elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS)” (idem, p. 96). Tal plano ficou conhecido como “PNE da Sociedade Brasileira” e consubstanciou-se no “Projeto de Lei nº. 4.155/98, encabeçado pelo deputado Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares e todos os líderes dos partidos de oposição da Câmara dos Deputados” (idem).

Não obstante, o PNE/Proposta da Sociedade Brasileira e o PNE/Lei nº. 10.172/2001 traduziam projetos conflitantes (e em disputa) de educação e de país.

¹¹⁴ O Fórum reuniu praticamente todas as entidades do movimento sindical e estudantil que faziam oposição ao governo Cardoso, tais como: Central Única dos Trabalhadores (CUT), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (Andes-SN), Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (Fasubra), etc. Portanto, constituía-se como um bloco independente em relação ao governo (ARAÚJO; FARIAS; SOBRAL, 2013).

¹¹⁵ “O FNDEP, representando parcela significativa da sociedade civil organizada, tomou para si a incumbência de elaborar democraticamente uma proposta de PNE que contemplasse os anseios e a concepção de educação, Estado e sociedade das entidades que integravam o Fórum. Utilizando-se de uma metodologia que envolvia amplos setores do campo da educação, num período de menos de dois anos, entre 1996 e 1997, foi consolidado o PNE no II Congresso Nacional de Educação (CONED)” (BOLLMAN, 2010, p. 2), considerado como Proposta da Sociedade Brasileira. Conforme Bollman (2010), esta foi a primeira vez na história da educação brasileira que um projeto educacional do porte de um Plano Nacional foi elaborado pelo conjunto da sociedade em um Fórum Nacional, após amplo, público e democrático debate que culminou com sua aprovação por mais de 5 mil pessoas presentes no II CONED, em novembro de 1997 na cidade de Belo Horizonte/MG.

O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a *ampliação do gasto público total* para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. O custo seria mudar o dispêndio, equivalente a *menos de 4% do PIB nos anos de 1990, para 10% do PIB*, ao fim dos 10 anos do PNE. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98, grifo nosso).

O plano do governo Cardoso, como analisa Valente e Romano (2002, p. 98), “expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido em diretrizes e metas”. Logo, o PNE aprovado como Lei expressava os interesses da iniciativa privada, que se encontrava em sintonia com as orientações de cunho neoliberal dos organismos internacionais. Segundo Neves (2002, p. 148), neste plano aprovado, “ficam definidas as funções econômicas e ético-políticas da educação superior: preparar a mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e lideranças sociais sintonizadas com as mudanças qualitativas ocorridas no mundo capitalista na atualidade”. Diante disto, as diretrizes para a Educação Superior, expostas no PNE Lei nº. 10.172/2001, destacam que:

[...] nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a *importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior*. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo. A importância que neste plano se deve dar às IES, mormente à universidade e aos centros de pesquisa, erige-se sobre a constatação de que a *produção de conhecimento*, hoje, mais do que nunca e assim tende a ser cada vez mais, é a *base do desenvolvimento científico e tecnológico* e que este é que está criando o dinamismo das sociedades atuais (BRASIL, 2001, *on line*, grifos nossos).

De acordo com o exposto, o PNE – Proposta do Executivo ao Congresso Nacional (PNE/MEC) revelava as reais concepções e diretrizes da política educacional dos setores hegemônicos do governo Cardoso quando buscou incorporar, de forma fragmentada e sem definição clara dos recursos, as indicações do PNE proposto pelas entidades da sociedade. Particularmente, em relação ao financiamento, a meta do mínimo de 7% do PIB ser destinada à educação, sendo que os recursos deveriam ser ampliados anualmente na razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano, e de 0,6% no quinto ano, foi uma das metas vetadas pelo governo Cardoso, configurando, assim, um plano sem meta de financiamento. Neves (2002) atenta que esta redução é parte de uma estratégia mais ampla de adequação do Estado

aos propósitos neoliberais quanto às áreas sociais. Isto foi o que se revelou nos dois últimos anos de mandato do governo Cardoso, após aprovação do Plano (2001-2002), diante da manutenção do percentual do PIB que já vinha sendo aplicado: algo em torno de 3 a 3,5% (ARAÚJO; FARIAS; SOBRAL, 2013).

Desta forma, a Lei nº. 10.172 de 2001 ou o PNE (proposto pelo MEC no governo Cardoso) foi aprovada com nove vetos presidenciais, sendo que a maioria dos vetos estava diretamente relacionada com a educação superior (LIMA, 2007). Em síntese, Lima (2007, p. 137-138) ressalta que tais vetos se referiam especificamente:

1) A proposta de ampliação da oferta do ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total de vagas¹¹⁶, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novas instituições privadas de educação superior; **2)** A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, constituído, dentre outras fontes, de pelo menos 75% dos recursos da União vinculados a manutenção e desenvolvimento do ensino e destinados à manutenção e expansão da rede de instituições federais; **3)** O indicativo de ampliação do programa de crédito educativo, associando-o ao processo de avaliação das instituições privadas e agregando contribuições federais e estaduais, e tanto quanto possível das próprias instituições beneficiadas, de modo a atender a, no mínimo, 30% da população matriculada no setor privado, com prioridade para os estudantes de menor renda; **4)** ampliação do financiamento público à pesquisa científica e tecnológica, por intermédio das agências federais e fundações estaduais de amparo à pesquisa e da colaboração com as empresas privadas e públicas, de forma a triplicar em dez anos, os recursos então destinados a esta finalidade; **5)** A elevação na década, por meio de esforços conjuntos entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, dos gastos públicos em relação ao PIB, aplicados na educação, atingindo assim um patamar mínimo de 7%. Para tanto os recursos deveriam ser ampliados, anualmente à razão de 0,5% do PIB nos quatro primeiros anos do plano e de 0,6% no quinto ano; **6)** A garantia de recursos do Tesouro Nacional para o pagamento de aposentados e pensionistas do ensino público na esfera federal, excluindo assim estas despesas da manutenção de desenvolvimento do ensino; **7)** a orientação dos orçamentos nas três esferas governamentais, de modo a cumprir as vinculações e subvinculações constitucionais e alocar em todos os níveis e modalidades de ensino, no prazo de dois anos, valores por aluno que correspondessem ao padrão mínimo de qualidade de ensino, definido nacionalmente.

Afinado inteiramente com o discurso neoliberal de serem “os gastos sociais algo estranho e hostil à política do FMI” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 106), era necessário que o governo Cardoso não garantisse verbas para viabilizar as diretrizes e metas propostas

¹¹⁶ Este veto, assim como o veto posterior sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, de acordo com Neves (2002) reforça a previsão de que esta expansão se daria, prioritariamente, nas instituições superiores não-universitárias da rede privada de ensino. Confirma-se aqui a tendência de desestímulo à expansão da rede pública e o seu inverso, ou seja, o estímulo à expansão da privatização da educação superior, tendência esta confirmada em ritmo acelerado a partir do governo Cardoso e do seu aprofundamento com Lula e Dilma.

para a educação. Então, alegando que significariam “conta em aberto para o Tesouro Nacional, configurando-se em despesa adicional de caráter continuado, sem a correspondente fonte de recurso [...]”, o governo não poderia ir contra os artigos 16 e 17 da Lei de Responsabilidade Fiscal¹¹⁷. Esta foi a justificativa oficial para os vetos de Cardoso.

Dentre as alterações sofridas na política educacional através do PNE aprovado no governo Cardoso, conforme Lima (2007), destacamos: a **concepção de qualidade** que, diferentemente do proposto pela PNE/Proposta da Sociedade Brasileira¹¹⁸, caracterizou-se pela qualidade “associada à concepção de uma formação profissional submetida aos reordenamentos no mundo do capital” (idem, p. 138); e a **concepção de currículo**, pois estes deveriam estar “adequados às transformações da economia globalizada e da sociedade de informação” (idem), a partir da adoção de diretrizes curriculares que “assegurariam a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior” (idem). Tal concepção de currículo não se pautava, como havia sido proposto pela sociedade, por um currículo resultante de uma construção coletiva, fundamentado na análise crítica da realidade social.

Salientamos, ainda no PNE do governo Cardoso, o estímulo à expansão do ensino à distância¹¹⁹ tratado a partir da seção “Educação à Distância e Tecnologias Educacionais” (BRASIL, 2001) que em seu diagnóstico oficial indicava esta modalidade de ensino como sendo aquela que possibilitaria um processo de democratização do ensino; como podemos verificar a seguir:

¹¹⁷ A chamada Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000) afirma em seu Art. 15: “Serão consideradas *não autorizadas, irregulares e lesivas ao patrimônio público* a geração de despesa ou assunção de obrigação que não atendam o disposto nos artigos 16 e 17”. Os referidos artigos tratam do detalhamento sobre a criação de ações governamentais que acarretem novas despesas, com destaque para: 1) o inciso I do Art. 16 que trata do acompanhamento de novas despesas por meio de “estimativa do impacto orçamentário-financeiro no exercício em que deva entrar em vigor e nos dois subsequentes”; 2) inciso II do mesmo artigo que exige a “declaração do ordenador da despesa de que o aumento tem adequação orçamentária e financeira com a lei orçamentária anual e compatibilidade com o plano plurianual e com a lei de diretrizes orçamentárias”; e 3) § 1º do Art. 17: “Os atos que criarem ou aumentarem despesa de que trata o *caput* deverão ser instruídos com a estimativa prevista no inciso I do art. 16 e demonstrar a origem dos recursos para seu custeio” (BRASIL, 2000).

¹¹⁸ A concepção de qualidade exposta na PNE/ Proposta da Sociedade Brasileira implicava em “providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população” (LIMA, 2007, p. 138).

¹¹⁹ É digno de nota registrar que o ensino à distância é antigo no Brasil, já que, segundo Mancebo e Martins (2012, p. 129), “sua primeira regulamentação ocorreu durante a ditadura militar, na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, em cujo artigo 25, parágrafo 2º encontra-se: os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”. Então, o ensino supletivo já era oferecido na modalidade à distância por meio dos recursos metodológicos citados, “com o fim de atender ao processo de industrialização, que exigia do trabalhador uma formação profissional elementar e o domínio mínimo do código da leitura e da escrita, ademais explícito em outros artigos da própria lei” (idem).

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação à distância, um meio auxiliar de *indiscutível eficácia*. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral (BRASIL, 2001, p. 53, grifos nossos).

Aqui se registra o *incentivo do governo Cardoso ao EAD*, porém não mais por meio “da oferta de cursos profissionalizantes e de complementação de estudos, principalmente pelos cursos por correspondência e telecursos [...]” (LIMA, 2007, p. 144), mas, sobretudo, com o uso da internet como principal tecnologia, utilizando novas formas e conteúdos, adequados às políticas dos organismos internacionais para a educação nos países periféricos.

Neste governo, o ensino à distância foi tratado como prioridade educacional, comparecendo como modalidade fundamental do processo de expansão da educação superior, já desde sua regulamentação na LDB de 1996, no seu art. 80¹²⁰ que tratava do apoio e incentivo do Poder Público aos programas de ensino à distância, e, posteriormente, com a regulamentação deste artigo com os Decretos nº. 2.494/1998¹²¹ e nº. 2.561/1998¹²².

Por isso, Mancebo e Martins (2012) ressaltam que já havia inúmeras iniciativas, tanto no setor público quanto no privado, que utilizavam a EAD, mas faltava ainda uma rede informatizada e um regime de cooperação que permitisse a expansão do ensino à distância. Assim, o PNE 2001-2010 “advogava a ampliação gradual da oferta de formação à distância em nível superior, incentivando a participação das universidades e demais instituições de educação superior credenciadas a fazê-lo” (idem, p. 133).

O EAD é uma das novidades do 2º ciclo expansivo da educação superior que consolida o processo de privatização deste nível educacional. Assim sendo, “em 2001, o MEC

¹²⁰ “Art. 80º. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º. A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação à distância. § 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º. A educação à distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais” (BRASIL, 1996).

¹²¹ Segundo o Art. 1º do referido decreto, a Educação à distância se constitui como “uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (BRASIL, 1998a).

¹²² De acordo com este decreto, o credenciamento dos cursos à distância, vinculados ao ensino superior, incluindo o sistema federal e as instituições de educação profissional em nível tecnológico, seria efetuado pelo MEC (BRASIL, 1998b). Vale destacar que a questão da autorização, do reconhecimento e do credenciamento foi ainda retomada na Portaria MEC nº 301, de abril de 1998.

publicou a Portaria nº. 2.253, autorizando universidades, faculdades e centros tecnológicos a utilizarem *20% da carga horária de seus cursos regulares por meio do EAD*” (LIMA, 2007, p. 146) e em “[...] abril de 2001, foi homologada a Resolução da CES/CNE nº 1/2001, que admitiu oferta de pós-graduação *stricto sensu* à distância, sujeita a prévio credenciamento específico da instituição” (idem).

Concretamente podemos afirmar que a direção das propostas viabilizadas pelo governo neoliberal de Cardoso ajustou a educação aos interesses da burguesia nacional e internacional, adequando-se às metas dos organismos internacionais, alterando não só a formação profissional, mas a dinâmica e o significado da universidade brasileira, com mínimas possibilidades de reflexão crítica e de acesso à qualidade do ensino superior.

A desresponsabilização do Estado com a educação superior, definida pela redução de verbas públicas para seu financiamento, aliada ao incentivo privado empresarial, consensuado por um discurso que vincula expansão à democratização do acesso, viabiliza um processo de contrarreforma na política de educação superior brasileira. Ou seja, o governo Cardoso define os contornos do processo de expansão da educação superior no Brasil, sob a égide da continuidade do processo de privatização, mas “somado ao seu crescente empresariamento” (LIMA, 2007, p. 152), adequado, na atualidade, ao projeto neoliberal. Em síntese, Leher (2010b, p. 371) afirma sobre o “octanato Cardoso”: “Sua opção inequívoca foi pela mercantilização da educação e pelo ajuste da educação de massa a um padrão de acumulação do capital que requer grande volume de trabalho simples”.

A continuidade deste processo de expansão privada foi aprofundada na era petista, com os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. Neste sentido, continuaremos, no próximo capítulo, o debate a respeito dos ciclos expansivos da educação superior a partir da análise dos governos do PT, nas gestões de Lula e Dilma, tomando como referência o padrão de acumulação em sua fase atual e, nele, o processo de continuidade das reformas do capital, particularmente para a educação superior.

2 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO PERÍODO PETISTA

Neste capítulo daremos prosseguimento ao debate sobre os ciclos de expansão da educação superior no Brasil, enfatizando o período sob o comando do Partido dos Trabalhadores, personificado pelos presidentes Lula da Silva e Dilma Rousseff. Nosso objetivo central é identificar os pontos de continuidade e novidade entre as gestões dos presidentes petistas, bem como destes com os ciclos expansivos anteriores: a Reforma Universitária de 1968 e a contrarreforma do governo Cardoso.

Iniciaremos tomando as alterações e ajustes neoliberais nos anos 2000 como estratégia burguesa de continuidade (mas com novidades) do reordenamento do capital. Neste sentido, resgataremos contradições e polêmicas do debate sobre o desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo, este último como vitrine ideológica do governo Lula, subsidiando a continuidade das alterações no rumo das políticas sociais, com foco na pobreza.

Logo após discutiremos o aprofundamento da contrarreforma na educação superior no período Lula da Silva, especificando as ações e normatizações mais relevantes das duas gestões de seu governo que atingem diretamente a política de educação superior, seguida da análise crítica das suas principais investidas na educação superior pública: o REUNI, o EAD-UAB, os IFETs.

O 4º ciclo expansivo será discutido a partir do contexto da primeira gestão Dilma Rousseff, explicitando o aprofundamento do processo de privatização da educação superior a partir das análises sobre o Plano Nacional da Educação em vigor (2011-2020). Em seguida, serão reveladas as particularidades referentes ao início do seu 2º mandato que ratificam a direção política e as contradições das gestões petistas, bem como expõe a elasticidade das fronteiras entre o público e o privado, por meio das parcerias, cujo foco é a desconstrução da educação superior pública como direito.

2.1 OS GOVERNOS DO PT E A REDEFINIÇÃO DO PROJETO NEOLIBERAL NOS ANOS 2000: CONTINUIDADE DA PAUTA E NOVIDADES EM CURSO

O modelo/projeto de desenvolvimento econômico e social na América Latina, em particular no Brasil, sempre foi determinado pelo processo de acumulação capitalista. Por

isso, vários autores indicam que desde os anos 1930 o nacional-desenvolvimentismo assumiu os principais debates e protagonizou a agenda nacional até a saturação do seu modelo com a ascensão do neoliberalismo.

A partir dos governos petistas, especialmente no segundo mandato de Lula (2007-2010), “com o aumento das taxas de crescimento econômico e a tímida melhora de alguns indicadores sociais” (CASTELO, 2012, p. 614) o tema desenvolvimentismo retorna ao cenário brasileiro, agora munido do prefixo “neo” ou novo, ganhando e confundindo cabeças na disputa de projetos políticos.

Segundo Castelo (2012, p. 614, grifos nossos), instala-se “um clima de otimismo sobre os rumos do desenvolvimento capitalista, que também é alimentado pelo *apassivamento das lutas da classe* trabalhadora, gerado pelo transformismo do PT”. Este clima aparentemente otimista também invade os intelectuais de forma bastante confusa:

Segundo o bloco ideológico *novo desenvolvimentista*, o Brasil viveria uma etapa do desenvolvimento capitalista inédita por *conjugação crescimento econômico e justiça social* – o que inauguraria um original padrão de acumulação no país, o *social-desenvolvimentismo* – e, no limite, por apontar para o rompimento com o neoliberalismo ou o subdesenvolvimento (CASTELO, 2012, p. 615, grifos nossos).

Tal cenário “otimista”, em sua aparência, é difundido no mundo a partir da venda da imagem de um Brasil “neodesenvolvimentista”¹²³, pós-crise de 2008, com “boa” performance da economia brasileira, cujas bandeiras são o crescimento econômico com desenvolvimento social, sedimentando a ideia de uma “suposta economia blindada” (CARVALHO; CASTRO, 2013, p. 91) e ocultando as reais contradições atuais do neoliberalismo à brasileira. Nas palavras de Mota (2012, p.36), estava “em andamento um movimento constitutivo da hegemonia das classes dominantes, desenvolvido com as armas da despolitização em prol da conservação dos interesses daquela classe”.

Dentre discursos completamente ingênuos e reflexões mais críticas (aqui consideramos a imensa variação nos discursos), o fato é que o padrão de desenvolvimento

¹²³ Ao longo deste trabalho, utilizaremos o termo “neodesenvolvimentismo” entre aspas por entender que tal concepção não contribui para explicitar o movimento de continuidades e novidades do projeto neoliberal no mundo capitalista. Na verdade, o “neodesenvolvimentismo” não se constitui como um novo projeto de desenvolvimento, mas se mostra no real como uma construção teórica de ocultamento das contradições presentes no capitalismo em seu estágio atual, marcado por uma nova configuração do projeto neoliberal e da luta de classes. No mesmo sentido, o termo não se constitui como um projeto pós-neoliberal, uma vez que sua pauta de ação política permanece a mesma em torno das condições gerais de maior valorização do capital em tempos de crise pós anos 1970.

capitalista sofre ajustes em razão das necessidades da burguesia e do próprio movimento do capital. Recuperemos o debate anterior sobre o nacional desenvolvimentismo que deu origem (de alguma forma) ao discurso confuso sobre o neodesenvolvimentismo¹²⁴.

Para Gonçalves (2012), o chamado nacional-desenvolvimentismo tem suas origens na concepção neomercantilista do final do século XVIII e início do XIX, partindo do ponto de que pode haver divergências entre interesses do setor exportador e interesses nacionais de cada país, envolvendo o protecionismo temporário em setores específicos da indústria nascente. Entretanto, o autor ressalta que no século XX o nacional-desenvolvimentismo ressurgiu com força a partir dos anos 1930, em especial no centro da crise de 1929.

No pós Segunda Grande Guerra o nacional-desenvolvimentismo esteve presente tanto nos Estados Unidos (principalmente via complexo industrial-militar) quanto na Europa Ocidental, onde todas as funções do Estado estão presentes, em maior ou menor medida, segundo o país, inclusive no que se refere à atuação de empresas estatais e ao controle estatal sobre a economia (GONÇALVES, 2012, p. 648).

Trazendo o debate para o Brasil e a América Latina, Gonçalves (2012) ressalta que as origens do desenvolvimentismo nestes espaços do globo, que enfatizam o nacionalismo, o intervencionismo e a defesa da indústria, estão presentes nas ideologias e políticas de desenvolvimento econômico da Grã-Bretanha nos séculos XVI e XVII, na França no século XVII, nos Estados Unidos no final do século XVIII e na primeira metade do século XIX. Neste sentido,

O nacional desenvolvimentismo pode ser conceituado, de forma simplificada, como o *projeto de desenvolvimento econômico* assentado no trinômio: *industrialização substitutiva de importações, intervencionismo estatal e nacionalismo*. O nacional-desenvolvimentismo é, na realidade, uma versão do nacionalismo econômico (GONÇALVES, 2012, p. 651, grifos nossos).

Para Sampaio Jr. (2012), o desenvolvimentismo se constituiu como um termo pouco consistente que designa o pensamento crítico sobre os dilemas e desafios do desenvolvimento nacional nas economias latino-americanas fundadas na dependência e no subdesenvolvimento. Portanto, foi uma “*arma ideológica* das forças econômicas e sociais que

¹²⁴ Neste trabalho, optamos por abordar o tema “neodesenvolvimentismo” e “nacional-desenvolvimentismo de forma breve e apenas elucidativa. Para maiores esclarecimentos e caracterização mais afinada sobre o tema ver os autores Octávio Ianni, Florestan Fernandes, Caio Prado, clássicos do pensamento social brasileiro.

se batiam pela *utopia de um capitalismo domesticado*, subordinado aos desígnios da sociedade nacional” (idem, p. 674, grifos nossos). Isto porque, por distintos caminhos, as formulações do desenvolvimentismo supunham a ilusão de que “as estruturas que impediam o desenvolvimento capitalista nacional eram produtos de contingências históricas que poderiam ser superadas pela ‘*vontade política nacional*’” (idem, p. 675, grifos nossos).

Isto posto, Gonçalves (2012) destaca que no plano estratégico de viabilidade para o capital, naquele contexto, o nacional-desenvolvimentismo focava no crescimento econômico, baseado na mudança da estrutura produtiva, ou seja, industrialização substitutiva de importações, e na redução da vulnerabilidade externa estrutural, por meio: 1) da alteração do padrão do comércio exterior; 2) fortalecimento do sistema nacional de inovações, encurtando as distâncias tecnológicas; e 3) tratamento diferenciado para o capital estrangeiro. Assim, protagonizam o projeto nacional-desenvolvimentista: o capital nacional industrial e o investimento estatal, ainda que com suporte do financiamento e investimento externos. Entretanto, o autor enfatiza que a industrialização substitutiva de importações, com forte intervencionismo estatal, apoiou-se no capital estrangeiro: “é o capitalismo dependente fortemente associado ao capital estrangeiro” (idem, p. 653).

Para Castelo (2012), no Brasil, o processo de industrialização via modelo de substituição de importações ganhou impulso nos anos 1930, com iniciativas estatais, políticas protecionistas, de empréstimos e isenções fiscais para investidores privados que incentivavam os setores de bens de consumo não duráveis. O autor ressalta que neste período “operou-se a articulação de um novo bloco de poder, com uma aliança entre o Estado e uma burguesia nacional emergente, sem, contudo, romper totalmente com as antigas classes dominantes” (idem, p. 619).

O auge do debate sobre o desenvolvimentismo brasileiro ocorreu, sobretudo, nos anos 1950 e 1960, a partir da implementação do capital financeiro no Brasil. Castelo (2012, p. 620) ressalta dois momentos constitutivos dessa fase: “[...] o desembarque das multinacionais durante o governo JK, que investiram nos setores de bens de consumo duráveis, e o início da construção do setor de bens de capital e da indústria de base com o governo Vargas”.

O Estado foi tomado como protagonista das transformações consideradas, pelos setores reformistas, necessárias para a superação do chamado subdesenvolvimento; portanto, capaz de conciliar o inconciliável: os interesses de classes divergentes. O “atraso” necessitava ser superado para dar espaço à modernidade, ou seja, o capitalismo necessitava se expandir e reformas eram essenciais.

As reformas da revolução democrático-burguesa tocariam em *elementos estruturais* do subdesenvolvimento, tendo como base social organizações da classe trabalhadora coligadas com setores progressistas da intelectualidade e com uma burguesia nacional, sob a bênção de um *pacto social orquestrado e sancionado pelo Estado*. Esta aposta desenvolvimentista para a ruptura com o atraso foi abortada pelo golpe de 1964 (CASTELO, 2012, p. 622, grifos nossos).

Com o período burguês militar, o projeto do capital chamado de desenvolvimentista tomou novos rumos, a partir das alianças entre a burguesia, o Estado e os monopólios internacionais, sendo um período marcado por intenso crescimento econômico¹²⁵ que, em tese, posteriormente, conduziria a uma distribuição de renda. Como enfatiza Castelo (2012, p. 621): “o milagre veio, o bolo cresceu, mas a dependência e o subdesenvolvimento persistiram, e as desigualdades socioeconômicas aumentaram”, caracterizando mesmo imensas perdas para a classe trabalhadora.

No que diz respeito à *política de educação*, o nacional-desenvolvimentismo pós-1964, contraditoriamente, segundo Neves e Fernandes (2002, p. 25):

[...] estruturou um aparato significativo de produção do conhecimento, organizado diretamente pelo Estado e viabilizado na sua quase totalidade pelas instituições públicas de educação superior, estruturadas sob o princípio educativo da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Na contemporaneidade tais promessas e ilusões ganham novo fôlego, retomando o discurso do desenvolvimentismo, mascarado pela palavra “novo”, mas sob as condições do projeto neoliberal. De acordo com Castelo (2013, p. 120), o “canto da sereia de um novo desenvolvimentismo” continua atraindo a atenção da opinião pública e disputando espaço na sociedade brasileira, com objetivos bem definidos: “moldar uma determinada concepção de mundo para o aprofundamento de uma etapa superior do capitalismo dependente brasileiro” (idem).

No final do século XX e início do novo século, a agenda política e econômica nos países capitalistas, em especial na América Latina, foi determinada pela força planetária do Consenso de Washington que já ditava as regras do projeto neoliberal, como bem discutimos

¹²⁵ Carvalho e Castro (2013) afirmam que se verifica um espetacular ‘sucesso capitalista’ até o final dos anos 1970, visível nas elevadas taxas médias de crescimento. “Entre 1930 e 1980, o Brasil cresceu 6,4% ao ano, sendo que, nesse período, as taxas médias anuais de crescimento, por décadas, nunca foram inferiores a 4,3%, tendo alcançado 8,7% nos anos de 1970” (idem, p. 86).

no capítulo anterior desta tese. Gonçalves (2012) afirma que o Consenso se constituiu como uma crítica ao pensamento e, principalmente, às experiências desenvolvimentistas na América Latina depois de 1950, visto que o foco era o enquadramento dos países ao neoliberalismo em ascensão nos anos 1980.

Castelo (2012) explica que as medidas do Consenso representaram a inserção da América Latina na etapa contemporânea do imperialismo, transformando o continente sul americano no espaço da valorização dos capitais estrangeiros por meio de compras e expropriações volumosas de bens públicos e da especulação financeira: é o que caracteriza a estratégia neoliberal de acumulação. Os pilares fundamentais eram a liberalização e a desregulamentação, com ênfase na política de estabilização macroeconômica, marcando a distinção com o chamado nacional-desenvolvimentismo.

Quadro 1 – Distinções entre Nacional-Desenvolvimentismo e Consenso de Washington

| NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO |
|---|
| Industrialização substitutiva de importações |
| Intervencionismo estatal |
| Protecionismo |
| Nacionalismo |
| Crescimento liderado pelo mercado interno |
| Uso recorrente da política macroeconômica para a acumulação de capital |
| Papel fundamental de empresas estatais nos setores de base |
| Regulamentação |
| Limites ao direito de propriedade, absorção de tecnologia |
| CONSENSO WASHINGTON |
| Liberação comercial (investimento direto estrangeiro) |
| Centralidade do mercado |
| Privatização (gerar eficiência) |
| Crescimento liderado pelo mercado externo |
| Desregulamentação (redução de barreiras nos mercados, livre interação de forças do mercado) |
| Garantia de direitos de propriedade |

Fonte: Quadro construído pela autora a partir do texto: GONÇALVES, 2012, p. 654-655.

Nos países da periferia do capitalismo, o modelo/projeto neoliberal de desenvolvimento (leia-se acumulação do capital), sob o comando dos organismos internacionais, caracterizou-se pela maior “inserção do capital financeiro e produtivo internacional, pela ampla abertura à importação de bens e serviços, pelo privilégio dos subsídios estatais aos setores exportadores e pela desregulamentação das relações de trabalho”

(NEVES; FERNANDES, 2002, p.25). Por isso, os anos 1990 foram marcados pelas consequências e contradições das políticas de ajuste, conduzidas pela agenda neoliberal:

Brasil, México e Argentina viram cadeias dos parques produtivos serem desmontadas e alguns setores desnacionalizados. O desempenho macroeconômico foi pífio: baixas taxas de crescimento, desequilíbrios nos balanços de pagamentos (com graves crises cambiais), déficits públicos crescentes e aumento das dívidas públicas internas (CASTELO, 2012, p. 623).

Em *relação à educação*, Neves e Fernandes (2002, p. 25) ressaltam que a conjuntura neoliberal acarretou o “desmonte do aparato científico e tecnológico construído nos anos de desenvolvimentismo” para atender a estratégia político-econômica de substituição de importações, o que promoveu a ampliação do nível de dependência e subordinação do Brasil aos ditames do capitalismo central. Tudo isto inserido no contexto “em que o conhecimento científico e tecnológico passava a se constituir, talvez, no maior instrumento político – tanto para promover a soberania quanto a subordinação nacional” (idem). Por isso, como afirmam os autores:

A preponderância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio educativo da educação superior brasileira nos anos de desenvolvimentismo *perde a sua funcionalidade nos dias atuais*, já que a política neoliberal prescinde da produção do conhecimento científico e tecnológico em âmbito nacional (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 26).

Mas a conjuntura é complexa, dinâmica e contraditória. Desse modo, a mobilização política de classes subalternas antagônicas ao neoliberalismo levou à derrubada de governantes aliados ao Consenso de Washington (Argentina, Bolívia, Equador, Peru) e à eleição de coalizações partidárias com posições aparentemente antineoliberais (Venezuela, Brasil, Argentina, Bolívia), nos quais algumas lideranças terminaram por ceder e aderir ao neoliberalismo por meio do *social-liberalismo* (CASTELO, 2012). Segundo Filgueiras (2006), o Brasil foi o último país da América Latina a implementar um projeto neoliberal, pois:

[...] de um lado, à dificuldade de soldar os distintos interesses das diversas frações do capital até então presentes no moribundo modelo de substituição de importações e, de outro, à intensa atividade política desenvolvida pelas classes trabalhadoras na década de 1980 – que se expressou, entre outros eventos, na constituição do MST,

na criação da CUT e do PT e na realização de cinco greves gerais entre 1983 e 1989 (FILGUEIRAS, 2006, p. 180-181).

Em território nacional, a pauta de ação política neoliberal ganha novos contornos e sofre ajustes que redefinem as relações entre as classes e frações de classes da sociedade brasileira, e que, sobretudo, caracterizam uma fase de aperfeiçoamento e ajuste neoliberal, no qual amplia-se e consolida-se a hegemonia do capital financeiro no interior da classe dominante. Filgueiras (2006, p. 186) elucida bem sua posição, a qual compartilhamos:

Desse modo, com o abandono do programa histórico do PT, de caráter social-democrata-nacional-popular, e com a *manutenção do programa e das políticas neoliberais*, o Governo Lula evitou enfrentamentos com o bloco dominante, governando com e para ele. Portanto, *nem de longe, está se vivendo uma fase de transição pós-neoliberal*, mas sim um *ajustamento e consolidação do modelo neoliberal* – que tem possibilitado uma maior unidade política do bloco dominante, isto é, tem reduzido o atrito no seu interior.

Em direção contrária, Sader (2013) defende os governos petistas de Lula e Dilma Rousseff como pós-neoliberais. Isto porque considera que tais governos “representam uma reação antineoliberal no marco das grandes recessões que abalaram o continente, nas últimas décadas do século passado” (idem, p. 138). De fato, o autor não reconhece que, na essência (ainda que com diferenças e particularidades) a pauta política entre os governos Collor, Cardoso, Lula e Dilma era mesma: ajuste fiscal, parceria entre a burguesia nacional e internacional, ampliação da lucratividade do capital, combinados às políticas focalizadas com centralidade na pobreza.

Na defesa do confuso termo pós-neoliberalismo, Sader (2013) ressalta traços comuns dos governos petistas que, para ele, permitem agrupá-los na mesma categoria, como pós-neoliberais: a) priorizam as políticas sociais e não o ajuste fiscal; b) priorizam os processos de integração regional e os intercâmbios Sul-Sul e não os tratados de livre comércio com os Estados Unidos; e c) priorizam o papel do Estado como indutor do crescimento econômico e da distribuição de renda, em vez do Estado mínimo e da centralidade do mercado (idem). Para o autor, o governo Lula, “combinou estabilidade monetária e retomada do desenvolvimento econômico e políticas de distribuição de renda, que assumiu centralidade nas políticas de governo” (idem, p. 139). Na visão deste autor, essa é a chave do “enigma Lula”, promovendo uma nova onda de desenvolvimento, considerada pós-neoliberal ou simplesmente

neodesenvolvimentista, o que vem dificultando ainda mais a análise crítica sobre o capitalismo contemporâneo.

Na mesma direção, Alves (2014a, p. 135) afirma que a ideia de “neodesenvolvimentismo” nasceu no centro da crise da ortodoxia neoliberal e, por isso, não poderia se constituir meramente como continuidade do projeto neoliberal, oriundo da década de 1990”. Para este autor, o “neodesenvolvimentismo” no Brasil, de modo mais evidente a partir do segundo governo Lula (2006-2010), caracteriza-se como um novo projeto capitalista de desenvolvimento, alternativo à plataforma neoliberal dos anos 1990, uma vez que buscava garantir sua legitimidade social não só por meio da estabilidade econômica, mas também a partir de “políticas de transferência de renda e gasto público, visando diminuir as desigualdades sociais e fortalecer o mercado interno” (ALVES, 2014b, p. 150).

Nossa hipótese é que nos últimos dez anos de Lula e Dilma tivemos governos pós-neoliberais propriamente ditos que adotaram programas de crescimento da economia com aumento do gasto público e redistribuição de renda. É nesse sentido mais incisivo da programática política que os governos Lula e Dilma podem ser considerados *governos pós-neoliberais*, distinguindo-se, por exemplo, dos *governos neoliberais* da década de 1990 (governos Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso). Desprezar a particularidade da nova conformação política neodesenvolvimentista, reduzindo-a, no plano de governo, ao neoliberalismo, é não apreender as nuances da luta de classes e os ‘tons de cinza’ da dominação burguesa no Brasil (ALVES, 2014b, p. 149-150, grifos do autor).

Embora este autor considere o “neodesenvolvimentismo” como um projeto pós-neoliberal, contraditoriamente reconhece que este novo padrão de “desenvolvimento”/acumulação brasileiro tem como objetivo “reorganizar o capitalismo no Brasil e não o abolir” (ALVES, 2014a, p. 131), observando, “paradoxalmente que os governos pós-neoliberais de Lula e Dilma não alteraram essencialmente o metabolismo político do Estado neoliberal instaurado na década de 1990 no Brasil” (idem, 2014b, p. 150).

Segundo Castelo (2012; 2013), o que ocorre de fato nos anos 2000 é que as classes dominantes readéquam seu projeto político, incorporando uma agenda social que buscasse dar uma aparência de “face humana” ao desenvolvimento, a fim de reduzir tensões sociais e políticas: é o que se convencionou chamar de *social-liberalismo*, o que garantiria novo fôlego à dominação burguesa na América Latina. Para Castelo (2013), o social-liberalismo surgiu nos centros imperialistas em resposta à crise conjuntural vivenciada pelo capitalismo a partir da metade dos anos 1990, pois em momentos de crise seria necessário intervir nas falhas

pontuais e episódicas do mercado, o que requereria uma regulação seletiva do Estado¹²⁶ (CASTELO, 2013), com reconfiguração das suas intervenções na economia e na “questão social”, em convergência com o Pós-Consenso de Washington¹²⁷. Portanto, concordamos com o autor quando afirma: “mudam-se aspectos do neoliberalismo para *preservar* a sua essência” (idem, p. 122) e não para ultrapassá-lo.

No Brasil, o segundo mandato de Lula, forçado pela crise, em 2008, que eclodiu nos Estados Unidos e se espalhou pelo mundo, como reação burguesa a este contexto, lançou um pacote de medidas tais como:

[...] redução gradual dos juros, aumento do crédito ao consumidor e do salário mínimo, desonerações fiscais e tributárias e financiamento do capital monopolista nacional via o BNDES, que teria sido a *senha do rompimento com a política neoliberal* e adesão dos petistas e seus aliados (PSB e PCdoB) ao chamado ‘novo desenvolvimentismo’ (CASTELO, 2013, p. 123, grifos nossos).

Neste cenário, as teses sobre o chamado “novo desenvolvimentismo” fortaleceram-se dentro do Estado, sendo elogiadas por intelectuais orgânicos da alta burguesia (CASTELO, 2013). Assim, o termo “neodesenvolvimentismo” surge, no século XXI, apresentando-se como uma “terceira via”, ou seja, uma alternativa tanto ao projeto liberal, como ao socialismo e ainda aos problemas com o velho desenvolvimentismo, como o nacionalismo anacrônico, a complacência com a inflação e o populismo fiscal (SAMPAIO Jr., 2012). Um cenário distinto, mas que mantém os eixos centrais do processo de acumulação e reprodução capitalista.

Para seus defensores o termo “neodesenvolvimentismo”, em tese, buscava conciliar o não conciliável: os aspectos considerados “positivos” tanto do neoliberalismo (estabilidade da moeda, austeridade fiscal, competitividade internacional, não discriminação com capital internacional) como do desenvolvimentismo (compromisso com crescimento econômico, industrialização, Estado com papel regulador), mas agora incorporando, no discurso, o tema da inclusão social e da redistribuição. Na verdade, o termo se revela como uma construção

¹²⁶ De acordo com Castelo (2013, p. 122), o Estado social-liberal “é convocado a ter uma *atuação ativa* nas expressões mais explosivas da ‘questão social’, tais como a pobreza, a degradação ambiental, doenças contagiosas, violência, etc., programa mínimo que ficou consagrado internacionalmente nas Metas do Milênio”.

¹²⁷ “As críticas focaram na hipossuficiência do Consenso de Washington: diretrizes eram equivocadas e, principalmente, incompletas, e havia necessidade de reformas de segunda geração” (GONÇALVES, 2012, p. 656). Assim, surgiu o Pós-Consenso, também “conhecido como Consenso de Washington Ampliado, que coloca ênfase nas reformas institucionais” (idem).

teórica que busca ocultar as contradições constitutivas do capitalismo, a partir da nova fase do neoliberalismo, respondendo a configuração atual da luta de classes.

O novo desenvolvimentismo opera como uma *linha auxiliar do neoliberalismo tupiniquim* no aparato estatal, planejando ações da política econômica para garantir as ‘condições gerais da produção’. O seu destaque se dá nas operações de financiamento direto e/ou indireto do BNDES para a *concentração e centralização* dos capitais nacionais (CASTELO, 2013, p. 131, grifos nossos).

Não por coincidência, Castelo (2012) ressalta que os escritos iniciais do “novo desenvolvimentismo” brasileiro apareceram no primeiro mandato de Lula a partir do ex-ministro da Reforma do Estado e intelectual orgânico do PSDB, Bresser Pereira¹²⁸. Segundo apontamentos deste defensor, o “novo desenvolvimentismo” se diferenciaria do nacional-desenvolvimentismo pela: 1) maior abertura do comércio internacional; 2) maior investimento privado na infraestrutura; e 3) maior preocupação com a estabilidade macroeconômica (CASTELO, 2012).

No mesmo rumo de defesa do termo “neodesenvolvimentismo”, Pereira e Theuer (2012) caracterizam o “Estado novo-desenvolvimentista” apontando suas diferenças em relação ao Estado liberal e ao Estado nacional-desenvolvimentista: o Estado liberal é um Estado mínimo, voltado apenas para a garantia dos direitos civis e para o cumprimento dos contratos, e não deve intervir na economia, deixando para o mercado sua própria regulação. Por outro lado, o Estado nacional-desenvolvimentista, segundo tais autores, é um Estado que intervém diretamente na economia, pois seu objetivo é a promoção do desenvolvimento econômico, buscando a superação da dependência dos países ricos, com estratégias que se vinculavam à promoção da indústria interna mediante a industrialização substitutiva de importações e a exportação de bens manufaturados. Esse Estado nacional-desenvolvimentista inseriu-se na economia como regulador e produtor, defendendo uma “melhor distribuição de renda, mas não tinha uma política de bem-estar social. A ortodoxia liberal estava apenas

¹²⁸ “Em 2004, Bresser Pereira publicou na *Folha de S. Paulo* um artigo intitulado ‘O novo desenvolvimentismo’, no qual defendia uma estratégia de desenvolvimento nacional para romper com a ortodoxia convencional do neoliberalismo” (CASTELO, 2012, p. 624). Em outro texto Castelo (2013, p. 130) complementa: “No ano seguinte, um grupo de docentes universitários ligados à tradição pós-keynesiana organizou a coletânea ‘Novo desenvolvimentismo: um projeto nacional de crescimento com equidade social’”, sendo prefaciado pelo vice-presidente José de Alencar (senador e industrial do ramo têxtil), um dos fiadores da aliança de Lula com a alta burguesia.

preocupada com o livre comércio supondo que o mercado cuidaria do resto” (PEREIRA; THEUER, 2012, p. 822).

Já o Estado “novo-desenvolvimentista”, na concepção dos intelectuais seus defensores, seria adaptado aos novos tempos, ao “pós-neoliberalismo”, ao capitalismo global, pautado na competição entre Estados-nação, pois era necessária uma nova estratégia nacional de desenvolvimento, adaptada à atualidade. Continuaría tendo como sustentação as ideias keynesianas e estruturalistas, mas sua fundamentação teórica estaria assentada na macroeconomia estruturalista do desenvolvimento de Bresser-Pereira (PFEIFER, 2014). Para Pereira e Theuer (2012, p. 812), o Estado novo-desenvolvimentista, “compete com outros países no quadro da globalização, aproveita melhor um mercado interno capitalista, é democrático e deve ser social ou inclusivo”.

No que se refere ao plano econômico, segundo ainda Pereira e Theuer (2012), os aspectos que definiriam tal Estado “novo-desenvolvimentista” seriam: “o papel estratégico do Estado, a prioridade dada ao desenvolvimento econômico, uma taxa de câmbio competitiva, a responsabilidade fiscal e o aumento da carga tributária para financiar os gastos sociais” (idem, p. 814). O que exigiria, no plano político, “a formação de um pacto político ou coalizão de classes associando empresários, a burocracia pública e a classe trabalhadora” (idem), tendo como adversários os capitalistas monopolistas, os rentistas e os interesses estrangeiros. Além disto, no plano social, “pretendia ser também um desenvolvimentismo 'social' - um desenvolvimentismo que também está preocupado com a distribuição mais igualitária de benefícios na sociedade” (Idem, p. 822) e, por isso, lançaria mão de políticas sociais chamadas de redistributivas, mas, de fato, compensatórias e focalizadas na pobreza¹²⁹.

Há uma consistente articulação entre políticas macroeconômicas associadas a programas sociais de promoção de igualdade de oportunidades e reformas no sistema financeiro, bem como no campo educacional e na inovação tecnológica, especialmente a partir dos governos petistas no Brasil.

Os elementos centrais do ‘novo desenvolvimentismo’ estariam previstos no documento ‘*Um outro Brasil é possível*’, elaborado por economistas do PT para a

¹²⁹ Diferente dos escritos da Reforma do Estado na década de 1990 (no contexto da contrarreforma do Estado brasileiro), que restringe o conceito de desenvolvimento ao aspecto econômico, nos anos 2000, Bresser-Pereira traz nova determinação à sua concepção de desenvolvimento, adicionando o aspecto da *redução de desigualdade social* como nova estratégia para manutenção da acumulação capitalista em tempos de crise acirrada do capital, em sintonia com as formulações contidas nos documentos dos organismos internacionais. Tal afirmação se refere às observações efetuadas por nós a partir da produção mais recente deste autor, como a utilizada neste capítulo e contida nas referências bibliográficas: PEREIRA, L. C. B.; THEUER, D., 2012.

eleição de 2002. Os autores defenderam uma ruptura com o neoliberalismo por meio de políticas de inserção soberana no mercado mundial, de inclusão social e de crescimento econômico orientado pelo planejamento estatal. Em 2002, em plena campanha presidencial, os analistas do PT refizeram sua análise de conjuntura e chegaram à conclusão de que a correlação de forças era desfavorável a uma ruptura, e anunciaram, por meio da ‘Carta aos Brasileiros’, uma ‘necessária revisão tática’ de abdicar da ruptura e assumir o ‘compromisso com uma transição progressiva e pactuada’ (CASTELO, 2012, p. 626).

Em tese, a interrupção ou abandono do neoliberalismo ortodoxo teria ocorrido a partir de uma “transição progressiva e pactuada”, com novas e velhas classes dominantes (capital financeiro e ruralistas envolvidos no *agrobusiness*), na direção de garantir a governabilidade do país dentro dos interesses burgueses e das diretrizes do PT (CASTELO, 2012)¹³⁰. O que caracteriza uma nova fase do neoliberalismo e não um novo ou pós-neoliberalismo, viabilizado por um projeto particular de acumulação e dominação; aliás, é mais do mesmo neoliberalismo que vem pautado por novidades para melhor atender as demandas contemporâneas do capital.

Sampaio Jr. (2012) contribui com o debate crítico sobre o termo “neodesenvolvimentismo” e explica que este é um fenômeno indissociável da economia e política brasileiras, a partir da segunda metade dos anos 2000, localizando-se entre as duas facções que disputam o controle da política econômica brasileira: a monetarista (braço direito do neoliberalismo) e a autoproclamada “desenvolvimentista” (braço esquerdo da ordem).

A modesta retomada do crescimento econômico, após quase três décadas de estagnação, a lenta recuperação do poder aquisitivo do salário após décadas de arrocho, a ligeira melhoria na distribuição pessoal da renda, o *boom* de consumo financiado pelo endividamento das famílias e a aparente resiliência do Brasil perante a crise econômica mundial dão um lastro mínimo de realidade à *fantasiosa falácia* de que, finalmente, o Brasil estaria vivendo um ciclo de desenvolvimento. O chamado ‘neodesenvolvimentismo’ seria, assim, uma *expressão teórica desse novo tempo* (SAMPAIO Jr., 2012, p. 679, grifos nossos).

¹³⁰ Este autor sintetiza três principais correntes do “novo desenvolvimentismo”: 1) macroeconômica estruturalista do desenvolvimentismo, no qual o mercado detém a primazia, sob uma atuação reguladora do Estado nas “falhas” do mercado, especialmente nas políticas cambiais e de juros, com destaque para a promoção das exportações; 2) pós-keynesiana, muito próxima da primeira, cujo papel do Estado seria de redutor das incertezas do mercado, a fim de favorecer o setor privado; e 3) social-desenvolvimentista, com afirmação do mercado interno por meio da ampliação do consumo de massa, com forte apoio do Estado (peso maior que nas outras duas correntes) (CASTELO, 2012).

É digno de nota ressaltar que as análises em defesa do “neodesenvolvimentismo” desconsideram (até porque a proposta é aliada ao projeto de sociedade das classes dominantes) determinantes como: os efeitos da crise e do processo de reorganização capitalista mundial para manutenção da dominação burguesa; as particularidades do Brasil na divisão internacional do trabalho; a luta de classes na atualidade; as necessidades da classe trabalhadora, etc. (SAMPAIO Jr., 2012).

Neste sentido, como destaca Sampaio Jr. (2012, p. 680), “toda a reflexão ‘neodesenvolvimentista’ enquadra-se perfeitamente na pauta neoliberal”, tornando-se uma “versão *ultra light* da estratégia de ajuste da economia brasileira aos imperativos do capital financeiro” (idem). Não há críticas e questionamentos à incompatibilidade entre igualdade social e soberania nacional com estabilidade monetária, austeridade fiscal, intensa busca pela competitividade internacional, liberalização da economia, interesses da burguesia nacional e internacional, desregulamentação de direitos sociais, precariedade de políticas públicas, etc.

A ocultação sistemática do negativo e de exaltação acrítica do crescimento e da modernização dos padrões de consumo como fins em si transforma o vício em virtude. A relação indissolúvel entre desenvolvimento e barbárie, características de nosso tempo, que se manifesta com virulência nas economias periféricas, converte-se por um passe de mágica no seu contrário: o desenvolvimento capitalista virtuoso capaz de conciliar crescimento com equidade (SAMPAIO Jr., 2012, p. 680-681, grifos nossos).

É este cenário que alimenta a ilusão de que a economia brasileira estaria vivendo, no período petista, um ciclo de crescimento com distribuição de renda e aumento da soberania nacional, ou seja, um novo projeto de desenvolvimento nacional, fundado em um suposto pós-neoliberalismo. As manifestações de junho de 2013¹³¹, somadas ao contexto de crise da segunda gestão de Dilma Rousseff (como veremos mais adiante), expressam lucidamente que o discurso petista se configura mesmo como um mito e, o termo “neodesenvolvimentismo”, como uma farsa.

¹³¹ “O Palácio do Planalto, o país e o mundo foram surpreendidos com manifestações que, a partir da segunda semana de junho de 2013, eclodiram nas principais capitais do Brasil, irradiando-se para uma multiplicidade de cidades brasileiras. São centenas e milhares de pessoas, principalmente de jovens que usando o espaço virtual, retomam as ruas como espaço público de manifestações e protesto, trazendo diferentes bandeiras e reivindicações que, de forma ampla e geral, denunciam a baixa qualidade da vida urbana, com a precarização dos serviços públicos e as deturpações da cultura política brasileira a comprometer a construção democrática” (CARVALHO; CASTRO, 2013, p. 92).

Conforme Sampaio Jr. (2012), o dito “neodesenvolvimentismo” “ao ignorar as contradições estruturais que regem a economia brasileira, incorre num vulgar reducionismo economicista e renuncia a problemática do desenvolvimento”, uma vez que não há compatibilidade entre acumulação do capital e transformação substancial no padrão de desenvolvimento da economia brasileira, que permita uma profunda e radical ruptura com a institucionalidade vigente. Por isso, concordamos com o mesmo autor quando afirma: é uma “*ingenuidade* imaginar que a ordem global possa ser rompida pelas ‘beiradas’, pois a institucionalidade liberal funciona como uma amarra muito bem urdida, que prende o país cada vez mais nas *garras do capital financeiro*” (SAMPAIO Jr., 2012, p. 683, grifos nossos).

No processo de desconstrução da concepção de um “novo desenvolvimentismo” é relevante também destacar que há uma larga distância entre os termos desenvolvimentismo e o chamado “neodesenvolvimentismo”. Tais projetos de desenvolvimento partilham de épocas históricas, estratégias e fins distintos e aproximá-los (com um toque de continuidade ou mesmo reformulação) é, para Sampaio Jr. (2012, p. 672), “[...] dar roupa nova à velha teoria da modernização como solução para os graves problemas das populações que vivem no elo fraco do sistema capitalista mundial”. E, segundo ainda este autor, as diferenças são gritantes: o desenvolvimentismo representava a crítica da ordem na direção de mudanças estruturais que garantissem as condições objetivas e subjetivas para a conciliação entre capitalismo, democracia e soberania nacional, ainda que de forma ilusória, supondo sujeitos políticos dispostos a enfrentar o imperialismo e o latifúndio; já o dito “neodesenvolvimentismo” aposta no capital internacional, no agronegócio e nos negócios extrativistas, defendendo a estabilidade da ordem, não buscando mudanças qualitativas de qualquer ordem.

[...] de fato (o “neodesenvolvimentismo”) é apenas uma *nova versão* da surrada teoria do crescimento e da modernização acelerada como solução para os problemas do Brasil. Nada mais do que isso. Além de seu papel nas lutas intestinas da burocracia que comanda a política econômica, o “*neodesenvolvimentismo*” *cumpr*e uma *dupla função* como *arma ideológica* dos grupos políticos entrincheirados nas estruturas do Estado: diferencia o governo Lula do governo FHC, lançando sob este último a pecha de neoliberal e reforça o mito do crescimento como solução para os problemas do país, *iludindo as massas* (SAMPAIO Jr., 2012, p. 685-686, grifos nossos).

Logo, o termo “neodesenvolvimentismo” mascara a complexidade do tempo atual, funcionando como estratégia de hegemonia petista, com os governos Lula e Dilma (esta última, em especial no seu primeiro mandato). De fato, prioritariamente está a serviço dos

interesses do capital financeiro nacional e internacional, pois, como afirma Castelo (2013, p. 129, grifos nossos), “para além das aparências macroeconômicas [...], está em curso no Brasil a reafirmação e consolidação de uma *nova etapa do capitalismo dependente* que começou na década de 1990, foi *impulsionada* nos governos FHC e *consolidada* na Era Lula/Rousseff” e busca apagar, na aparência, diferenças e contradições. Para Mota (2012, p. 37, grifos nossos):

Fato é que a partir do governo Lula da Silva, o atendimento de parte das reivindicações e necessidades das classes subalternizadas se fez afastando-se dos referenciais classistas de socialização da riqueza socialmente produzida. Por isso, as respostas à luta social e histórica contra a miséria e a desigualdade social se deram com estratégias que *negam o antagonismo das classes*, obtendo, assim, o *consentimento ativo e passivo* de grande parte dos “trabalhadores”.

Então, o cenário é mesmo de ajustes em torno da continuidade do projeto neoliberal, em uma nova fase que atenda aos interesses e necessidades do padrão atual de acumulação capitalista pós-1970, apresentando contundentes determinações e desdobramentos para as políticas sociais, com especial atenção para as políticas compensatórias de alívio à pobreza como eixo importante do padrão de acumulação e sua articulação com a política de educação superior em tempos petistas.

2.1.1 O significado e os limites das políticas de alívio à pobreza

Druck e Filgueiras (2007) alertam que para refletir sobre a natureza e o conteúdo da política social no governo petista, em particular com Lula da Silva, é necessário: 1) articulá-la à política econômica em curso no Brasil dos anos 2000; e 2) rejeitar “comparações pontuais e/ou descontextualizadas, entre o governo Lula e o governo Cardoso, que procuram identificar ‘avanços’ quantitativos positivos, em geral milimétricos, na política de Lula” (idem, p. 25), uma vez que o “conteúdo da política social do governo Lula, *no essencial*, é o mesmo da política social do governo anterior, apesar dos discursos em contrário, que tentam dignificá-la e diferenciá-la” (idem, grifos nossos). Desconsiderar a articulação entre estes dois elementos, tomando a política social de forma endógena, significa: “[...] necessariamente, em reificá-la – tendo como resultado final a despolitização do debate sobre a questão social e a legitimação da estratégia política liberal” (idem, p. 25).

Desse modo, analisar as políticas econômica e social do governo Lula significa distinguir, de um lado, o primeiro governo Cardoso (1995-1998) – período mais duro de implantação do novo modelo, no qual a dominância do capital financeiro, no interior do bloco de poder dominante, pode ser qualificada como incontestada e estrita; e, de outro, o segundo governo Cardoso (1999-2002) e o governo Lula (2003-2006) – no qual a hegemonia do capital financeiro persiste, mas com uma maior acomodação dos interesses de outras frações do capital participantes do bloco de poder, especialmente os seus segmentos exportadores (DRUCK; FILGUEIRAS, 2007, p. 28).

Os autores ainda revelam que a partir de 1994 começou a vigorar uma nova estratégia: a “desvinculação entre receitas e despesas, possibilitando que os sucessivos governos fizessem uso de 20% do total de impostos e contribuições federais de acordo com as suas conveniências políticas” (DRUCK; FILGUEIRAS, 2007, p. 29), o que reduziu consideravelmente os recursos previstos para a área social, ao sabor dos interesses neoliberais da burguesia nacional, articulada aos interesses internacionais. Esse mecanismo ficou conhecido como Fundo Social de Emergência, o que posteriormente passou a se chamar de Fundo de Estabilização Fiscal e hoje é conhecido como Desvinculação de Receitas da União (DRU), sendo, por meio de sucessivas medidas provisórias, renovado por todos os governos, inclusive os governos Lula e Dilma. Este se constituiu como um duro golpe às políticas sociais universais, inscritas na Constituição Federal de 1988 (DRUCK; FILGUEIRAS, 2007).

Freitas (2007) realiza um balanço do governo Lula da Silva e analisa que este foi bastante eficiente no objetivo de não só dar continuidade ao projeto político e econômico em curso desde Cardoso, mas de aprofundar o ritmo das “mudanças” desastrosas para a classe trabalhadora e em particular para as políticas sociais.

Houve tempo para aprovar duas reformas estruturais (que FHC não havia conseguido): a Reforma da Previdência¹³² e a Reforma Tributária; aprovar, ainda, a Lei de Falência e o projeto das Parcerias Público-Privado (PPP). Conseguiu realizar anualmente o leilão de áreas de exploração de petróleo e o pagamento da dívida externa com maior eficiência do que FHC, em detrimento das políticas sociais e dos investimentos para o desenvolvimento do país e sem jamais ter cogitado de fazer uma auditoria daquela dívida. Além disso, aumentou, ainda mais: a dívida interna, que chegou à casa de R\$ 1 trilhão, devido aos juros altos; os lucros dos banqueiros,

¹³² De acordo com Freitas (2007), a reforma previdenciária proposta pelo presidente Lula e aprovada na Câmara dos Deputados, em agosto de 2003, e no Senado, em dezembro deste mesmo ano “permite que se transfira para o setor privado, via fundos de pensão, uma fatia significativa das aposentadorias do funcionalismo público” (idem, p. 69). Fica evidente sua continuidade já no Programa de Governo para o segundo mandato de Lula, pois estabelece para a previdência: “Regulamentar a *previdência complementar* de servidores públicos instituída pela Reforma Previdenciária de 2003” (idem); ou seja, leia-se: transferir para o setor privado, ampliando o processo de acumulação deste setor.

dos fundos de pensão e dos rentistas e os lucros das empresas privatizadas (telefonia, eletricidade). Ainda, fez opção pelo agronegócio e abandonou a reforma agrária, o que contribuiu para que o PT, como partido de esquerda, se transformasse num partido neoliberal ou no ‘partido do Lula’ e defendeu a tese de que ‘*não há alternativa à política econômica neoliberal*’ (FREITAS, 2007, p. 67).

Como já discutimos neste trabalho, o tema pobreza assumiu lugar de destaque na agenda política brasileira desde 1990 com o governo Cardoso, particularmente com o Programa Comunidade Solidária. Entretanto, é com a entrada dos anos 2000, no período petista, que o tema passa a se constituir como parte da estratégia contemporânea de reorganização capitalista, inserida na lógica das abordagens possibilistas (direção do neoliberalismo), acirrando a focalização da política social por meio da criação de programas de complementação de renda para os mais pobres.

A partir de 2001, o governo federal adotou programas de transferência de renda para famílias consideradas pobres, tais como (dentre outros): o Bolsa Escola, vinculado ao Ministério da Educação e o Bolsa Alimentação, do Ministério da Saúde, como complementação de renda e com contrapartidas, a partir de uma agenda de compromissos assumida pelas famílias (condicionalidades) (SENNÁ et. al., 2007). Mota (2012, p. 37, grifos nossos) analisa que:

Ao desistoricizar a pobreza – não por naturalizá-la como vaticínio e destino, mas tratando-a como um fenômeno que pode ser gerido através de políticas compensatórias –, tornou-se possível atender algumas necessidades imediatas das classes trabalhadoras, *sem romper* com as exigências das classes proprietárias e dominantes. [...] a estratégia de enfrentamento da pobreza via políticas compensatórias distribuem uns poucos recursos àqueles que jamais conseguirão se integrar, para dar *andamento à política concentradora e excludente*.

Nestes termos, tomando como referência as recomendações dos organismos internacionais (BM e Bird, por exemplo) em relação à política de combate da pobreza, e cumprindo seu papel apassivador, dois programas merecem destaque no governo petista de Lula da Silva, cuja continuidade (com o governo Dilma) é parte da estratégia de manutenção do PT no poder: Fome Zero e Bolsa Família¹³³.

- **O Programa Fome Zero:** foi lançado oficialmente no final de janeiro de 2003, no qual um ministério foi criado para sua implementação, o Ministério Extraordinário

¹³³ Cabe ressaltar que estas não são as únicas políticas de combate à pobreza, existem outras como “Luz para Todos” e “Minha Casa minha Vida”; programas de assistência estudantil, etc. Entretanto, devido aos limites deste trabalho, optamos aqui por abordar estes dois programas bastante conhecidos e de abrangência nacional.

para a Segurança Alimentar e Combate à Fome no Brasil (MESA). No discurso, a iniciativa envolveria todos os ministérios, as três esferas de governo (federal, estadual e municipal) e a sociedade, propondo que a Política de Segurança Alimentar para o país seja executada de maneira articulada, entre Estado e Sociedade, com suporte das organizações da sociedade civil. Mais uma vez, a focalização nos mais pobres se constitui como elemento definidor do programa, uma vez que tomou “como ponto de partida a linha de pobreza adotada pelo Banco Mundial, que considera como pobres aquelas pessoas com renda inferior a US\$1,08 por dia” (FREITAS, 2007, p. 70).

Neste programa não se verifica a garantia de um direito social, a partir da concepção de universalidade e de transversalidade com as outras políticas sociais, sob responsabilidade estatal e com o reconhecimento, pelo Estado, da condição de classe dos beneficiários. A fórmula liberal continua a mesma: focalização nos mais pobres (aliado ao seu caráter pontual, criticado por vários autores e pesquisadores), pois “[...] a população subempregada e superexplorada, permanece como um indesejável ‘resíduo social’, para o qual *qualquer ajuda basta e qualquer apoio serve*” (FREITAS, 2007, p. 71, grifos nossos).

Dentre as críticas, está a própria criação do MESA como ministério, já que o programa deveria integrar a política de seguridade, por meio da Política de Assistência Social. O MESA foi extinto em dezembro de 2003, sendo posteriormente criado o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), no qual a Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional terminou por incorporar o Programa Fome Zero.

- **O Programa Bolsa Família (PBF)**¹³⁴: Foi criado através da Medida Provisória nº. 132, de 20 de outubro de 2003, posteriormente convertida na Lei nº. 10.836/2004 e regulamentado pelo Decreto nº. 5.209/2004, sendo o Fome Zero incorporado pelo PBF, e reunindo (sob gestão unificada) os programas anteriores de transferência de renda (Bolsa Escola, Auxílio-Gás, Bolsa Alimentação e Cartão Alimentação). O PBF, desde 2004, encontra-se vinculado ao MDS¹³⁵ e prevê a transferência direta de renda,

¹³⁴ Informações disponíveis no site do MDS: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/>>. Acesso em: 21 e 25/08/2015.

¹³⁵ Conforme Decreto n. 7.332/2010 (BRASIL, 2010c), Art. 2º, cabe ao MDS “coordenar, gerir e operacionalizar o Programa Bolsa Família e, em especial, executar as seguintes atividades: I - realizar a gestão dos benefícios do PBF; II - supervisionar o cumprimento das condicionalidades e promover a oferta dos programas complementares, em articulação com os Ministérios setoriais e demais entes federados; III - acompanhar e fiscalizar a execução do PBF, podendo utilizar-se de mecanismos intersetoriais; IV - disciplinar, coordenar e implementar as ações de apoio financeiro à qualidade da gestão e da execução descentralizada do PBF; e V - coordenar, gerir e operacionalizar o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal.”

com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. Conforme o site do MDS, o Bolsa Família, na atualidade, integra o Plano “Brasil Sem Miséria”, cujo foco são os brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 77 mensais, pautado em três principais eixos: 1) transferência de renda; 2) condicionalidades¹³⁶; e 3) ações e programas complementares.

Tal iniciativa leva o governo Lula a priorizar a pobreza, ou melhor, o alívio desta, por meio dos programas de transferência de renda, “entendidos como necessários para garantir o poder aquisitivo das famílias, reduzir sua pressão sobre o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, favorecer o consumo de massa” (SIMIONATTO; COSTA, 2014, p. 71).

Além do foco no alívio à pobreza, Freitas (2007) aponta alguns limites do PBF que devem ser considerados, tais como: “os valores das prestações são pequenos¹³⁷, os critérios de acesso são rigorosos e excludentes e a sua implementação não se faz acompanhada de aparato político-pedagógico de emancipação” (idem, p. 72) política, educacional e cultural. A autora ainda ressalta “a provisoriedade do Programa, na medida em que as prestações pecuniárias não constituem um direito, podendo ser alterado conforme as mudanças políticas” (idem); ou seja, constituindo-se não como política pública, mas como um programa de governo.

Outro aspecto importante é que o PBF considera o uso da renda monetária como único critério de seleção das famílias, por meio do cadastro único (CadÚnico, instituído em 2001, ainda no governo Cardoso), pois “somente a renda não é suficiente para qualificar a pobreza, já que esta se constitui como um fenômeno multifacetado que engloba outras dimensões de vulnerabilidade social”¹³⁸ (SENNA et. al., 2007, p. 88). Senna e outros autores (2007) ainda apontam mais um aspecto complicador: “a desvinculação do PBF do corte do salário mínimo ou outro índice de reajuste dos valores” (idem, p. 88), o que termina tornando este critério

¹³⁶ De acordo com o Art. 3º da Lei n. 10.836/2004 (BRASIL, 2004c), a concessão dos benefícios dependerá do cumprimento das *condicionalidades* relativas ao exame pré-natal, ao acompanhamento nutricional, ao acompanhamento de saúde e à frequência escolar de 85% em estabelecimento de ensino regular. É necessário reconhecer que tais condicionalidades, e mesmo PBF, não são, nem de longe, suficientes para interferir substantivamente no processo atual de renovação histórica da desigualdade brasileira.

¹³⁷ O que se gasta com o programa em relação ao que se investe no capital financeiro é irrisório. Além, segundo Antunes (2015, *on line*), do “Bolsa Família beneficiar também o capital financeiro. Os bancos que têm o controle desses recursos ganham em cima do dinheiro do governo, pois a conversão do Bolsa em cartão de crédito beneficia o capital financeiro, seja de banco público (que trabalha com lógica privatista) ou privado”.

¹³⁸ É importante ressaltar que muitas famílias se encontram também em situação de pobreza e ficam “descobertas” do programa, porque estão situadas em faixa de renda pouco acima do valor definido para corte do PBF. Sem acesso à saúde, à educação, ao saneamento básico, a bens e serviços públicos, que incluem e, ao mesmo tempo, extrapolam a privação de bens materiais, as famílias enfrentam situações diversas de vulnerabilidade que não podem ser reduzidas à renda; assim, tais famílias terminam sendo excluídas do PBF.

cada vez mais restritivo, principalmente “quando associado à definição de uma linha de pobreza muito baixa” (idem, p. 93).

É relevante destacar que “as famílias que estiverem inadimplentes com relação ao cumprimento das condicionalidades estão sujeitas a uma série de sanções, que vão desde o bloqueio do benefício por 30 dias até o seu cancelamento” (SENNA et. al., 2007, p. 90), o que termina se constituindo, simultaneamente, como um processo de exclusão e punição, além de contribuir para a **responsabilização das famílias**, já fragilizadas pelas suas próprias condições de vida e de classe.

Embora o município assine um termo de adesão ao Programa comprometendo-se a ofertar adequadamente os serviços básicos previstos nas condicionalidades, a legislação não prevê ações de responsabilização e punição para os municípios inadimplentes. Dessa forma, *é sobre as famílias que recai, quase exclusivamente, a responsabilidade pelo cumprimento das condicionalidades* (SENNA et. al., 2007, p. 90, grifos nossos).

Cabe ainda salientar que o Programa depende da ação coordenada dos três níveis de governo e de diversos setores governamentais e também não governamentais¹³⁹. Conforme análise de Senna et. al. (2007, p. 91), “[...] falta clareza na definição das estratégias de implementação da intersetorialidade, assim como são frágeis os mecanismos de indução por parte do Governo Federal”, pois o diálogo entre os diferentes setores de governo, nas três esferas político-administrativas, constitui-se de forma frágil, ficando a intersetorialidade muito dependente da iniciativa local.

O Bolsa Família, seguramente, é considerado o principal programa dentro da órbita do chamado combate à pobreza extrema ou absoluta. Embora seja relevante do ponto de vista das carências das populações miseráveis, conforme atentam Druck e Filgueiras (2007), os recursos destinados pelo governo federal são muito limitados.

[...] por exemplo: *em 2005*, o valor total destinado ao Bolsa Família foi de, mais ou menos, *R\$ 6 bilhões de reais*, enquanto a previdência social rural (de forma constitucional e permanente) destinou R\$ 17 bilhões aos trabalhadores rurais aposentados – tendo eles contribuído ou não quando em atividade –, e os juros do *capital financeiro* atingiram *mais de R\$ 150 bilhões* (idem, p. 31, grifos nossos).

¹³⁹ Conforme a Lei n. 10.836/2004 (BRASIL, 2004c, grifo nosso), em seu Art. 8º: “A execução e a gestão do PBF são públicas e governamentais e dar-se-ão de forma *descentralizada*, por meio da conjugação de esforços entre os entes federados, observada a intersetorialidade, a participação comunitária e o controle social”.

Efetivamente não atende as necessidades mínimas da população e por não se constituir como um direito social (podendo ser reduzido, suprimido, alterado a qualquer tempo, de acordo com os interesses burgueses), retira (quando retira) uma parcela mínima de famílias da situação de pobreza e dependência¹⁴⁰. Logo, o programa insere-se em uma dinâmica de precarização da vida e do trabalho que se articula com a lógica da política social e econômica em vigor no Brasil. Por isso, os autores Druck e Filgueiras (2007) analisam que o PBF se constitui como uma “política assistencialista e clientelista” (idem, p. 31), ou seja, “manipulatória do ponto de vista político, em particular em se tratando do seu público alvo: uma massa de miseráveis desorganizada e sem experiência associativa e de luta por seus direitos” (idem).

Neste contexto, combinam-se perfeitamente a flexibilização e precarização do trabalho e as políticas focalizadas e flexíveis de combate à pobreza. Ambas regidas pela mesma lógica, qual seja, do curto prazo, do imediatismo inconsequente, de *intervenções pontuais e precárias* que, para não se contrapor ‘à ordem econômica neoliberal’ e às determinações do Banco Mundial, subordinam-se ao reino da volatilidade, sem mudar e intervir sobre as causas estruturais dos problemas fundamentais da sociedade brasileira (DRUCK; FILGUEIRAS, 2007, p. 32, grifos nossos).

Para Filgueiras (2006) ocorre que as políticas sociais compensatórias dirigidas aos segmentos mais pobres “se constituem na contraface do superávit fiscal primário que é destinado ao pagamento dos juros do capital financeiro” (idem, p. 202), pois tais políticas focalizadas aparecem, nesse contexto, como instrumento político para a redução de recursos em políticas universais, a fim de promover sua transferência para o pagamento dos juros da dívida pública.

Com o estímulo ao setor privado e o investimento no alívio à pobreza, os governos petistas (Lula e Dilma) não rompem com as premissas neoliberais, pouco modificando o quadro social do país, mas contribuindo para o reordenamento do padrão de acumulação. Portanto, o Bolsa Família, tão enaltecido pelos governos petistas, “pouco alterou a

¹⁴⁰ “Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2004, considerando todos os programas de transferência de renda do governo (em todos os níveis), 7 milhões de pessoas (14% do total de pobres) ‘cruzaram’ a linha de pobreza e, assim mesmo, retornariam à condição anterior, *imediatamente*, caso os programas fossem suspensos” (DRUCK; FILGUEIRAS, 2007, p. 31, grifo nosso).

concentração de renda, persistindo um alto índice de desigualdade social” (SIMIONATTO; COSTA, 2014, p. 72) neste país.

O discurso fantasioso do governo Lula da combinação entre crescimento econômico e diminuição da pobreza, conformam-se em uma equação nula, devido ao não rompimento com os fundamentos da política neoliberal, muito menos com a desigualdade histórica, já que melhorou muito mais a remuneração do capital financeiro, industrial e do agronegócio do que as condições sociais de vida dos brasileiros. De fato, tal “formato” de política social, conforme análise de Druck e Filgueiras (2007, p. 27, grifos nossos):

[...] desloca a disputa entre capital e trabalho, própria das sociedades capitalistas, para o âmbito interno da classe trabalhadora, transformando-a assim num *conflito distributivo* que opõe os seus vários estratos: assalariados com rendimentos mais elevados versus mais reduzidos, trabalhadores qualificados versus não-qualificados, trabalhadores formais versus informais, participantes versus não participantes da seguridade social, trabalhadores do setor público versus do setor privado, etc. Todas elas, clivagens reais ou imaginárias, acentuadas ou criadas pelo capital e sua política, que fragmentam a classe trabalhadora e estimulam e aguçam a disputa entre os seus diversos segmentos.

Neste cenário, sob a capa do discurso do combate à pobreza, à desigualdade e à exclusão social, o projeto neoliberal, conjugando a parceria entre burguesia nacional e internacional, vai delineando um novo modelo de política social, que Pfeifer (2014) afirma ser centrada: 1) na implementação de medidas redistributivas voltadas para a inclusão de setores populacionais ao consumo de políticas sociais, consubstanciando uma “inclusão social via consumo de massa” (idem, *on line*); e 2) conformando um modelo de política social como fator de crescimento econômico, assumindo seu lugar como estratégia de recomposição da acumulação capitalista nacional.

Diante disto, Pfeifer (2014) ainda destaca: 1) a importância da ação sistemática e enfática da “intervenção reguladora do Estado na distribuição da renda social” (idem, *on line*), indicando a inclusão das políticas de renda mínima dos governos petistas; 2) a necessidade de “racionalizar recursos e procedimentos estatais”, por meio da transferência de serviços para a rede privada e pela afirmação das parcerias público-privada, estratégia bastante utilizada nos governos Lula e Dilma¹⁴¹; 3) ao possibilitar o acesso a bens e serviços sociais, mediados pelo

¹⁴¹ A autora chama a atenção, neste momento, para a novidade do discurso neoliberal se colocar contra as privatizações. Entretanto, uma análise mais detalhada identifica a “‘privatização camuflada’ a partir da

consumo (via transferência direta de renda), no qual o conjunto de políticas sociais públicas acaba por fortalecer o setor privado, com acesso ao sistema bancário e de crédito (idem).

Nesta linha de raciocínio, Carvalho e Castro (2013) alertam que a política de redução da pobreza desempenha um papel estratégico no rearranjo brasileiro contemporâneo de crescimento e acumulação de capital. Isto porque tal política é resultante da simbiose entre: a) a elevação substancial do salário mínimo, com repercussão sobre o consumo; b) o crescimento do emprego formal e informal, em suas múltiplas capilaridades e diversidades, engendradas pelo próprio crescimento; c) as alterações de renda dos pobres via benefícios previdenciários, emprego e salário mínimo, somam-se a outros fatores que garantem “o fenômeno da *bancarização da população de baixa renda*, com política de acesso ao crédito, mediante débito” (CARVALHO; CASTRO, 2013, p. 90, grifos nossos), no qual se destacam d) os empréstimos consignados e; e) os programas de transferência de renda.

As autoras analisam que este pacote articulado acarreta “uma repercussão ideológica forte que se traduz em *legitimidade política*” (idem, grifos nossos) dos governos petistas, personificados nas figuras de Lula e Rousseff. Isto porque as políticas de transferência de renda (direta ou indireta) aquecem o mercado, dinamizando e estimulando o setor produtivo, o comércio, os serviços (a econômica local e regional, vide o caso do Nordeste brasileiro), ao mesmo tempo, garantem a este novo consumidor a falsa ideia de melhoria de vida proporcionada pelo Estado neoliberal (ainda que sob novas roupagens), com forte estímulo à expansão do setor privado.

Dessa forma, o discurso que afiança uma geral melhoria na condição social evidencia uma tendência da política social brasileira no contexto atual de expansão do capital financeiro, que, de acordo com Pfeifer (2014), pode-se chamar de “*inclusão social via consumo de massa*” (idem, *on line*), o que Carvalho e Castro (2013, p. 90, grifos nossos) complementam de “*inclusão instável e precária*, a depender dos próprios rumos da economia”.

O mote das *políticas de transferência de renda*, assim como das políticas públicas voltadas para a inclusão social [...] retratam que, atualmente, o acesso aos bens e serviços sociais considerados no âmbito das necessidades humanas e no escopo da cidadania, vem sendo possibilitado não mais pela operacionalização direta do Estado na sua provisão [...], mas sim, verifica-se que as políticas públicas sociais passam a viabilizar o acesso aos bens e serviços sociais *utilizando-se dos recursos públicos para a compra de vagas, de bens e de serviços oferecidos e comercializados pelo setor privado*. Verifica-se, assim, uma tendência geral: o

implementação de concessões, parcerias público-privadas e, bem recentemente, nos leilões das bacias de petróleo, que privatizam os recursos naturais do país” (PFEIFER, 2014, *on line*).

Estado é o grande consumidor dos bens e serviços sociais mercantizados (PFEIFER, 2014, *on line*, grifos nossos).

Por conseguinte, é incorporada a lógica de que o atendimento das necessidades humanas (indivíduos e famílias) deve ser garantido por meio do consumo dos bens e serviços e não pela via do direito, sob responsabilidade pública estatal, o que despolitiza e esvazia os processos de luta. Nesta perspectiva, Pfeifer (2014, *on line*) analisa que cabe ao Estado criar “condições para que tanto os indivíduos sociais e famílias quanto o próprio Estado consumam bens e serviços sociais disponibilizados no mercado pelas empresas privadas e instituições públicas não estatais” (*idem*).

Nesta direção se localizam as políticas sociais públicas da era petista: focadas na expansão do consumo de bens e serviços (e, nestes últimos, em destaque a educação superior), motivadas pelas políticas de transferência direta e indireta de renda, fortalecendo o mercado e a acumulação do capital. As políticas de valorização salarial e de renda mínima, isenções, subsídios fiscais e gasto social público em serviços privados de saúde, educação, saneamento básico, habitação, políticas de incentivo e promoção à entrada no mercado de trabalho, como as políticas de educação superior e capacitação profissional expressam, uma lógica de “inclusão” distorcida, ou seja, o acesso não pela via da garantia de direito social ou da socialização da riqueza produzida coletivamente nesta sociedade, mas por meio do consumo, financiado pelo Estado e “garantido” no mercado para um consumidor e não sujeito de direitos. Portanto,

[...] os dados dos governos petistas significam efetivamente que a *família brasileira passou a ter meios para pagar* plano de saúde, universidade e escola privadas, financiamento habitacional, financiamento de carro, entre outros, mesmo que *à custa de endividamento desenfreado* (PFEIFER, 2014, *on line*, grifos nossos).

Pereira (2012) denomina de uma tendência de *monetarização da política social* brasileira, já que visa não concretizar direitos, mas, sobretudo, fortalecer o mérito individual do pobre para que este consiga (por meio do mercado) a satisfação de suas necessidades. Ou seja, “é a transformação do pobre em consumidor, pelo poder mágico ou pelo fetiche do dinheiro” (*idem*, p. 748), pois, “embora muitas dessas pessoas sintam que melhoraram de vida e demonstrem otimismo em relação ao futuro, esse sentimento se apoia num nível crescente de endividamento, geralmente impagável” (*idem*).

Esta autora ainda destaca a tendência de *laborização precária da política social*, pois a mesma, em particular a política de assistência social, é responsável pela “ativação dos demandantes da proteção social para o trabalho” (PEREIRA, 2012, p. 749), e como no capitalismo não há espaço para todos, os governos apelam para o estímulo ao empreendedorismo, “para que até mesmo a singela responsabilidade pública de transferir renda básica aos pobres, de forma compensatória, seja substituída pelo labor impositivo” (idem) das ações empreendedoras.

A preocupação dominante é a de encontrar soluções rápidas e menos onerosas para liberar os pobres da proteção social pública. A *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* (PEREIRA, 2012, p. 750, grifo nosso).

A *política de educação* nesse contexto tem o firme propósito de contribuir com o aumento da produtividade e dar suporte ao capital monopolista, e isto a baixo custo, reduzindo-se a treinamento ou adestramento aligeirado para um mercado de trabalho instável e flexível, sendo o EAD um típico exemplo desta dinâmica: “política educacional pobre para pobre”.

De fato, com os anos 2000, a política social focada na pobreza e avessa à lógica da universalização assume um papel central na plataforma¹⁴² neoliberal dos governos petistas, induzida pelas formulações dos organismos como Banco Mundial e Bird. Isto porque protagoniza a estratégia de autofinanciamento de necessidades humanas, estimula o setor privado e a acumulação de capital, bem como contribui para a desarticulação e a constituição de um novo consenso entre os trabalhadores, pois “acabam conquistando o consentimento e o conformismo de diferentes segmentos de classe [...]” (PFEIFER, 2014, *on line*); incidindo também, tal lógica, sobre a política de educação.

É com a fórmula política social de alívio à pobreza e investimento no capital, dentro do falso discurso do crescimento econômico com “justiça social”, que a era petista “agradou tanto o capital em geral, especialmente o setor financeiro, e, ao mesmo tempo, os organismos

¹⁴² Pereira (2004) ratifica que a política social não deixou de fazer parte do ciclo de expansão do capital. O que ocorreu a partir de 1970, com a necessidade de reestruturação do capital, é que houve um processo de reorganização do Estado, por meio de mecanismos restritivos de atenção às necessidades sociais, mas, contraditoriamente, sem abrir mão da Política Social (PEREIRA, 2004).

internacionais e as camadas mais pobres da população” (SIMIONATTO; COSTA, 2014, p. 72), tornando-se uma linguagem sensível (ou melhor, aceitável) ao paladar de “todos”.

2.2 3º CICLO DE EXPANSÃO: GOVERNO LULA E O APROFUNDAMENTO DA CONTRARREFORMA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Após dois mandatos consecutivos de Cardoso, em 2003 foi eleito Luís Inácio Lula da Silva representando a esperança de rompimento com o projeto societário neoliberal que avançava a partir do discurso de modernização do Brasil.

A esperança na mudança de rumo do país baseava-se na trajetória histórica do Partido dos Trabalhadores (PT) que carregava o vínculo com os movimentos sociais de esquerda e as lutas da classe trabalhadora¹⁴³. Nada obstante, o que ocorreu com o governo do PT foi o inverso: não só a continuidade, mas, sobretudo, o aprofundamento do processo de desresponsabilização estatal, perda de direitos sociais e trabalhistas, financeirização da economia, sob a égide do projeto neoliberal, atendendo às determinações da burguesia nacional e internacional, assentado no discurso colaboracionista, a partir de um projeto societário que garantisse a consolidação da hegemonia burguesa. Como destaca Lima (2007, p. 114), “a vitória da Coligação Lula Presidente significou a vitória de um governo de colaboração de classes, portanto, sob direção do capital e não do trabalho”.

Lima (2007) destaca que já no final dos anos 1980 iniciou-se um “processo de conversão do PT de um partido contra a ordem para um partido da ordem burguesa [...]” (idem, p. 106), ainda que sob “profundos embates no interior do partido” (idem, p. 107), sendo influenciado por três aspectos importantes: 1) a configuração da luta de classes na conjuntura internacional, em especial com a crise do chamado “socialismo realmente existente, que desestruturou os referenciais teóricos e de ação política dos partidos e sindicatos do campo marxista” (idem, p. 106), bem como com a expansão da ofensiva do capital contra o trabalho, por meio do projeto neoliberal; 2) as alterações na conjuntura interna

¹⁴³ “O PT, fundado em fevereiro de 1980, foi formado a partir das lutas do novo sindicalismo e dos movimentos contra o regime militar, organizados por intelectuais e frações das camadas médias, dos movimentos da Igreja Católica (Comunidades Eclesiais de Base), movimentos sociais de minorias (negros, mulheres e outros), grupos marxistas-leninistas e trotskistas, recolocando na cena política a organização da classe trabalhadora. Apesar do amplo arco de tendências, grupos e movimentos que marcaram sua origem, a novidade radical do PT era sua constituição como partido da classe operária, criado para organizá-la e elevá-la à condição de classe dirigente e dominante” (LIMA, 2007, p. 105).

brasileira, a partir do avanço do neoliberalismo no Brasil com Collor de Mello e Itamar Franco e com a “redução da capacidade de resistência e enfrentamento do movimento sindical” (idem, p. 107); e 3) os reordenamentos internos do partido que, com a sequência de vitórias eleitorais, os trabalhos do PT na Constituinte e a possibilidade de chegar à presidência com Lula, “levaram tendências e dirigentes do partido a uma reavaliação da condução das lutas partidárias” (idem), estimulando o foco das ações do PT na ocupação do poder, em detrimento da organização da classe trabalhadora.

De eleição em eleição (1989, 1994, 1998 e 2002), o partido foi se transformando politicamente, configurando-se como um enorme aparelho burocrático – instrumento eficiente de ascensão econômico-social, através da geração de emprego, prestígio e proximidade com o poder econômico. Isto se refletiu diretamente no financiamento das campanhas eleitorais, nos programas de Governo apresentados, nos discursos falados, nas alianças político-eleitorais efetivadas e, mesmo, nas formas de recrutamento e de fazer as campanhas – com a substituição, gradativa, de militantes por cabos eleitorais remunerados. Enfim, as sucessivas vitórias eleitorais para prefeituras de municípios e governos de estados, num momento de fragmentação e enfraquecimento político das classes trabalhadoras, o transformaram, aos poucos, em *mais um partido da nova ordem neoliberal*. *A vitória para a Presidência da República apenas explicitou*, de forma bastante clara e, para muitos, dolorosa, *a conclusão desse processo* (FILGUEIRAS; 2006, p. 201, grifos nossos).

Então, a partir da década de 1990, iniciou-se “um processo de social democratização do partido” (LIMA, 2007, p. 108), objetivando a ocupação do poder por meio da reorganização do PT e do estabelecimento de alianças com frações da burguesia brasileira. Lima (2007) sintetiza os principais elementos políticos do reordenamento do partido, o que já demonstra a tendência de aproximação com o ideário burguês neoliberal:

A diluição da defesa da suspensão do pagamento da dívida externa; a estatização do sistema financeiro como proposta de execução de uma reforma financeira; o PT tornou-se um partido personalista, organizado em torno de Lula da Silva, esvaziando a concepção de que o sujeito político fundamental da luta contra as desigualdades é a classe trabalhadora; *a construção do socialismo seria substituída pela ampliação da democracia burguesa* (idem, p. 108, grifos nossos).

Ao final dos anos 1990, evidencia-se no PT “uma nova guinada, ainda mais à direita” (LIMA, 2007, p. 109), centralizada na construção de um novo pacto entre as classes no Brasil. A maior expressão deste novo pacto social foram as alianças estabelecidas para a formação da Coligação Lula Presidente para as eleições de 2002: PT, Partido Liberal (PL), PCdoB, Partido da Mobilização Nacional (PMN) e PCB, ainda articulando um empresário da indústria têxtil mineira como vice-presidente, José Alencar (PL).

Mas é com a *Carta ao povo brasileiro*¹⁴⁴, em junho de 2002, que a Coligação Lula Presidente redefiniu suas alianças, incorporando segmentos diretamente vinculados ao capital internacional. Segundo Leher (2010b, p. 377), neste documento, o candidato Lula da Silva afirmava que, se eleito, “manteria a agenda macroeconômica em curso no governo Cardoso, respeitando todos os contratos elaborados no período de neoliberalismo duro. Longe de ter sido uma peça puramente eleitoral, a *Carta* balizou as medidas do seu governo”.

O *Programa de Governo um Brasil para todos: crescimento, emprego e inclusão*, apresentado em 2002 pela Coligação Lula Presidente, já partiu a constatação de um novo modelo de desenvolvimento implantado a partir da articulação entre o Estado, o setor privado e a sociedade civil (por meio do chamado “Terceiro Setor”, como elemento político central deste novo processo de contrarreforma), incorporando “as teses do ajuste fiscal e da estabilidade econômica com justiça social, conforme diretrizes elaboradas pelos organismos internacionais” (LIMA, 2007, p. 113).

A sintonia do governo Lula com os organismos internacionais, como FMI e BM, dava o tom da sua gestão, conduzindo as políticas econômicas e sociais implementadas em seus mandatos, com superávit primário dentro das metas estabelecidas pelo FMI, pagamento rigoroso das dívidas interna e externa em detrimento do investimento público em políticas sociais, incentivo ao investimento privado (direto ou por meio de parcerias com o setor público)¹⁴⁵.

¹⁴⁴ Documento compromisso elaborado com o intuito de “fortalecer a confiança da alta finança e das corporações reunidas na Câmara de Comércio Brasil-Estados Unidos, na Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), na Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN), entre outros grupos de interesse” (LEHER, 2010b, p. 377). O objetivo era acalmar os ânimos do mercado e dos investidores financeiros, garantindo o respeito aos contratos e a manutenção do controle da inflação, com o compromisso de dar continuidade à política econômica herdada do Consenso de Washington: metas de inflação, ajuste fiscal permanente e câmbio flutuante (CASSIN, 2015).

¹⁴⁵ Inclusive Lima (2007, p. 117) afirma que “as avaliações e indicações do Banco Mundial foram devidamente adaptadas às políticas brasileiras por meio de dois documentos elaborados pelo Ministério da Fazenda do governo Lula: *Política econômica e reformas estruturais*, de abril de 2003, e *Gasto social do governo central: 2001 e 2002*, elaborado em novembro de 2003”. Ambos se constituíam “em coletâneas das análises dos conceitos defendidos pelo FMI e pelo BM, sinalizando de que forma e com que conteúdo o Brasil estaria inaugurando seu círculo virtuoso para a realização do espetáculo do crescimento” (idem).

Filgueiras (2006) ressalta que por meio da implementação dos programas de transferência de renda, sob o suporte assistencialista, as políticas sociais compensatórias teceram uma nova base de apoio ao Governo Lula: há uma “tendência de descolamento desse governo de suas bases sociais tradicionais: os segmentos de trabalhadores mais organizados e politizados, bem como a dificuldade em controlar politicamente esses trabalhadores” (idem, p. 202). Nesta perspectiva, a nova base de apoio passa a se assentar no segmento da população de mais baixa renda do país: os mais pobres entre os pobres, como definido pelos programas governamentais.

Não menos importante foram as relações estabelecidas entre o Estado e a sociedade no governo Lula, dando prosseguimento à lógica participacionista já iniciada no governo Cardoso, mas sob o aspecto de novidade da formação de um grande pacto que articulasse diferentes segmentos de classes, indistintamente, para defesa dos interesses da acumulação capitalista nos anos 2000. Por isso, o Estado deveria compartilhar o financiamento, a execução e a gestão do conjunto das políticas econômicas e sociais com a sociedade e o setor privado.

Diante das novas configurações da base produtiva, o Estado brasileiro deu outra configuração para as privatizações do patrimônio público nacional. Ao invés da venda direta dos ativos, como ocorreu massivamente nos governos FHC, concessões e *parcerias público-privadas* foram promovidas nos últimos anos nos setores de energia, transporte, telecomunicações e políticas sociais (saúde, educação, cultura e esportes, por exemplo). O principal objetivo era construir uma infraestrutura adequada aos grandes projetos de desenvolvimento capitalista, em particular nas fronteiras da acumulação do agronegócio, com altas taxas de rentabilidade garantidas pelo Estado, naquilo que Eike Batista chamou de ‘kit felicidade’ dos empresários (CASTELO, 2013, p. 134, grifos nossos).

Interessante exemplo é a Lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, aprovada no governo Lula. Segundo Lima (2007, p. 121), a referida lei “trata-se de uma nova estratégia de privatização dos serviços públicos, ampliando a ação dos setores privados e destruindo a concepção destes serviços como direitos sociais”, o que configura a sutileza das fronteiras entre o público e o privado no governo Lula¹⁴⁶.

¹⁴⁶ Para Pfeifer (2014, *on line*), embora os governos petistas aleguem que “estancaram o processo de privatizações no país, pode-se analisar que o modelo de privatização ocorre em forma de ‘concessão’, mediante, por exemplo, as parcerias público-privadas (PPPs). A autora cita exemplos interessantes: “o caso das rodovias é emblemático, pois o Estado investe grandes quantias de recursos para a construção e recuperação de linhas rodoviárias e depois repassa para a iniciativa privada explorar os ativos. E ainda, o gasto público é direcionado

E outras contradições estão presentes neste processo. Segundo Cassin (2015), a partir de 2004, o quadro econômico apresentou um crescimento moderado, com a elevação do PIB para 5,7% e uma média de crescimento de 3,3% ao ano. Já o desemprego e a taxa de inflação também caíram nesse período e o superávit primário permaneceu com uma elevação substancial. Outro determinante importante foi o aumento do valor real do salário mínimo de 14%, estabelecendo reajustes anuais, o que incidiu sobre o consumo, especialmente com o impacto no sistema previdenciário¹⁴⁷, movimentando o comércio. Houve ainda um maior investimento em infraestrutura, sendo o destaque o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), já no segundo mandato de Lula, cujos investimentos foram voltados para a infraestrutura e energia, bem como o incentivo à exploração e produção de petróleo (CASSIN, 2015), expandindo a lucratividade do capital.

Entretanto, Castelo (2013) ressalta que os gastos nas áreas sociais sofreram aumentos em uma proporção muito menor do que o pagamento dos juros e amortizações da dívida, ficando explícita a desigualdade na distribuição do orçamento da União para as classes sociais. De fato, “o ajuste fiscal garante altas taxas de rentabilidade ao grande capital, especialmente suas frações rentistas que abocanharam cerca de 44% do orçamento (em números absolutos, R\$ 753 bilhões), em 2012” (idem, p. 125), em detrimento das necessidades básicas dos usuários dos serviços sociais públicos, mas a favor da garantia de ganhos exorbitantes à burguesia financeira. Conforme dados apresentados por Castelo (2013), durante os oito anos de mandato do governo Lula, os lucros de nove bancos (Itaú, Bradesco e Banco do Brasil) bateram recordes, contabilizando R\$ 174 bilhões, enquanto nos anos do governo Cardoso o resultado foi de R\$ 19 bilhões: “em 2011, os lucros de 25 instituições bancárias com capital aberto foram de R\$ 49 bilhões, uma alta de 14,5% em relação a 2010” (idem, p. 126). O autor também afirma que as empresas dos setores produtivos tiveram balanços patrimoniais invejáveis:

No primeiro ano do governo petista (Lula), os lucros de 257 empresas com capital aberto foram de R\$ 61,6 bilhões. No início do segundo mandato de Lula, houve um aumento recorde de 100%, para R\$ 123,7 bilhões. Em 2010, a consultoria Austin Rating calculou, a partir de uma amostragem de 59 empresas de 20 setores com

para a desoneração tributária do capital produtivo, tal como a redução do IPI de produtos da linha branca e automóveis. Todas essas são, sem dúvida, medidas pródigas para o capital” (idem).

¹⁴⁷ Carvalho e Castro (2013, p. 90, grifos nossos) ressaltam que há “pelo menos 60 milhões de pessoas das classes mais baixas de renda foram beneficiadas por um crescimento real de seus vencimentos da ordem de 50%, mediante o Benefício de Prestação Continuada (BPC) da Política de Assistência Social e de aposentadorias rurais e urbanas. De fato, são 18 milhões de benefícios do INSS no valor de 1 salário mínimo”.

capital aberto, um lucro de R\$ 167 bilhões, 32% a mais do que 2009 (CASTELO, 2013, p. 126).

Castelo (2013) ainda apresenta outros dados que demonstram os ganhos crescentes dos grandes oligopólios no mercado de capitais: o índice da Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa) subiu 523% no período 2003-2010 e os dividendos pagos aos acionistas cresceram de 57,4 bilhões em 2008 para 94,3 bilhões em 2011.

Em suma, variados setores do capital financeiro (industrial, bancário, agrário, de serviços), cada vez mais concentrados e centralizados em grandes conglomerados multinacionais, lucraram muito no Brasil no período Lula da Silva. Por outro lado, o aumento da renda do trabalho e das suas condições de vida não seguiu, nem de longe, o ritmo do crescimento das rendas do capital. O que revela que em praticamente nada alterou-se efetivamente a concentração de riqueza em tempos petistas, pois, “o combate à concentração de riqueza não foi alvo de preocupação” (PEREIRA, 2012, p. 746) do PT, escondendo, de fato, “a essência de uma ideologia burguesa que visa garantir sua hegemonia e a hegemonia do grande capital mediante a cooptação e apassivamento dos trabalhadores” (CASSIN, 2015, p. 12).

Um ingrediente importante deste processo de apassivamento é a desarticulação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), a partir da fragmentação das entidades, principalmente com a cooptação de segmentos da educação, pois as entidades dirigidas pela base do governo se afastaram do Fórum, alegando que não tinham mais acordo com determinados eixos da PNE – Proposta da Sociedade.

Os sindicatos dirigidos pelas correntes da base governista, em especial do PT e do PCdoB, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee) e parte da Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra Sindical), bem como da direção majoritária da União Nacional dos Estudantes, rapidamente atuaram no sentido de *desconstituir o FNDEP*, intento realizado com êxito no Fórum Social Mundial (FSM) de 2005, na Plenária do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em Porto Alegre (RS) (LEHER, 2010b, p. 377-378, grifos nossos).

Era o fortalecimento do projeto societário neoliberal das classes dominantes, iniciado com o governo de Cardoso, mas que, na era petista, carrega novidades na direção do suporte às reformas necessárias aos interesses do capital nacional e internacional. É neste cenário que

o governo Lula continua o processo de desconstrução da política pública de educação superior brasileira, entrando contraditoriamente em sua 3ª fase expansiva.

2.2.1 Principais ações e normatizações do Governo Lula da Silva em relação à Política de Educação Superior

Em relação à educação, dois eixos são centrais no governo Lula da Silva: o estabelecimento de parcerias público-privadas para o financiamento e execução da política educacional brasileira e a abertura do setor educacional superior para empresas e grupos estrangeiros, principalmente com o estímulo ao EAD. Tais eixos se articulam e ainda repercutem diretamente no ataque à educação superior pública, em especial, às universidades federais.

No *Programa de Governo de 2002* da Coligação Lula Presidente, Lima (2007) identificou as principais fragilidades na área da educação superior. A primeira delas se referia à democratização do acesso, com destaque para a ampliação das vagas e matrículas da educação superior, especialmente pública. A proposta do governo se pautava na “substituição do FIES pelo PROSAE, na criação do Programa Nacional de Bolsas Universitárias para alunos carentes e na revisão e ampliação do crédito educativo” (idem, p. 153). A proposta visava, em quatro anos, alcançar as taxas estabelecidas pelo PNE referente à ampliação, contudo, sem esclarecer se este aumento seria no setor público ou privado.

A segunda fragilidade, identificada por Lima (2007), referia-se ao financiamento da educação, no qual sem tocar na meta de 10% do PIB, defendido pelo PNE da sociedade brasileira (elaborado pelas entidades e movimentos sociais), prometia apenas a revisão dos vetos realizados pelo governo Cardoso, no PNE de 2001 (Lei nº 10.172/2001).

A terceira questão apontada por Lima (2007), central no programa, dizia respeito ao Ensino à Distância, cujo governo propunha sua utilização para democratizar o acesso à educação, considerando o argumento das dimensões territoriais do país e das desigualdades de acesso à educação. Neste ponto, o discurso do governo era que o EAD permitiria a formação e o treinamento de professores para a educação fundamental e o ensino médio, bem como dos demais profissionais em serviço e a ampliação das vagas nas IES públicas.

Como quarta fragilidade do programa de governo, Lima (2007) destaca a ausência de indicação para revisar o intenso processo de privatização no interior das IES públicas por

meio das fundações de direito privado. Em oposição a tal revisão, o que o programa estabelecia era “um novo marco regulatório para as Fundações de Apoio Institucional (FAI)” (LIMA, 2007, p. 154), que deveriam regulamentar suas atribuições na prestação de serviços às IES, ao setor produtivo e à sociedade.

Como último ponto importante do programa de governo, a autora revela a indicação da revisão da carreira e das matrizes salariais dos docentes, técnicos e administrativos das IFES vinculada às avaliações de desempenho, sugerindo um movimento de continuidade à política de avaliação produtivista e à política salarial realizadas pelo governo anterior (LIMA, 2007).

Em suma, tais aspectos citados do programa de governo de Lula se tornaram os eixos centrais da normatização e execução da política educacional superior ao longo do 3o ciclo expansivo da educação brasileira.

Já no primeiro mandato de Lula da Silva, uma ação de destaque foi a instituição do *GT Interministerial*¹⁴⁸, em 20 de outubro de 2003, cujo documento final (*Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e Roteiro para a reforma universitária brasileira*) articulava “a crise das universidades como resultado da crise fiscal do Estado e da velocidade do conhecimento e das inovações tecnológicas no mundo globalizado” (LIMA, 2007, p. 162). Segundo Lima (2007), este documento sugeria ações emergenciais para a universidade federal brasileira: a) pagamentos de dívidas com luz, água, telefones; b) realização de concursos para professores e servidores, destacando a possibilidade de bolsas para recém-doutores e aposentados; c) determinada autonomia para que as universidades federais garantissem o uso mais racional e eficiente de recursos, bem como liberdade para captar recursos e aplicar recursos extra-orçamentários (busca pelo autofinanciamento das IFES); d) ampliação do número de vagas, por meio da dedicação docente à sala de aula, maior número de alunos por turma e utilização do EAD na educação superior.

O centro do debate apresentado pelo documento em questão é a *diversificação das fontes de financiamento* das universidades públicas, especialmente as federais e a garantia da autonomia financeira para as IFES, pois, no discurso oficial, sua crise decorria das amarras legais que a impediam de captar e administrar recursos privados (LIMA, 2007, p. 163).

¹⁴⁸ Tal GT foi composto por representação da Casa Civil, da Secretaria-Geral da Presidência da República e dos Ministérios da Educação, do Planejamento, da Fazenda e da Ciência e Tecnologia, o que já indicava a reformulação da educação superior em curso como uma política de governo (LIMA, 2007).

Constituindo-se a partir de estratégias de continuidade da expansão da educação superior por via privada, o governo Lula retomava (como fundamento) o proposto pela Reforma do Estado de Bresser Pereira, no governo Cardoso: o conceito de serviço público não estatal, indicando a abertura do setor educacional brasileiro, não só a empresas e grupos nacionais, mas também ao capital estrangeiro, um dos elementos de novidade deste governo. Para Lima (2007, p. 157), “a ação de investidores estrangeiros, especialmente estadunidenses, canadenses e europeus, foi considerada pelo governo Lula da Silva como uma importante estratégia de financiamento da educação superior brasileira”.

A grande novidade deste 3º ciclo de expansão é o incentivo ao empresariamento da educação superior, ou seja, o crescimento dos grandes grupos educacionais assumindo a educação na rede privada (presencial e à distância) e sua investida nas parcerias entre o setor público da educação (universidades) e as empresas, tanto no financiamento de pesquisas e atividades de interesse mercantil, como na interferência no cotidiano do funcionamento da vida acadêmica e na produção do conhecimento.

Na direção da implementação dos eixos centrais do governo neoliberal de Lula para a educação superior estava a instalação do *Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior* (GERES), em 06 de fevereiro de 2004, que objetivava a elaboração de um pré-projeto de reformulação da universidade brasileira. Entretanto, considerando que este processo já estava em curso desde a Reforma Universitária de 1968, o documento “*Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior*”, divulgado em agosto de 2004, constitui-se apenas como mais uma face da reformulação da educação superior no intuito de atender os interesses do capital na atualidade.

A base de fundamentação política do documento partiu das seguintes concepções: a) “a educação é considerada como um descaracterizado bem público”; assim, o projeto advogava que, se todas as instituições – públicas e privadas – prestam este serviço público, poderia ser alocada verba pública para as instituições privadas e viabilizado o financiamento privado para as universidades públicas; b) “a justiça social é concebida como igualdade de oportunidades”; assim, caberia a cada indivíduo, a partir de suas competências e habilidades, conquistar espaço nos cursos pós-médios ou nas universidades; e c) “o Estado deve assumir seu papel como regulador” das novas relações entre o público e o privado (LIMA, 2007, p. 167).

Outra referência do processo de continuidade da reformulação da educação superior foi a aprovação do *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (SINAES), Lei n. 10.861 de 14/04/2004 e que se reforçou com a publicação do Decreto nº 5.773, de 9 de maio

de 2006. O objetivo desta lei era “assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004a):

O Sinaes constituiu um ciclo de avaliação de três anos, em que alunos, cursos e instituições passaram a ser avaliados e, a partir disso, objeto de ações de regulação pela União. Os alunos passaram a ser examinados pelo Exame Nacional de Avaliação do Desempenho Estudantil (Enade), e os cursos e instituições, por avaliações, para que fossem autorizados, reconhecidos, credenciados ou recredenciados (ABREU, 2010, *on line*).

Tal sistema de avaliação estava estruturado a partir de avaliações internas e externas às IES e à aplicação do ENADE. De acordo com seu art. 6º, o planejamento e a operacionalização das ações de avaliação seriam realizados no âmbito do MEC e vinculados ao Gabinete do Ministro de Estado, pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES¹⁴⁹ (BRASIL, 2004a).

A avaliação interna seria coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), constituída pelo reitor da instituição, não exigindo o debate democrático com a comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnico-administrativos). A avaliação externa seria coordenada por comissão designada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e constituída por indicação do MEC. As avaliações feitas por tais comissões de avaliadores¹⁵⁰ designadas pelo INEP se constituíam pela visita *in*

¹⁴⁹ Sua própria composição já caracterizava seu aspecto essencialmente governista: “Art. 7º A CONAES terá a seguinte composição: I – 1 (um) representante do INEP; II – 1 (um) representante da CAPES; III – 3 (três) representantes do MEC, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior; IV – 1 (um) representante do corpo discente das IES; V – 1 (um) representante do corpo docente das IES; VI – 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das IES; VII – 5 (cinco) membros, *indicados pelo Ministro de Estado da Educação*, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior” (BRASIL, 2004a, grifos nossos).

¹⁵⁰ Em relação à regulação dos cursos de graduação no País, segundo site do INEP, os mesmos devem ser avaliados periodicamente, passando por três tipos de avaliação: 1) **Para autorização**: quando uma instituição pede autorização ao MEC para abrir um curso, sendo realizada por dois avaliadores, sorteados entre os cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores (BASIS), que seguem parâmetros de um documento próprio que orienta as visitas e os instrumentos para avaliação *in loco*; 2) **Para reconhecimento**: quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso, a instituição solicita seu reconhecimento, sendo efetuada uma segunda avaliação para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização. Essa avaliação também é feita segundo instrumento próprio e por comissão de dois avaliadores do BASIS; e 3) **Para renovação de reconhecimento**: a cada três anos, no qual é calculado o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e aqueles cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados *in loco* por dois avaliadores ao longo de dois dias. Os cursos que não fazem ENADE, obrigatoriamente terão visita *in loco* para este ato autorizado. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino>>. Acesso em: 11/05/2015.

loco aos cursos e instituições públicas e privadas e se destinariam a verificar as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica (BRASIL, 2004a).

O resultado do conjunto auto-avaliação e avaliação externa *in loco* eram divulgados por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, e expressos publicamente, “reafirmando o ranking de IES que vigorava no governo Cardoso” (LIMA, 2007, p. 170). Em caso de avaliação insatisfatória a instituição assinaria um protocolo de compromisso com o MEC para resolução das dificuldades identificadas, acarretando penalidades¹⁵¹ em caso de descumprimento; o que indicava, segundo Lima (2007, p. 170), que “o sistema de avaliação credenciaria o funcionamento das instituições, representando mais uma interferência na autonomia universitária”.

O ENADE seria realizado pelo INEP, de forma obrigatória, aos estudantes de cada curso de graduação, com periodicidade máxima trienal, na mesma direção do “Provão”¹⁵² já realizado no governo Cardoso, porém aprofundando agora seu viés punitivo e produtivista. Os resultados também seriam indicados conforme conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis e divulgados somente aos alunos. Aos alunos melhor colocados no exame, conforme art. 5º parágrafo 10, seria concedido pelo MEC “estímulo na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção” (BRASIL, 2004a); o que demonstrava a lógica produtivista e meritocrática aplicada não só as IES, mas também aos estudantes (LIMA, 2007). O exame seguramente não caracterizava nenhum avanço democrático, mas essencialmente fortalecia uma “cultura de *ranking*”/hierarquização entre as instituições, já existente desde 1996 durante o governo Cardoso, ratificando a lógica e a continuidade das alterações em curso para a educação superior.

Na mesma direção produtivista e meritocrática, está a Lei nº 11.087, de 4 de janeiro de 2005, que altera dispositivos da Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998 que institui a *Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior (GED)*. A GED associa avaliação do trabalho docente, política salarial e carreira, pois como gratificação está vinculada a uma determinada forma de reajuste salarial proposto desde o governo Cardoso e continuado com o governo Lula. A GED se estrutura segundo pontuação diferenciada de acordo com a produtividade de

¹⁵¹ De acordo com o Art. 10º § 2º, o descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderia acarretar: “I – suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação; II – cassação da autorização de funcionamento da IES ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos; III – advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de IES públicas” (BRASIL, 2004a).

¹⁵² O Exame Nacional de Cursos (ENC) ou “Provão” recebeu inúmeras críticas da comunidade acadêmica que entendia o exame como sendo apenas uma avaliação que visava utilizar o desempenho dos alunos para conceituar as instituições e apresentá-las em forma de *ranking* (SAKURADA, 2013).

cada docente e institui pontuação fixa para aposentados, acabando com a isonomia entre professores e dificultando a aquisição da carreira única defendida pelo movimento docente (LIMA, 2007).

Neves e Fernandes (2002) destacam que a GED se constitui como um dos mecanismos de controle da produtividade dos docentes, refuncionalizando este trabalho à lógica neoliberal. De fato, esta lógica produtivista, individualista e empresarial redireciona prioridades do trabalho docente e incentiva a diferenciação entre este grupo de trabalhadores, uma vez que quebra o princípio de isonomia salarial e acaba por funcionar como estratégia de fragilização e fragmentação da ação política docente.

A Lei 10.973 de 02 de dezembro de 2004, conhecida como *Lei da Inovação Tecnológica*, também se constitui como um relevante instrumento da flexibilização de fronteiras entre o público e privado, particularmente quanto ao incentivo do empresariamento na educação superior¹⁵³. Tal legislação se organiza a partir de três eixos: 1) parcerias entre universidades, centros de pesquisa e empresas¹⁵⁴; 2) estímulo à participação das universidades e centros de pesquisa no processo de inovação; e 3) incentivo à inovação tecnológica nas empresas (LIMA, 2007). O objetivo central é a criação de centros de excelência voltados para o desenvolvimento da pesquisa, enquanto que a maioria das instituições se voltaria estritamente para o ensino: a universidade brasileira se transformaria em um espaço destinado “à profissionalização rápida, em cursos de curta duração e, conseqüentemente, desprovida de ambiente de pesquisa verdadeiramente acadêmico”¹⁵⁵ (ANDES, 2007, p. 10).

Nesta direção, segundo análise de Lima (2007, p. 174), a Lei da Inovação Tecnológica “autoriza a incubação de empresas nas instituições de ensino superior públicas e a utilização, pelo setor privado, de infraestrutura, equipamentos e recursos humanos das IES públicas”

¹⁵³ Na mesma direção e logo na sequência, a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004 “institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Esta lei foi insistentemente reivindicada pelo FMI, aprofundando o Plano Diretor da Reforma do Estado de Cardoso” (LEHER, 2010b, p. 380, nota 8).

¹⁵⁴ Importante exemplo da parceria entre o público e o privado, incentivada pela Lei da Inovação, encontra-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro, socializada conforme pesquisa de doutorado da autora Guarany (2014, p. 156): “verificou-se que as parcerias na UFRJ se dão de diversas formas e algumas delas foram encontradas no cotidiano de determinados docentes entrevistados. São elas: o financiamento de pesquisa, o pagamento por empresas de cursos fechados para seus empregados, o oferecimento de cursos de pós ou de extensão pagos para pessoas físicas e/ou jurídicas, ceder espaço dentro da universidade para que se realizem obras e/ou se construam estruturas como laboratórios e até instrumentos que serão utilizados em parceria com os financiadores”.

¹⁵⁵ Cabe destacar que este modelo de instituição já existe na realidade do setor privado brasileiro: são os chamados centros universitários. Segundo o ANDES (2007, p. 10), “em outros países, quando existem, instituições desse tipo não são consideradas universidades, e sim *colleges* (instituições preparatórias para a universidade)”.

para atender necessidades do mercado¹⁵⁶, concedendo a abertura e, sobretudo o incentivo e apoio ao estabelecimento de contratos entre a universidade e a iniciativa privada, por meio de convênios “para a geração de produtos e processos inovadores” (BRASIL, 2004b). Assim, as empresas poderiam investir diretamente nas ICTs, por meio de isenções tributárias (exemplo, a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido)¹⁵⁷, objetivando a aquisição de serviços, assessoria e projetos dirigidos aos seus fins estritamente mercantis.

Ademais, a Lei da Inovação Tecnológica também promove a concessão de bolsas e pagamento ao servidor público¹⁵⁸ que esteja atuando nas atividades de inovação tecnológica em empresas. Por conseguinte, abre espaço para a figura do “docente empreendedor” aquele que em prol do discurso governamental do desenvolvimento da ciência e tecnologia pode se descomprometer com suas funções públicas docentes, mesmo em regime de dedicação exclusiva. Como analisa Leher (2010b, p. 381):

A conversão do professor em um empreendedor não é algo espontâneo, por isso a Lei de Inovação estabelece meios para que essa conversão aconteça. Os principais incentivos são de natureza pecuniária. É a oportunidade de ganhos adicionais que pode convencer os professores a se engajarem no empreendedorismo. Por isso, a referida Lei prevê um adicional variável de remuneração que pode ser na forma de ‘bolsa de estímulo à inovação’ ou na participação dos negócios.

Além de receber bolsa de incentivo, o governo federal também abre a possibilidade de conceder, ao pesquisador público, “desde que não esteja em estágio probatório, licença sem remuneração para *constituir empresa* com a finalidade de desenvolver atividade empresarial relativa à inovação” (BRASIL, 2004b, grifo nosso).

¹⁵⁶ Conforme Art. 19º: “A União, as Instituições Científicas e Tecnológicas (ICTs) e as agências de fomento promoverão e incentivarão o desenvolvimento de produtos e processos inovadores em empresas nacionais e nas entidades nacionais de direito privado sem fins lucrativos voltadas para atividades de pesquisa, mediante a concessão de *recursos financeiros, humanos, materiais ou de infra-estrutura*, a serem ajustados em convênios ou contratos específicos, destinados a apoiar atividades de pesquisa e desenvolvimento, para *atender às prioridades da política industrial e tecnológica nacional*” (BRASIL, 2004b, grifos nossos).

¹⁵⁷ A Lei nº 12.350, de 20 de dezembro de 2010, dentre outras questões, promove (em seu artigo 30) a desoneração tributária de subvenções governamentais destinadas ao fomento das atividades de pesquisa tecnológica e desenvolvimento de inovação tecnológica nas empresas (BRASIL, 2010a).

¹⁵⁸ Seguindo a cartilha da flexibilização das fronteiras entre o público e o privado, destacamos: o Art. 9º que expõe sobre a “*celebração de acordos de parceria* facultado a ICT para realização de atividades conjuntas de pesquisa científica e desenvolvimento de tecnologia, produto ou processo, *com instituições públicas e privadas*”; e parágrafo 1º que afirma que “o servidor público, militar ou civil da ICT envolvido na execução das atividades de pesquisa e desenvolvimento tecnológico poderá receber *bolsa de estímulo à inovação* diretamente de instituição de apoio ou agência de fomento” (BRASIL, 2004b, grifos nossos).

O horizonte desejado é a transformação do professor em empresário. O docente pode se afastar por *até seis anos* da universidade para tentar uma carreira empresarial e até mesmo para constituir uma empresa. Durante o período de afastamento, é assegurado a ele o vencimento do cargo efetivo, acrescido das vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei e, ainda, progressão funcional e benefícios da seguridade (LEHER, 2010b, p. 380, grifos nossos).

Podemos dizer que o recurso público é escandalosamente privatizado quando, ao invés de ser investido nas universidades, financiando pesquisas, pagando salários para docentes e técnico-administrativos, etc., é, de fato, utilizado para financiar as empresas e seus projetos, com apoio dos “docentes empreendedores”, sem riscos ou perdas para suas carreiras profissionais e sem custos para os empresários. E o conhecimento produzido é demandado e determinado pelo empresariado.

Outro importante instrumento normativo do governo Lula ainda com relação à diluição da fronteira entre o público e o privado é o Decreto nº 7.423, de 31 de dezembro de 2010, que regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994 (governo Itamar Franco) e revoga o Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004, que formaliza as *Fundações de Apoio Privadas* e sua relação com as instituições federais.

O Decreto nº 7.423/2010, publicado no “apagar das luzes” do 2º mandato de Lula, dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio privadas. Segundo este decreto, as fundações prestariam às universidades apoio a projetos de ensino, pesquisa e extensão, de desenvolvimento institucional¹⁵⁹, científico e tecnológico de interesse das instituições apoiadas e, primordialmente, ao desenvolvimento da inovação e da pesquisa científica e tecnológica (BRASIL, 2010b).

Sob a aparência de apoio às condições internas das instituições, as fundações abriam caminho para a captação de recursos privados para o desenvolvimento de determinados projetos de interesse das administrações das universidades ou grupos de professores, ou ainda para a contratação de pessoal não integrante dos quadros da instituição (sem concurso), bem como a cobrança de cursos e projetos coordenados por docentes das IFES, os chamados “empreendedores”, constituindo um novo perfil à universidade pública (LIMA, 2007; LEHER, 2010b). Leher (2010b, p. 382) ressalta que “estas fundações institucionalizam nichos

¹⁵⁹ Segundo o Art. 2º do Decreto, “entende-se por desenvolvimento institucional os programas, projetos, atividades e operações especiais, inclusive de natureza infraestrutural, material e laboratorial, que levem à melhoria mensurável das condições das IFES e demais ICTs, para o cumprimento eficiente e eficaz de sua missão, conforme descrita no Plano de Desenvolvimento Institucional [...]” (BRASIL, 2010b), destituindo as instituições da obrigatoriedade de licitação.

privados, assegurando ao capitalismo acadêmico um ambiente jurídico apropriado aos seus fins: o lucro”.

O *Programa Universidade para Todos (ProUni)* caracteriza-se como outra estratégia relevante de consolidação da parceria público e privado no governo Lula e de desavenças com as entidades da sociedade organizada em torno do debate sobre a educação¹⁶⁰. Apoiado no discurso da necessidade da ampliação do acesso à educação superior (pseudodemocratização), bem como da justiça social, o governo Lula da Silva instituiu a Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 que aprova o ProUni e regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior.

Sob a gestão do MEC, o ProUni seria destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. O público alvo seria: I – o estudante com renda familiar mensal per capita inferior a três salários mínimos oriundo de escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; II – estudante portador de deficiência ou autodeclarado indígena e negro (há obrigatoriedade de bolsas de estudo destinadas à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior); e III – professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda (BRASIL, 2005).

A instituição privada de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, pode aderir ao ProUni mediante assinatura de termo de adesão com prazo de vigência de 10 (dez) anos, renovável por igual período e ainda estará sujeita à atraente isenção de impostos e contribuições¹⁶¹ pelo mesmo período de vigência do termo de adesão.

Nestes termos, o ProUni estabelece que o eixo central da política de ampliação das matrículas na educação superior deve ser o setor privado, ou melhor, as empresas educacionais. Leher (2010b, p. 382) analisa que “o ProUni é um programa de compra de vagas nas instituições privadas por meio da pior forma de uso das verbas públicas, as isenções tributárias, justo a mais opaca ao controle social”, pois muitas vezes tais empresas não prestam contas com relação às isenções fiscais, nem apresentam transparência na concessão

¹⁶⁰ Conforme Leher (2010b, p. 378, grifos nossos), “o ProUni foi o pomo de discórdia entre as entidades, pois *afrontava* um princípio basilar do FNDEP: *verbas públicas para as escolas públicas*”.

¹⁶¹ Segundo Art. 8º da Lei do ProUni, a instituição que aderisse ao programa ficaria isenta dos seguintes impostos: I - IRPJ; II - CSLL; III - COFINS; IV - Contribuição para o Programa de Integração Social (BRASIL, 2005).

de bolsas. Este processo ainda desconsidera o que afirma o art. 213 da Constituição Federal de 1988: “recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, mas que comprovem *finalidade não-lucrativa* e apliquem seus excedentes financeiros em educação” (BRASIL, 1988).

Em verdade, o programa pouco contribui com a democratização do ensino superior, sendo constituído, na essência, a partir da diversificação das instituições na medida em que, muitas vezes, os recursos públicos são destinados a instituições dedicadas somente ao ensino (dissociadas da pesquisa e da extensão) e com o objetivo de favorecer as empresas.

A ordem de grandeza dos recursos públicos alocados e o inusitado custo das mensalidades pagas pelo poder público não asseguraram o acesso da juventude das classes populares a cursos de fato superiores e, tampouco, ampliaram o acesso na proporção anunciada de modo ufanista na custosa campanha midiática em torno do ProUni (LEHER, 2010b, p. 386).

Articulado ao ProUni está o *Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior* (FIES)¹⁶², criado para substituir o Crédito Educativo (CREDUC) instituído no governo militar. Este é regulamentado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, ainda no governo Cardoso, mas ampliado no governo Lula, como forma de conceder empréstimo para pagamento de mensalidade e manutenção do estudante supostamente carente matriculado em instituições privadas de ensino superior. De acordo com Sakurada (2013, p. 76):

Através do FIES, os estudantes poderiam financiar até 70% dos encargos educacionais em cursos de instituições de ensino superior não gratuitas com avaliação positiva do MEC, e as instituições poderiam, através dos títulos da dívida pública, pagar suas obrigações previdenciárias junto ao INSS ou negociar suas dívidas com outras pessoas jurídicas.

O FIES se constitui como outra forma de subsídio ao setor privado, que vem sendo utilizado para financiar, com juros subsidiados, as bolsas parciais. Segundo Leher (2010b, p. 387, grifos nossos), “o subsídio público se dá por meio do custeio, pelo Estado, dos juros

¹⁶² Interessante registrar o aspecto da contradição do governo Lula, já que “o PT criticou asperamente o governo Cardoso por ter ampliado as matrículas na educação superior privada a partir da concessão de empréstimos subsidiados aos estudantes pelo FIES. No entanto, as matrículas subsidiadas pelo FIES cresceram em ritmo ainda maior no governo Lula da Silva” (LEHER, 2010b, p. 371).

praticados no empréstimo ao estudante, que são inferiores aos de mercado. Trata-se, por conseguinte, de um *subsídio implícito*”.

Assim, o ProUni e o FIES se constituem como mecanismos que sustentam: 1) a educação como serviço bastante lucrativo; e 2) a lógica da “educação para pobre”, com qualidade duvidosa (cursos sequenciais¹⁶³, tecnológicos de curta duração e à distância) e sem controle social efetivo. Leher (2010b) analisa ainda que estes mecanismos foram transformados nas principais estratégias do governo Lula para massificação da educação superior, legitimando, em contrapartida, o sucateamento planejado e sistemático das universidades públicas.

Estranhamente, a democratização dos direitos sociais *harmoniza-se* com a mercantilização da educação, aprofundada em níveis inéditos na educação brasileira pelos subsídios do Fies e pelas isenções tributárias do ProUni, enraizando ainda mais o vasto sistema privado de educação na sociedade brasileira (LEHER, 2010b, p. 371, grifo nosso).

Então, o processo de expansão da educação superior em curso no Brasil sustenta-se na ampliação de vagas no sistema privado de ensino, com financiamento público para este setor, mas com a redução de investimentos nas IES públicas. É o que identificamos, de maneira mais contundente, a partir da década de 1990 e que se aprofunda nos anos 2000, pois o governo Lula além de dar continuidade, amplia o FIES do governo Cardoso e incorpora um elemento de novidade a este processo: cria o ProUni, estimulando a parceria público privado. Lula da Silva acaba sendo, com o setor privado, bem mais generoso que o governo anterior. O objetivo é desarticular o ensino qualificado e massificar vagas no ensino superficial para atingir metas de expansão que favoreçam o setor privado, desconstruindo a universidade pública e fragilizando o movimento social no âmbito acadêmico (estudantil e docente).

Nesta linha de análise, é importante registrar que o segundo mandato de Lula iniciou com o lançamento do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), pelo MEC, em abril de 2007, e estava estruturado a partir de um conjunto de decretos, projetos de lei, resoluções e portarias voltadas para todos os níveis e modalidades da educação (ABREU 2010; ANDES, 2007).

¹⁶³ De acordo com análise de Iamamoto (2000), tal modalidade de ensino caracteriza-se como um tipo de pós-médio, de curta duração e voltado para as limitadas demandas do mercado, distinto dos clássicos cursos de graduação que requerem formação mais longa e academicamente mais densa. É uma opção direcionada para a flexibilização do ensino superior.

No discurso do governo, a proposta de criação do PDE se dava pela necessidade de enfrentar estruturalmente as desigualdades de oportunidades educacionais e de se cumprir as metas traçadas no PNE de 2001 (ABREU, 2010). Entretanto, na prática, “revogava o PNE e instituíam uma miríade de iniciativas fragmentadas” (LEHER, 2010b, p. 378), materializadas em ações que davam continuidade à contrarreforma universitária em sua terceira fase de expansão.

Cabe ressaltar também que o governo Lula, ao longo de dois mandatos, manteve o veto (já do governo Cardoso) a respeito do financiamento da educação sob o teto de 10% do PIB, apesar da sua promessa de campanha. Como afirmam Araújo, Farias e Sobral (2013), o resultado é que o governo Lula seguiu aplicando, mais ou menos, o mesmo percentual do governo anterior de Cardoso, em média, 4,2%. O que explica, em parte, o não cumprimento de 2/3 das metas estabelecidas no PNE 2001-2010.

2.2.2 REUNI, EAD-UAB, IFETs: estratégias de aprofundamento da contrarreforma direcionadas para o espaço público

Como ação prevista no próprio PDE, o *Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (REUNI) foi apresentado por meio do Decreto Presidencial 6.096/07, em 24 de abril de 2007¹⁶⁴, com o “objetivo (formal) de ampliar o acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007a)¹⁶⁵.

De acordo com Lima (2010), o REUNI é um programa elaborado pelo governo federal para operacionalizar a política de diversificação das instituições e dos cursos, sendo elaborada, difundida e monitorada pelos organismos internacionais. Configura-se como “uma inteligente ação do governo na medida em que é apresentado como democratização do acesso, realizando a abertura de vagas em universidades públicas (federais) e permitindo a realização

¹⁶⁴ Segundo o Andes (2007, p. 11), tal decreto “começou a ser delineado no segundo semestre de 2006, a partir de uma forte campanha contra a universidade fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa campanha foi baseada na divulgação de dados estatísticos sobre a falta de vagas nas universidades públicas e as taxas relativamente altas de evasão no ensino superior, sem uma análise qualitativa consistente”.

¹⁶⁵ Interessante registrar que a promessa de criação de vagas nas federais emerge em “um contexto em que o ProUni já demonstrava que os empresários não estavam mais dispostos a aumentar as vagas do programa” (LEHER, 2010b, p. 394).

de concursos para docentes nestas universidades” (LIMA, 2010, *on line*), mas que, na verdade, redesenha a educação superior pública, particularmente nas instituições federais.

Em síntese, as metas do REUNI objetivam: a) o aumento do número de estudantes de graduação nas universidades federais; b) o aumento do número de alunos por professor em sala de aula da graduação; c) a diversificação das modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da criação dos cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissional) e da educação à distância (BRASIL, 2007a).

Em primeiro lugar, é preciso registrar que a ampliação de vagas no REUNI foi tomada como meta desconsiderando a situação de sucateamento das universidades federais e o déficit de professores, já indicado pelo movimento docente. Isto significa dizer que a meta do programa de “elevação gradual da taxa de conclusão dos cursos de graduação presenciais para 90%, bem como da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos” (BRASIL, 2007a), considerando cada plano de reestruturação por universidade, seria efetivamente alcançada por meio da sobrecarga da estrutura já insuficiente e da intensificação do trabalho dos docentes e dos técnico-administrativos, comprometendo a qualidade do ensino e o acompanhamento dos alunos. Na prática, tal meta indica o processo de desmonte da universidade pública a partir do completo desrespeito ao tripé ensino, pesquisa e extensão, já que os docentes mal teriam condições de dar conta da sala de aula.

Por outro lado, aderir ao plano de reestruturação significava seguir à risca as determinações do MEC, obedecendo a metas exclusivamente quantitativas, a partir de uma lógica instrumental, o que contribuía para alterar a concepção de educação e de universidade.

O reitor que aderir ao REUNI, com anuência do seu conselho universitário, estará submetendo a universidade, por cinco anos, a um controle tecnocrático que obedecerá à lógica do acompanhamento de metas quantitativas, método que caracteriza o funcionamento de algumas empresas internacionalizadas, e que nem para essas representa a melhor solução. Para atividade tão complexa quanto a educação, o melhor método é o da ação-reflexão-ação, que avalia os resultados e corrige o curso, sempre que necessário (ANDES, 2007, p. 20).

Já dentre as diretrizes do programa, destacam-se: a) redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; b) estímulo à mobilidade estudantil entre as instituições de ensino; c) revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação; d) diversificação das

modalidades dos cursos de graduação, com a flexibilização dos currículos, da educação à distância, da criação dos cursos de curta duração e bacharelados interdisciplinares (BRASIL, 2007a). Logo, podemos identificar a perfeita sintonia deste programa com as promessas do Acordo de Bolonha na Europa¹⁶⁶ que, como vimos anteriormente, buscava estimular a mobilidade, a diversificação e a reorganização de cursos a partir de ciclos e outras estratégias.

As metas e diretrizes eram audaciosas e estavam bem definidas, mas não condiziam com os recursos destinados a tal processo de reestruturação proposto pelo governo Lula, pois, segundo análise de Leher (2010b, p. 401): “A base material da reestruturação pretendida pelo REUNI é frágil e a tendência de estagnação dos recursos é concreta”. Embora o Decreto determinasse em seu art. 3º que “o MEC destinaria ao Programa recursos financeiros, que seriam reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação” (BRASIL, 2007a), tais recursos estariam condicionados “à *capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação*” (BRASIL, 2007a, grifos nossos). Então, nestes moldes, a proposta do governo não seria capaz nem mesmo de melhorar as já precárias condições em que se encontravam as universidades públicas brasileiras, quanto menos de ampliar vagas com qualidade satisfatória para os novos estudantes.

Em pesquisa realizada por Sakurada (2013, p. 68-69), nos documentos do site do MEC, é observada as contradições da tão defendida expansão das universidades federais diante do modelo REUNI do governo Lula da Silva:

[...] pudemos perceber que até o final de 2007, quando o REUNI foi lançado, das 54 universidades federais existentes, 53 haviam aderido ao programa, com a implementação prevista já para 2008. E apesar do programa prever a expansão da rede federal de ensino superior, o que se viu foi uma criação parca de instituições de ensino, saltando de 45 em 2003 para 59 em 2010, ou seja, representou um crescimento de apenas 25,5% no número de instituições. Na verdade, o que o REUNI promoveu foi uma expansão de *campi* das instituições [...] demonstrando uma clara intenção de interiorizar os *campi*, que muitas vezes são criados sem as devidas condições necessárias para o funcionamento dos cursos [...].

Dessa maneira, a expansão das matrículas nas universidades federais veio também acompanhada de bases precárias, pois o número de *campi* das federais cresceu, mas em

¹⁶⁶ Concordamos com Leher (2010b, p. 393) quando afirma, de maneira bastante criativa, que o Reuni caracteriza “a universidade à bolonhesa temperada pelo capitalismo dependente”, ou seja, as metas do Reuni estão fundadas na mesma lógica da política de criação de um espaço europeu de educação superior, constituído por meio do Processo de Bolonha.

condições muito longe das necessárias para a garantia de uma educação superior de qualidade: campi funcionando em prédios emprestados, salas inadequadas para o trabalho didático-pedagógico, insalubridade por falta de ventilação, inexistência de laboratórios, condições precárias de desenvolvimento de pesquisa, poucos docentes efetivos, intensificação do trabalho docente, conseqüente adoecimento deste profissional, etc.

No segundo fascículo do terceiro número da revista *Dossiê Nacional – Precarização*, o ANDES (2013) denuncia o mau funcionamento e as péssimas condições de trabalho nas IFES nas cinco regiões do país, em especial nas que aderiram ao REUNI. Alguns exemplos são marcados pela precariedade das instalações e do funcionamento, o que repercute diretamente na qualidade da formação profissional e no adoecimento de professores: a) Pólo Universitário Rio das Ostras, localizado na Universidade Federal Fluminense (UFF): a improvisação como solução gera várias dificuldades que limitam o ensino e a pesquisa: “além do perigo das instalações, em virtude da provisoriade que se tornou definitiva, há dificuldades na solicitação e no armazenamento de materiais porque estão em contêineres” (idem, p. 10); b) Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na Unidade Acadêmica de Serra Talhada, no sertão, e em Garanhuns, no Agreste, e na Universidade Federal de Sergipe (UFS) várias obras apresentam-se sem conclusão e sem previsão de término, tais como uma residência estudantil, prédios para laboratórios, reservatório de água, prédio de salas de aula, espaço para armazenar materiais e equipamentos, etc.; dentre outros inúmeros exemplos.

Além do Decreto que institui o REUNI, há também as *Portarias Interministeriais n° 22/2007 e n° 224/2007*, que criam e consolidam o banco de professores equivalentes o que corresponde à soma dos Professores de 3º Grau efetivos e substitutos em exercício na universidade. O governo com o discurso de facilitar a contratação de professores pelas universidades federais, busca conduzir “à substituição gradativa dos professores com dedicação exclusiva por professores substitutos em regime de 20 ou 40 horas semanais, ou mesmo por professores substitutos¹⁶⁷” (ANDES, 2007, p. 7-8), intensificando a precarização do trabalho docente e comprometendo a qualidade do ensino.

¹⁶⁷ O documento do Andes (2007, p. 25) nos lembra: “O professor substituto não pode assumir cargos administrativos, desenvolver ou orientar pesquisas, nem submeter ou coordenar projetos. Essas tarefas estão sendo acumuladas por um número cada vez menor de professores efetivos. Além da precarização salarial, o professor substituto ainda deve assumir a responsabilidade pela sua aposentadoria e não fará parte do quadro de aposentados, ‘liberando’ gastos e responsabilidades futuras do governo com a Previdência Social”.

A partir do disposto nas portarias, é possível transformar o cargo de um professor com dedicação exclusiva, que se ocupa do ensino, da pesquisa e da extensão, além de prestar atendimento personalizado ao aluno, em cargos para três professores em regime de 20 horas, que vão trabalhar por menos de um terço do salário, cada um, porém apenas com a obrigação restrita ao ensino (ANDES, 2007, p. 24).

Por outro lado, ainda no que diz respeito à docência, um aspecto contraditório do REUNI foi “a realização de mais de dez mil concursos docentes” (LEHER, 2010b, p. 402). Mesmo considerando o imenso hiato entre o número de concursos e o déficit atual nas universidades federais, é relevante destacar que a inserção de novos docentes tem sido um aspecto importante, principalmente do ponto de vista da organização e vigor do movimento docente, haja vista a força da greve docente em 2012. Sem contar que, como Leher (2010b) chama a atenção, muitos mestres e doutores, sem os concursos, acabariam buscando a rede privada para vender sua força de trabalho e, assim, muito provavelmente, interromperiam suas pesquisas e estudos.

Também é importante considerar que a resistência estudantil e docente contribuiu para uma expansão em moldes distintos dos preconizados pelo governo federal, quando os colegiados dos cursos buscaram priorizar concursos para 40h e Dedicação Exclusiva e manter (e até fortalecer) os debates coletivos nas universidades, envolvendo toda comunidade acadêmica, sobre o REUNI, suas metas e contradições, constituindo-se como um dos temas centrais durante a greve docente em 2012¹⁶⁸. Podemos dizer que estas são variáveis relevantes deste processo de contrarreforma da educação superior e devem ser consideradas.

Não obstante, “seria um equívoco ignorar que os objetivos mais gerais do REUNI foram alcançados” (LEHER, 2010b, p. 403). A relação entre o número de professores e o de estudantes está caminhando para o existente nas privadas, fazendo “acender o sinal vermelho para o futuro das instituições públicas” (idem), até porque o programa vem apresentando uma tendência de estagnação do seu modelo, particularmente a partir do governo Dilma Rousseff¹⁶⁹.

De fato, o processo de expansão, em sua nova fase com o governo Lula da Silva só agrava os problemas estruturais que as universidades públicas enfrentavam antes do REUNI, contribuindo para o processo, em curso, de decadência da educação superior pública. Em vista

¹⁶⁸ É oportuno resgatar a greve das universidades federais em 2012 que, ao longo de quase quatro meses, denunciou a infraestrutura e as condições de trabalho docente nestas IES, em especial com a implantação do REUNI.

¹⁶⁹ Parece-nos bastante significativo que no site do REUNI já não tenha nada atualizado sobre o programa desde 2011 (no *link* notícias, por exemplo). Informação disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 06/04/2015.

disso, é necessário desfazer a confusão entre democratização da educação superior e massificação desastrosa quanto à qualidade acadêmica e às condições objetivas de realização desta expansão a partir de uma lógica produtivista e empresarial, fundada em metas que não apresentam recursos correspondentes do governo federal.

Outro aspecto deste processo regressivo para a educação superior, no governo Lula da Silva, é a *intensificação e expansão do ensino à distância (EAD)* como elemento constitutivo da contrarreforma do ensino superior, já que se constitui como modalidade já estimulada desde a LDB de 1996 durante o governo Cardoso. Fundado na quebra da relação constituída pela unidade entre ensino-aprendizagem e no uso intensificado das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), com justificativas oficiais as mais diversas¹⁷⁰, o EAD vem sendo oferecido por IES públicas e privadas de forma diferenciada ao longo dos últimos anos.

Esta modalidade de ensino representa uma meta dos organismos internacionais para a massificação e certificação ampliada¹⁷¹, sob a aparência da democratização do acesso à educação nos países periféricos (MANCEBO; MARTINS, 2012; LIMA, 2007), uma vez que esta modalidade de ensino é direcionada aos segmentos mais pauperizados da sociedade por meio: a) da ilusão da ampliação do acesso à educação de qualidade; e b) da compatibilidade com os eixos centrais do mundo do trabalho contemporâneo: “flexibilidade, mobilidade e agilidade” (MANCEBO; MARTINS, 2012, p. 122). Neste sentido, Mancebo e Martins (2012) afirmam que a capacidade de desprender-se do passado e a tolerância em relação à fragmentação e às mudanças passam a ser traços exigidos do trabalhador contemporâneo, em muitos setores, o que inclui os professores do ensino superior que trabalham com o EAD.

Neste cenário, as mesmas autoras revelam que o pico de crescimento do ensino à distância a partir dos anos 2000: “conforme dados do Censo da Educação Superior (1995 a 2011), o número geral de matrículas aumentou de 1.759.703, em 1995, para 6.379.299, em

¹⁷⁰ Conforme Mancebo e Martins (2012, p. 126), as principais justificativas oficiais para o uso intenso das TICs tem sido: “1) A necessidade de ampliar as vagas e matrículas nesse nível de ensino; 2) o baixo custo, inclusive com mão de obra mais barata; 3) a compressão do tempo da formação profissional, particularmente no que tange à formação de professores para o ensino básico; 4) ultrapassagem das barreiras relacionadas ao espaço já que o uso das TICs está posto num país de dimensões continentais; e 5) a contribuição decisiva e objetiva para a suposta democratização do acesso ao conhecimento”. Entretanto, as autoras também analisam que as TICs no EAD “[...] ao invés de fortalecer as instâncias universitárias de formação, promovem um modelo de substituição tecnológica que representa uma certificação em larga escala [...]” (idem, p. 127).

¹⁷¹ Inclusive Mancebo e Martins (2012, p. 128) alertam para: “1) as recomendações e condicionalidades estabelecidas pelos organismos internacionais – como a farta literatura do BM indicada para os países periféricos do Sul, no que tange à incorporação educacional das TICs; 2) as traduções e adaptações que essas condicionalidades enfrentam quando se concretizam em formulações locais; e 3) os interesses de uma fração da burguesia brasileira, que possui sólidos negócios na área educacional, bem como os interesses privados/mercantis no aparelho do Estado, que antevêm no uso das tecnologias na educação, possibilidades férteis de minimização do trabalho humano, ampliação do número de alunos e crescimento de suas margens de lucro”.

2010, com um crescimento, portanto, da ordem de 262,52% em 16 anos”¹⁷² (MANCEBO; MARTINS, 2012, p. 117). Isto ocorre por meio de uma proliferação normativa: Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, e o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, sendo este último o mais específico no que se refere aos aspectos de credenciamento, autorização e reconhecimento do ensino à distância no sistema de educação superior federal.

Na mesma direção, Sakurada (2013) revela, em sua pesquisa de mestrado, que a participação do setor privado se expande a partir de 2002, tornando-se, em curto espaço de tempo, um objeto de disputa do mercado educacional, deixando assim, o EAD, de ser uma mera ferramenta subsidiária e complementar à educação presencial e passando a ser um dos eixos centrais do processo de expansão da educação superior nos moldes neoliberais.

De acordo com dados do INEP, se em 2000 havia 7 IES brasileiras que ofereciam o curso à distância, em 2007 esse número cresce para 97, representando mais de 13 vezes o número inicial. No mesmo ano, foi autorizada a criação de 408 cursos na modalidade EAD, dos quais 69% estavam inseridos em ambientes privados (SAKURADA, 2013, p. 71).

Segundo análise de Mancebo e Martins (2012), a modalidade EAD se expande muito no Brasil a partir de 2000 devido à combinação de alguns fatores, tais como: a) no âmbito privado, em razão do esgotamento da oferta de cursos presenciais privados que tinham se expandido de forma extraordinária nas últimas duas décadas do século XX, conduzindo a burguesia brasileira a buscar novos espaços no mercado do setor educacional, principalmente facilitada pela existência de um marco regulatório genérico e pouco exigente, com ênfase nas faculdades e nas graduações de custo relativamente baixo (como Serviço Social, Pedagogia, Letras, Administração, etc.); e b) apesar de o aumento na rede privada atualmente ser maior que da rede pública, o ensino à distância também se ampliou nas IES públicas, em especial por meio da *Universidade Aberta do Brasil (UAB)*, criada pelo Decreto 5.800, em 08 de junho de 2006, sendo considerado um marco significativo na trajetória do ensino à distância no governo Lula.

¹⁷² Segundo as autoras, “os primeiros dados sobre o uso do ensino à distância só passam a fazer parte das estatísticas oficiais do INEP em 2000, constando o insignificante número de 1.682 matrículas, todas na rede pública” (MANCEBO; MARTINS, 2012, p. 118).

A UAB foi idealizada a partir do Fórum das Estatais pela Educação¹⁷³, em 2005, e era um programa da Diretoria de Educação à Distância (DED) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Secretaria de Educação à Distância (Seed), do MEC.

Conforme tal Decreto, o Sistema UAB era voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, em articulação com pólos de apoio presencial, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, com grande ênfase colocada na formação de professores para o ensino básico (BRASIL, 2006). As atividades sócio-educacionais seriam realizadas mediante o estabelecimento de acordos de cooperação técnica ou convênios entre União, Estados e Municípios e instituições federais e estaduais de ensino superior credenciadas (BRASIL, 2006).

A UAB possui um grande potencial para a oferta de vagas no ensino superior, ademais porque não considera os mesmos padrões de investimento das IES; todavia, ao fazê-lo, *muda estruturalmente o perfil da universidade*, os rumos de sua valorização e prestígio por meio do sucateamento desse nível de ensino. Em acréscimo, *contribui para a intensificação do trabalho docente e a dissociação entre ensino-pesquisa-extensão*, o que, em conjunto com outros fatores, parece estabelecer fortes indícios de um reordenamento do ensino superior público, na mesma lógica do ensino superior privado e com apoio de uma política que carrega em seu núcleo o instrumental da educação pública (MANCEBO; MARTINS, 2012, p. 139, grifos nossos).

Nesta modalidade de ensino à distância são os tutores que desenvolvem as atividades docentes, em condições bastante precárias, pois “não desfrutam do mesmo reconhecimento e tratamento legal dado aos professores em geral, não dispendo sequer de vínculo empregatício” (MANCEBO; MARTINS, 2012, p. 132). Na UAB, é ampliado o processo de precarização, intensificação e flexibilização do trabalho, pois nas IES públicas os docentes (em número reduzido) que atuam nesta modalidade recebem bolsas¹⁷⁴ e não possuem direitos trabalhistas reconhecidos. Devido às características desta modalidade à distância (UAB), o

¹⁷³ “O Fórum tinha a coordenação geral do Ministro Chefe da Casa Civil, com a coordenação executiva do Ministro da Educação e a participação efetiva estratégica das Empresas Estatais brasileiras. A proposta oficial do Fórum era fortalecer as universidades públicas e, ao mesmo tempo, *atender às necessidades das empresas*, enfatizando o papel da educação no desenvolvimento econômico brasileiro” (MANCEBO; MARTINS, 2012, p. 138, grifos nossos).

¹⁷⁴ De acordo com a Lei n. 12.772, de 28/12/2012 (referente à Carreira de Magistério Federal), art. 21, inciso IV, mesmo no regime de dedicação exclusiva (DE) será admitida a percepção de “bolsa pelo desempenho de atividades de formação de professores da educação básica, no âmbito da *Universidade Aberta do Brasil* ou de outros programas oficiais de formação de professores” (BRASIL, 2012, grifos nossos).

ensino encontra-se dissociado da pesquisa e da extensão, seguindo a lógica da educação superior privada direcionada apenas para o ensino. Assim, a UAB apresenta características que mais a afastam do que aproximam da concepção de universidade:

[...] a UAB carrega indevidamente a denominação de universidade. No máximo, é mais um ‘programa’ de educação que se une as IES nos três níveis da federação, não possui um corpo de funcionários próprio nem mesmo a infraestrutura adequada e própria para garantir o pleno desenvolvimento da expansão a que se propõe. Seu corpo docente trabalha por intermédio de bolsas concedidas a professores e tutores que, em muitos casos, nem a qualificação necessária possuem em termos de titulação e produção acadêmica (MANCEBO; MARTINS, 2012, p. 139-140).

Outro aspecto interessante e novo neste processo de expansão da educação superior com Lula da Silva é o estímulo aos chamados *IFETs*. Segundo Abreu (2010), a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica foi objeto de uma vultosa expansão no segundo mandato do presidente Lula da Silva. O Decreto nº 6.095/07, de 24 de abril de 2007, estabelece um conjunto de diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação profissional e tecnológica, para fins da constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os IFETs (BRASIL, 2007b). No final do ano seguinte, é aprovada a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica¹⁷⁵, bem como cria formalmente os IFETs.

Conforme a lei, os IFETs se constituem como instituições de educação básica, superior e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (presencial e à distância), com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos (BRASIL, 2008). No que tange à educação superior, os IFETs são dotados de autonomia semelhante às das universidades para a criação e a extinção de seus cursos.

Os IFETs passam a ser equiparados às universidades. Entretanto, não garantindo o sentido mais amplo de educação superior e de universidade, voltada para a produção do conhecimento crítico, que esclarece e fundamenta a realidade, direcionado para os interesses

¹⁷⁵ Segundo a Lei nº 11.892/2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao MEC é constituída por: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II (Rio de Janeiro/RJ), sendo que este último só é equiparado aos institutos federais para efeito das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior (BRASIL, 2008).

da sociedade. Na verdade, suas atividades estão voltadas para os interesses e necessidades do mercado de trabalho, a partir de uma lógica pragmatista¹⁷⁶, pautada em um ensino superior apenas produtor de profissionais para o mercado, no qual a prática se configura apartada da construção teórica.

O Decreto nº 6.095/07 nos parágrafos 1º e 2º do Art. 4º (BRASIL, 2007b), já deixava exposto ações e objetivos voltados para o mercado e o setor privado. Em relação às ações, os IFETs deveriam se orientar para: I - ofertar educação profissional e tecnológica, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica para a geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - orientar sua oferta em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais, no âmbito de atuação do IFET; IV - constituir-se em centro de excelência, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico voltado à investigação empírica e não para a produção do conhecimento crítico e transformador da realidade; V - qualificar-se como centro de referência, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VI - oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica; e VII - estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, compatível com a lógica colaboracionista estimulada pelo governo federal, já desde o governo antecessor de Cardoso.

Fica evidente que todas as ações dos Institutos Federais, desde o ensino, passando pela pesquisa e extensão, estariam de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o setor produtivo e os interesses do mercado e da burguesia nacional, em tempos de reestruturação produtiva.

Em relação aos cursos oferecidos, destacamos os cursos de pós-graduação *stricto sensu* dos IFETs, sintonizados com a lógica do aligeiramento e da profissionalização, bem como da compatibilidade com os interesses mercantis nacionais, conforme item VII do parágrafo 2º do Art. 4º do Decreto 6.095 de 2007, sobre os IFETs:

¹⁷⁶ Esta direção pragmática do ensino superior focado na profissionalização compromete a produção do conhecimento amplo e crítico. Vásquez (2011) nos ajuda a entender melhor esta direção política profissionalizante da educação superior, no governo Lula, quando explica que o pragmatismo vincula-se à concepção de que: “o conhecimento está diretamente associado a necessidades práticas, deduz que o verdadeiro se reduz ao útil, com o que solapa a essência do conhecimento como reprodução na consciência cognoscitiva de uma realidade, ainda que só possamos conhecer essa realidade – reproduzi-la idealmente – em nosso trato teórico e prático com ela” (idem, p. 243). Logo, o pragmatismo “reduz o prático ao utilitário, com o qual acaba por dissolver o teórico no útil” (idem).

[...] os programas de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo mestrado e doutorado, *preferencialmente de natureza profissional*, que promovam o *aumento da competitividade* nacional e o estabelecimento de bases sólidas em ciência e tecnologia, com vista ao processo de geração e inovação tecnológica [...] (BRASIL, 2007b, grifos nossos).

Concordamos com as análises do ANDES-SN (2007, p. 27) quando afirma que na prática, os IFETs se constituem mais como “uma forma de substituição da universidade produtora de conhecimento crítico e inovador, por um modelo de instituição que promove uma formação incompleta”. Isto porque os institutos federais estão pautados por uma lógica que retira do estudante de nível superior e até mesmo “descarta a possibilidade de atuação nos vários ramos do conhecimento, não visando à constituição de verdadeiro ambiente acadêmico” (idem).

Nestes termos, podemos afirmar que o governo Lula da Silva (2003-2010), em seus oito anos de governo, não só deu continuidade, mas, sobretudo aprofundou o ritmo da reformulação da educação superior a partir de mais um ciclo da sua expansão, cujo arcabouço jurídico e político (conjunto de medidas provisórias, projetos de leis, leis, decretos, etc. que pautam suas estratégias concretas) apontam a prioridade da agenda neoliberal diante das suas ações políticas. O que não será muito diferente com o governo Rousseff, como veremos a seguir.

2.3 4º CICLO DE EXPANSÃO: GOVERNO DILMA ROUSSEFF E A ATUALIDADE DA CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MAIS UM GOVERNO PETISTA

Ex-Ministra de Minas e Energia (2003-2005) e Ex-Ministra-Chefe da Casa Civil (2005-2010) durante o governo Lula da Silva, Dilma Rousseff foi escolhida a candidata do Partido dos Trabalhadores na campanha presidencial de 2010, sendo apresentada como a “presidente de continuidade”. O próprio nome da coligação de Dilma e Temer, *Para o Brasil seguir mudando*, já apresentava o conteúdo ideológico da continuidade e seu forte vínculo com o governo que se encerrava. Em seu discurso, já como candidata, declarou explicitamente: "Não é por acaso que depois desse grande homem o Brasil possa ser

governado por uma mulher, uma mulher que vai *continuar o Brasil de Lula*, mas que fará o Brasil de Lula com alma e coração de mulher"¹⁷⁷.

O foco da primeira campanha petista apresentando Dilma como candidata foi a continuidade do governo Lula, pois era necessário dar prosseguimento às contrarreformas para garantir o apoio da burguesia nacional e dos investidores internacionais. Já na segunda campanha, como candidata à reeleição, a promessa de Dilma era dar prosseguimento às mudanças iniciadas no primeiro governo dela, mas enaltecendo o seu antecessor petista. Em 26 de outubro de 2014 Dilma foi reeleita no 2º turno para mais quatro anos de governo (2º mandato), com o discurso de “conclusão do que começou no primeiro governo” e, sobretudo, com o objetivo de preparar as “mudanças que o Brasil precisa”, com destaque para as reformas política e tributária¹⁷⁸.

Sintonizada com o projeto de sociedade do governo Lula que privilegia o capital financeiro nacional articulado ao internacional, o governo Dilma Rousseff (em seu primeiro mandato e também no 1º ano da 2ª gestão) conforma o mesmo tom de prosseguimento e, sobretudo, aprofundamento à política econômica e social sob a égide dos interesses burgueses do país, em especial, fortalecendo a mesma direção em relação às políticas sociais.

Inserido no processo de intensificação do discurso de combate à pobreza e do papel do Estado como estimulador do desenvolvimento econômico, combinado ao desenvolvimento social, o governo Rousseff amplia o Bolsa Família (PBF) e cria novos programas sociais (SIMIONATTO; COSTA, 2014): o Programa “Brasil Sem Miséria” que busca avançar na integração do PBF; o Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC); os Programas de habitação e saneamento, desenvolvidos no âmbito do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC); o “Minha Casa, Minha Vida”¹⁷⁹; o Programa “Brasil Carinhoso”; o Programa Luz para Todos; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens; adicionando aqui as ações vinculados à política de educação, como a Política Nacional de Assistência Estudantil; o ProUni; e o FIES.

Dentro do discurso da combinação desenvolvimento social e econômico, o PAC (I e II), no governo Dilma ganha peso, beneficiando a burguesia nacional e internacional. Como ressaltam Simionatto e Costa (2014, p. 72), “os investimentos nas áreas de saneamento, habitação, transporte e recursos hídricos ampliam enormemente o poder do capital financeiro,

¹⁷⁷ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Dilma_Rousseff>. Acesso em: 06/04/2015.

¹⁷⁸ Disponível em: <<http://noticias.band.uol.com.br/eleicoes/2014/presidenciais/dilma-rousseff/100000716342/governo-novo-veja-as-promessas-de-dilma.html>>. Acesso em: 09/04/2015.

¹⁷⁹ Simionatto e Costa (2014, p. 72) analisam que este programa se “vincula aos preceitos do mercado imobiliário e não à perspectiva do direito à habitação”, mais uma vez articulando as ações do governo com os interesses do capital em detrimento do atendimento de necessidades sociais.

do agronegócio, da mineração, do setor energético e da construção civil”, uma vez que fortalecem frações burguesas à maior “exploração de recursos como a terra, as florestas, mananciais de água, reservas minerais” (idem), sem contar a exploração aviltante dos trabalhadores. Não desconsiderando as parcerias público-privadas, bem como as ações voltadas para a educação superior.

Neste processo de continuidade/aprofundamento e atualidade da contrarreforma em mais um governo petista, destacamos três eixos centrais do 4º ciclo expansivo, com Dilma, que discorreremos ao longo deste item: a desconstrução da educação pública em todos os níveis e de maneiras variadas; o investimento público no setor educacional privado; e o estímulo à rede de cursos tecnológicos e profissionalizantes.

2.3.1 *O novo PNE (2014-2024) e o aprofundamento da privatização do ensino superior*

No quesito política de educação, o governo Dilma declaradamente indica seu viés de continuidade quando dá prosseguimento ao processo de tramitação do Projeto de Lei 8.035/2010 que culminou com a aprovação no Congresso Nacional da Lei 13.005 que aprovou o *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024*, em 06 de junho de 2014¹⁸⁰. Especialmente com relação ao ensino superior, o novo PNE aposta na manutenção de metas do PNE anterior, aprovado ainda no governo Cardoso.

Segundo Araújo, Farias e Sobral (2013), o processo de construção deste novo PNE teve início com a realização da Conferência Nacional de Educação Básica, em abril de 2008, no qual iniciou o movimento de debates sobre o novo plano para a década seguinte. No decorrer de 2009 ocorreram várias conferências estaduais e no Distrito Federal, bem como a organização de vários espaços de debate, culminando com a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE)¹⁸¹, no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, da qual resultou a proposta de PL do novo PNE. Assim, o PL nº 8.035, que aprova o novo PNE foi apresentado ao Plenário da Câmara dos Deputados, já no finalzinho do governo Lula da Silva:

¹⁸⁰ A referida lei foi assinada pela Presidente Dilma Rousseff em 25 de junho de 2014 e publicada no dia seguinte no Diário Oficial da União.

¹⁸¹ “A CONAE 2010 aprovou 677 deliberações sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. A conferência reafirmou a educação como direito social inalienável e que cabe ao Estado sua oferta. Assim, o Estado deveria organizar-se para cumprir esse direito humano. A ação proposta pela CONAE é a construção de um sistema nacional de educação, articulando os sistemas municipais, estaduais, distrital e federal de ensino” (AGLIARDI; WELTER; PIEROSAN, 2012, p. 1).

20 de dezembro de 2010. Após sua tramitação na Câmara seguiu para aprovação no Senado, o que resultou, como no plano anterior no Governo Cardoso, em disputas e conflitos entre propostas e indicações do governo petista, representando os interesses majoritários dos empresários da educação e as indicações dos movimentos sociais em defesa da educação pública.

O PL nº 8.035/2010 que deu origem a Lei 13.005/2014, versão original da lei aprovada em 2014, foi publicizada (ainda como PL) a partir de 2010, indicando para sociedade, segundo publicação da AdUFRJ/Seção Sindical e do COLEMARX/UFRJ (2014, p. 6), que este “marcaria um novo capítulo na história da destruição da educação pública, inaugurando um período de mercantilização sem precedentes da educação brasileira”. De fato, o governo Rousseff dá um novo colorido ao processo de expansão por via privada, comprometendo ainda mais a educação pública de qualidade, principalmente quando fortalece projetos e programas do governo anterior como o ProUni, o FIES e o REUNI.

A Lei nº 13.005/2014 contém quatorze artigos e um anexo, denominado *Metas e Estratégias*, no qual são elencadas 20 metas para todos os níveis de ensino e modalidades especiais e outros aspectos específicos da educação nacional, para as quais foram definidas várias estratégias. Neste sentido, a lei tomou como diretrizes: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB; valorização dos profissionais da educação; e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014). Para que essas diretrizes sejam cumpridas ao longo da década foi apresentado um plano de metas e estratégias que corresponde a cada diretriz do PNE.

Interessante notar que as metas da lei do novo PNE (assim como o seu projeto de lei – PL nº 8.035/2010) consistem quase numa compilação das metas dos programas específicos que constituem o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE do governo Lula. Araújo, Farias e Sobral (2013)¹⁸² ressaltam que há uma tentativa (a exemplo do que aconteceu com o PNE que findou) de sobreposição de um plano de governo (PDE) ao plano de Estado (PNE), uma vez que o PNE termina por reproduzir ações que já estão em curso, tais como o REUNI,

¹⁸² As reflexões aqui contidas a respeito da Lei 13.005/2014 foram construídas por nós a partir das análises efetuadas pelas autoras em questão sobre o PL nº 8.035/2010. Isto porque o texto final da lei é praticamente o mesmo do seu projeto de lei. Entretanto, veremos ao longo destas páginas algumas das alterações em relação a estes dois documentos oficiais.

o FIES, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), etc.¹⁸³.

Entre o que foi discutido e sistematizado pelas entidades da educação na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, e o que foi aprovado na Lei de 2014 que dispõe sobre o PNE 2011-2020 há várias alterações que expressam as disputas de interesses, concepções e projetos de educação e sociedade, vinculados tanto aos interesses do capital direcionado para a educação como novo nicho de acumulação, como aos interesses dos trabalhadores da educação. Dentre estas alterações e impasses destacamos a questão do financiamento, uma vez que este é ponto central para a definição dos encaminhamentos de uma política pública como a educacional. Aqui registramos: não se trata de uma mera coincidência com o processo de aprovação da PNE anterior, ainda com Cardoso, significa mesmo a continuidade de uma estratégia política para a educação superior brasileira que se mantém já desde o período de ditadura militar.

Na primeira versão do projeto de lei de autoria do Executivo (PL 8.035/2010) estava previsto 7% do PIB para a educação, mas sem especificar sua destinação pública (EdUFRJ; COLEMARX, 2014). Cabe destacar que esta era uma velha meta não alcançada pelo financiamento público, visto que esse percentual já estava previsto no plano anterior. Mas as disputas estavam na ordem do dia: 1) A pressão das entidades em defesa dos 10% do PIB para a educação pública conduziu a Câmara dos Deputados a aprovar, em 2012, que 10% do PIB seria para a educação, com destaque para o investimento na educação pública; 2) por pressão da base do governo, o Senado em votação final em outubro de 2013, restabeleceu os 10% do PIB para a educação, aprovado pela Câmara, mas sem a especificação de que a sua destinação deveria ser para a educação pública; e 3) no regresso do projeto de lei à Câmara dos Deputados, no final de 2013, o texto aprovado restabeleceu os 10% do PIB para a educação pública (EdUFRJ; COLEMARX, 2014). Contudo, o que parecia ser uma vitória se constitui efetivamente em uma armadilha:

Esconde o Cavalo de Tróia da mercantilização generalizada da educação brasileira: o texto insere no próprio corpo da Lei (e não nas Metas do Anexo da Lei, como fez

¹⁸³ As autoras ainda chamam a atenção de que o texto final do PNE não parte de um “balanço criterioso da situação anterior no sentido de localizar os problemas que permanecem e as metas que não foram alcançados ao longo dos dez anos do PNE anterior (2001-2010)” (ARAÚJO, FARIAS E SOBRAL, 2013, p. 6). Como o governo é de continuidade, em particular no que diz respeito ao processo de desmonte da educação pública e ampliação privada do setor educacional, avaliar criticamente a política educacional ao longo dos últimos dez anos significaria caminhar na direção contrária, não sendo coerente com o projeto societário da burguesia nacional e internacional.

o Senado) um perigoso ardil, a ressignificação do sentido do público, que nos termos do art. 5º, parágrafo 4º¹⁸⁴, abrange o conjunto das *parcerias público-privadas*, abrindo um perigoso precedente que pode inviabilizar a educação pública do país (EdUFRJ; COLEMARX, 2014, p. 9, grifos nossos).

Isto porque todas as parcerias público-privadas e os incentivos do Estado ao setor privado (programas como ProUni, FIES, PRONATEC, etc.) seriam reconceituados como pertencentes ao grupo do público, na mesma lógica da Reforma do Estado do governo Cardoso: o “público, porém não estatal”. Em face disto, todas as formas de mercantilização (novas e antigas) da educação podem e poderão ser efetivadas com o aval do novo PNE. Por isso, parte relevante dos recursos públicos destinados para a educação poderia ser aplicado (de forma legal) no setor privado.

Além disto, o EdUFRJ e o COLEMARX (2014) avaliam que nem os 10% do PIB se constitui como tendência para sua efetivação ao longo do decênio do PNE atual:

[...] admitindo a hipótese otimista de que todos os anos haverá um acréscimo de 0,5% do PIB nos gastos educacionais e que, no último ano, haverá um salto de 9% para 10% do PIB, a média de gastos no período seria de 7,3% do PIB, protelando, novamente, o cumprimento da meta para o próximo PNE, no período 2025-2035¹⁸⁵ (EdUFRJ; COLEMARX, 2014, p. 9).

Não há no PNE definição clara sobre a origem dos novos recursos, a não ser os dos *royalties*¹⁸⁶. Então, como ampliar o percentual para 10%? De acordo com as notas críticas sobre o novo PNE publicado pela EdUFRJ e o COLEMARX (2014), para alcançar os 10%, a União teria de aportar recursos adicionais da ordem de 5,5%, que se somariam aos 0,5% do

¹⁸⁴ “Art. 5º, § 4º: O investimento público em educação a que se refere o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal” (BRASIL, 2014).

¹⁸⁵ Isto porque a Lei 13.005, referente ao PNE 2011 – 2020, somente foi aprovada em 06 de junho de 2014, entrando em vigor a partir deste momento. Portanto, o PNE atual terá período de validade estendido até 2024, conforme art. 1º da referida lei: “É aprovado o PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal” (BRASIL, 2014).

¹⁸⁶ A Lei 12.858/2013 destina 75% dos recursos dos *royalties* para a educação e 25% para a saúde.

PIB proveniente dos *royalties* do petróleo¹⁸⁷. É preciso analisar as contas públicas e três aspectos necessitam ser destacados: a dívida pública; as isenções e renúncias fiscais¹⁸⁸, concedidas pelo governo; e a sonegação de impostos. Tudo isto reduz as possibilidades concretas de garantir os 10% do PIB para a educação, pois recursos existem, mas seria necessária a inversão de prioridades do governo. Em verdade, os interesses do governo não compactuam com esta meta para a educação, especialmente em tempos de reorganização do padrão de acumulação do capital.

Nos sucessivos governos dos últimos vinte anos, de FHC a Dilma, a política econômica tem se orientado pelo atendimento dos interesses dos grandes investidores nacionais e internacionais, revelando-se, ano após ano, nos percentuais do Orçamento da União destinados a pagar juros e amortizações da dívida pública (ARAÚJO; FARIAS; SOBRAL, 2013, p. 9).

O PNE 2011-2020 também busca manter a lógica das avaliações padronizadas, do cumprimento de metas e da obtenção de resultados, pois é o que será considerado no repasse de recursos. A concepção de qualidade é desvirtuada e medida apenas a partir de índices que passam a ser variáveis essenciais para a distribuição de recursos, em especial na educação superior.

A *meta 13* do novo PNE que propõe a “elevação da qualidade da educação superior” (BRASIL, 2014), reafirma, na estratégia 13.1, o SINAES, quando prevê seu aperfeiçoamento, fortalecendo ações de avaliação, regulação e supervisão e ampliando o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas na graduação (estratégia 13.2). Também há o estímulo à autoavaliação das instituições de ensino e o fortalecimento da participação das comissões próprias de avaliação¹⁸⁹, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação (estratégia 13.3), destacando a formação docente e o incentivo ao padrão de qualidade, o que direciona sua atividade à pesquisa institucionalizada articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu*

¹⁸⁷ “Conforme Agência Nacional do Petróleo, os *royalties* alcançaram o total de R\$ 33 bilhões em 2013”. Assim, 75% destes *royalties* que serão destinados à educação “totalizam R\$ 25 bilhões, ou seja, 0,5% do PIB” (EdUFRJ; COLEMARX, 2014, p. 14).

¹⁸⁸ “Os governos Lula e Dilma manejaram os efeitos do agravamento da crise em prol do capital, concedendo isenções e renúncias fiscais da ordem de R\$ 100 bilhões em 2013 (equivalente a 2% do PIB), sem contar os Estados que alcançaram cerca de R\$ 55 bilhões. Todos os tributos não pagos, inscritos na dívida ativa da União, ultrapassam R\$ 1 trilhão e 300 milhões” (EdUFRJ; COLEMARX, 2014, p. 15).

¹⁸⁹ Conforme AdUFRJ e o COLEMARX (2014, p. 25, grifos nossos), longe de se estabelecer como medida democrática, as comissões próprias são a *transferência da responsabilidade* da implantação das metas para a comunidade escolar e universitária da aplicação e responsabilização por resultados das metas impostas no Plano.

(estratégia 13.5) e à formação de consórcios entre IES públicas, com vistas a potencializar a atuação regional, por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado (estratégia 13.7).

Já a estratégia 13.8, impõe ainda: a elevação da taxa de conclusão dos cursos de graduação presenciais para atingir 90% nas universidades públicas e 75% nas instituições privadas em 2020; além de propor a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em cinco anos, pelo menos 60% dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% no ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (BRASIL, 2014).

A proposta é atingir metas, preparar alunos para exames, obter bons resultados no ENADE e atingir metas do REUNI, para que “ínfimos recursos possam seguir sendo gotejados” (EdUFRJ; COLEMARX, 2014, p. 26).

Outro aspecto relevante do novo PNE é a *meta 12* que dispõe sobre a ampliação do acesso ao ensino superior: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para 40% das novas matrículas no setor público (BRASIL, 2014), uma vez que na campanha presidencial de 2014 a candidata Dilma já defendia a educação pública, como forma de conciliação estratégica com os movimentos da educação. É o que não aparece no documento, mas está contido nas entrelinhas, a chamada ampliação no setor público será por meio da consolidação das metas do REUNI; no entanto, sem sua respectiva expansão, prevendo investimentos somente para aprimoramento do que já existe nas universidades públicas, além de sua expansão para as universidades estaduais e municipais (estratégia 12.18). Entre as medidas de otimização dos recursos já existentes nas universidades públicas tem-se: oferta de vagas noturnas, elevação da taxa de conclusão média para 90% e na elevação da relação estudante/professor para 1/18 (estratégia 12.3), já previsto no PNE anterior e ratificado pelo REUNI.

A novidade importante neste PNE (2011-2020) é a proposta de ampliação de vagas por meio da expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) (estratégia 12.2). Portanto, garantindo a expansão via IFETs e EAD, ações já normatizadas e viabilizadas no governo anterior de Lula da Silva.

Os 60% referentes à expansão do ensino superior estão sob a responsabilidade do setor privado e serão efetivados a partir da ampliação de programas de financiamento e concessão de bolsas, como o FIES e o PROUNI (estratégia 12.20), em cursos presenciais ou à distância,

inclusive com redução de exigência para o FIES (estratégia 12.6¹⁹⁰), visando atender a estratégia 13.8 sobre a meta de elevação da taxa de conclusão dos cursos de graduação públicos e privados (discutido na página anterior deste trabalho). É a garantia da expansão sob o domínio privado: esta é a estratégia central para a expansão da educação superior que agora é ratificada por meio da ampliação da verba pública para compra de vagas nas IES privadas.

Chama também a nossa atenção a *meta 11* que busca triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando pelo menos 50% da expansão no segmento público, o restante, mais uma vez, sendo dividido com o setor privado, já que a educação é um serviço cada vez mais rentável e, por isso, em larga expansão no mercado. “A lógica da formação minimalista, principalmente no que concerne ao projeto educacional ofertado à classe trabalhadora” (AdUFRJ e COLEMARX, 2014, p. 33) perpassa o PNE, tanto na educação básica e média com o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)*¹⁹¹, como no ensino superior com o estímulo ao EAD, inclusive na pós-graduação (estratégia 14.4).

Para a pós-graduação *stricto sensu* a *meta 14* da PNE 2011-2020 propõe: a) elevação gradual do número de matrículas, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores, por meio da expansão do financiamento pelas agências de fomento do Estado (estratégia 14.1), sem distinção entre instituições públicas e privadas; b) apoio explícito ao setor privado mercantil a partir da estratégia 14.3 que visa expandir o financiamento estudantil por meio do FIES também para a pós-graduação; c) nas públicas, busca ampliar a pós-graduação a partir dos novos *campi* (estratégia 14.6), muitas vezes sem condições objetivas de funcionamento, como já afirmamos em relação ao REUNI; d) além de indicar o entendimento de pós-graduação *stricto sensu* quando incentiva na estratégia 14.4 a formação por meio de cursos na modalidade EAD.

O novo PNE também apresenta estratégias referenciadas na *Lei de Inovação Tecnológica*, destinadas à: ampliação de investimento em pesquisas para o desenvolvimento e

¹⁹⁰ A estratégia 12.6 do PNE afirma que se deve: “Expandir o financiamento estudantil por meio do FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a *dispensar progressivamente a exigência de fiador*” (BRASIL, 2014, grifos nossos).

¹⁹¹ A Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 institui o PRONATEC, bem como suas atualizações com a Medida Provisória 593/2012 e a Lei nº 12.816/2013, que em especial amplia os beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito deste programa. Seu objetivo principal era expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e à distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, em parceria com o Sistema S – SENAI, SENAC, SENAR e SENAT, atendendo em especial estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos, trabalhadores, beneficiários dos programas federais de transferência de renda; estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral (BRASIL, 2011a). Logo, ficam expostas as intenções do governo Dilma em certificar jovens pobres para atender as necessidades do mercado.

estímulo à inovação, para a formação de recursos humanos adequada ao aumento da competitividade das empresas de base tecnológica (estratégia 14.11); aumento também do número de doutores para 4 por 1.000 habitantes (estratégia 14.12); estímulo à pesquisa aplicada para o aumento do número de patentes (estratégia 14.15). Porém, a direção para promover o desempenho científico e tecnológico e aumentar a competitividade internacional da pesquisa brasileira é a ampliação da cooperação científica entre empresas, IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs (estratégia 14.13).

Na esteira do incentivo ao desempenho científico e tecnológico, por meio da cooperação técnica, o *Programa Ciência sem Fronteiras*¹⁹², aprovado pelo Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, tem como objetivo propiciar a formação e capacitação de estudantes, por meio de bolsas de estudo¹⁹³, tanto da graduação como da pós-graduação inseridos em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, constituindo-se como ação complementar às atividades de cooperação internacional e de concessão de bolsas no exterior desenvolvidas pela CAPES (MEC) e pelo CNPq (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação) (BRASIL, 2011b). Ainda incentiva a mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores, estimula a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação, contribui para o aumento da competitividade das empresas brasileiras e busca aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, compatíveis com a adequação da educação superior prioritariamente voltada para os interesses e necessidades atuais do mercado.

No planejamento traçado pelo governo federal para o período 2011–2015, o Programa Ciência sem Fronteiras ocupa posição de destaque: R\$ 3,2 bilhões serão aplicados na concessão de 100 mil bolsas, das quais 75 mil financiadas pelo governo e 26 mil pela iniciativa privada¹⁹⁴. O programa está *focado em ciências básicas, engenharias e áreas de tecnologia*, tendo como meta aperfeiçoar a formação de estudantes brasileiros já a partir da graduação (de um ano de duração), custeando estágios fora do Brasil, e ao mesmo tempo atrair jovens e promissores

¹⁹² Na solenidade de lançamento dos editais e do Decreto do programa no Palácio do Planalto a presidente Dilma afirmou: “Esse programa cumpre o papel de abrir o Brasil para mundo”. É digno de nota afirmar que tal abertura do país continua pautada nos interesses do capital nacional e internacional.

¹⁹³ Conforme o Decreto, em seu Art. 8º: “Para atender aos objetivos do Programa Ciência sem Fronteiras, a CAPES e o CNPq concederão: I - bolsas de estudos em instituições de excelência no exterior, nas seguintes modalidades: a) graduação-sanduiche; b) educação profissional e tecnológica; c) doutorado-sanduiche; d) doutorado pleno; e e) pós-doutorado; e II - bolsas no País, nas seguintes modalidades: a) para pesquisadores visitantes estrangeiros; e b) para jovens talentos” (BRASIL, 2011b).

¹⁹⁴ A ampliação do Programa aparece como promessa de campanha de Dilma nas eleições 2014, oferecendo o tom da continuidade da condução da política educacional para a nova gestão 2015-2019, principalmente no que se refere à mobilidade e intercâmbio, bem adequado ao modelo Bolonha.

cientistas e pesquisadores do exterior (bolsas de até três anos) (SENADO FEDERAL, s/ data, *on line*).

Entretanto, novos ajustes se confirmam a partir do primeiro ano do 2º mandato de Rousseff, enxugando ainda mais o orçamento público, particularmente no que se refere à educação superior.

2.3.2 *Início do 2º mandato de Dilma Rousseff*¹⁹⁵: *novos ajustes e mesma direção*

Com o discurso da manutenção das conquistas obtidas nos últimos 12 anos de gestão do PT, o novo programa de Dilma para a gestão 2015-2018, intitulado “*Mais mudanças, mais futuro*”, afirma que “é preciso inaugurar um novo ciclo de mudanças, para superar problemas estruturais e seculares que ainda impedem o desenvolvimento pleno de um país mais justo” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2014, p. 5). Destarte, este programa de governo de continuidade se sustenta nos pilares da chamada solidez econômica e da amplitude das políticas sociais, bem como na estruturação do novo pilar da competitividade produtiva, atendendo os interesses econômicos e políticos da burguesia nacional e internacional. Neste 2º mandato de Rousseff também ganha ênfase a questão da produção do conhecimento e da inovação direcionada para as necessidades do mercado, do capital nacional e estrangeiro, sob o discurso de crescimento econômico aliado ao desenvolvimento social.

No novo Brasil que estamos construindo desde 2003, a democratização do acesso à educação de qualidade tem uma dupla função. Por um lado, permite *moldar* uma nação democrática e soberana, fundada na disseminação do conhecimento e da cidadania, o que deve assegurar a perenidade da *erradicação da miséria e da pobreza* e, por outro, permite preparar o país para o grande desafio de fundar seu crescimento na criação de *tecnologia e na inovação*, ou seja, privilegiando a formação educacional e científica e, portanto, a *economia do conhecimento* (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2014, p. 19, grifos nossos).

¹⁹⁵ O desenrolar (em tempo simultâneo à tese) do processo contraditório chamado de “impeachment” X “golpe político”, vivenciado pelo governo Dilma, devido à perda de apoio no congresso nacional, fragilização das suas alianças políticas/econômicas, crise econômica e social e envolvimento em escândalos de corrupção na Petrobrás por parte de representantes do PT, culminou, em setembro de 2016, com a *perda do seu 2º mandato* e a consequente *formalização do governo de Michel Temer* (sem eleição direta). A intensidade deste processo aliada aos prazos para finalização desta tese, dificultaram o acompanhamento e aprofundamento deste momento histórico, **possibilitando-nos analisarmos, nesta tese, até o 1º ano do 2º governo Rousseff.**

Portanto, além das ações de continuidade, “o novo”, no que cabe à educação, revela-se presente no incentivo ainda maior ao ensino técnico e superior tecnológico, com centralidade para os IFETs, ou seja, na expansão da rede federal de escolas técnicas e profissionais e programas como o PRONATEC. O programa de governo mais uma vez enaltece a ampliação do ensino superior, principalmente no setor privado por meio do ProUni e FIES, flexibilizando as relações entre público e privado na educação, o que também evidencia a continuidade da articulação com o empresariado na educação superior.

A implantação das plataformas do conhecimento será uma das estratégias para acelerar a geração de inovação no Brasil. Elas prevêem a criação de um ecossistema de inovação, no qual a *interação entre cientistas, instituições de pesquisa e empresas* permitirá, para áreas estratégicas ao desenvolvimento, acelerar a produção de conhecimento e sua transformação em produtos e processos inovadores, fundamental para o crescimento de competitividade de nossa economia (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2014, p. 27, grifos nossos).

Este Programa de Governo para o segundo mandato inclusive afirma textualmente: “Cada vez mais, deverá ser ampliada a produção da Ciência, da Tecnologia e da Inovação necessárias para que o Brasil ingresse efetivamente numa *sociedade do conhecimento*” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2014, p. 29, grifos nossos). Por outro lado, não detalha como isso será efetuado, em especial do ponto de vista do financiamento da educação previsto no PNE para 10% do PIB; apenas assegura a questão do financiamento dos “75% dos *royalties* do petróleo e 50% dos excedentes em óleo do pré-sal” (idem). Também não estabelece diretamente nenhuma meta para o ensino superior, apenas expõe a ampliação do Programa Ciência sem Fronteira, demonstrando certa apatia do governo em relação a este nível educacional. Já para o ensino médio, indica a expansão do PRONATEC.

Vamos garantir, com o Pronatec, a formação plena da juventude brasileira, com acesso ao conhecimento científico e tecnológico, por meio de um pacto nacional pela melhoria de qualidade do ensino médio, até 2016. E vamos conceder, no período 2015-2018, mais 100 mil bolsas do Ciência sem Fronteiras (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2014, p. 30).

Nestes termos, o Programa de Governo para a nova gestão de Dilma Rousseff indica o reforço e aprofundamento do ritmo de mudanças na contramão do direito à educação pública,

gratuita e de qualidade, ampliando a educação superior a partir do subsídio público ao setor privado, esticando no limite as relações entre público e privado e atendendo as necessidades do mercado, com foco na produção de conhecimento e tecnologia no ensino superior e técnico, ambos voltados para a fase atual do capitalismo. Esta fórmula não se constitui como novidade. As estratégias antigas se repõem em forma de novidade a partir do seu aprofundamento com a sucessão dos governos petistas.

As linhas que articulam educação e trabalho, ou seja, adequação da formação profissional (superior e média) à constituição de um perfil sintonizado com as exigências do capital nacional e internacional, além do foco no privado, parecem ser uma constante nas reformas da educação, desde a ditadura até os dias atuais.

O início do 2º mandato de Dilma confirma a continuidade do processo de desmonte da educação superior pública, principalmente quanto à manutenção da vida da universidade pública brasileira, com graves cortes orçamentários justificados pelo discurso governamental de uma nova fase de “crise da economia brasileira”, a partir de 2015. Frente à situação de vulnerabilidade do capital internacional, dos impactos na economia brasileira dependente e da necessidade de acalmar mercados e ganhar confiança, recorreu a ações neoliberais mais contundentes, evidenciando seu compromisso com os interesses do grande capital em detrimento dos trabalhadores, o que deu início a um novo ciclo de ajustes.

Logo nos primeiros dias do novo mandato do governo Dilma (2015) foi anunciada, pela sua equipe econômica, uma série de cortes nos ministérios, bem como foram editadas medidas provisórias para restringir a concessão de benefícios como pensões por morte e seguro-desemprego. Importante destacar que, em 7 de janeiro de 2015 (BRASIL, 2015a), foi aprovado o Decreto n. 8.389, dispondo sobre a execução orçamentária dos órgãos, dos fundos e das entidades do Poder Executivo até a publicação da Lei Orçamentária de 2015. Neste decreto (prévia da Lei Orçamentária de 2015), ficaram limitadas despesas dos ministérios do governo federal, o que instaurou inicialmente no país um clima de instabilidade e insegurança em relação à economia e à implementação de políticas sociais públicas.

Com o discurso oficial de buscar soluções ao desenvolvimento do país, bem como à modernização do Estado brasileiro, o ministro do Planejamento, Orçamento e Gestão, Nelson Barbosa tomou posse em 02/01/2015, afirmando uma nova fase do desenvolvimento brasileiro, na qual seria necessário “recuperar o crescimento da economia, com elevação gradual do resultado primário e redução da inflação” (BARBOSA, 2015, p. 2), por meio de ajustes na política econômica. Neste sentido, o ministro destacou que “ajustes nunca são um fim em si mesmos. São medidas necessárias para a recuperação do crescimento da economia,

sendo condição indispensável para *continuar nosso projeto de desenvolvimento econômico*” (BARBOSA, 2015, p. 3, grifos nossos). Mais ajustes eram necessários para permanecer na direção política que privilegiava o capital.

De acordo com Silva (2015), a justificativa seria a necessidade de alcançar a meta de economizar, para o ano de 2015, cerca de R\$ 66,3 bilhões para o abatimento da dívida pública, sendo – R\$ 55,3 bilhões na esfera federal e o restante nos Estados e municípios. O que demonstra coerência com a continuidade do modelo de desenvolvimento adotado pelo país, que vem sendo constrangido a cumprir as metas de superávits primário: cerca de 2% a 4% do PIB para pagamento da dívida pública (SILVA, 2015).

O governo de Dilma, buscando manter a meta de superávit (economia para pagar juros da dívida pública) e a confiança de investimentos do capital estrangeiro (ainda que o custo seja muito alto para a classe trabalhadora), anunciou em 22 de maio um corte de R\$ 69 bilhões no orçamento para o ano de 2015¹⁹⁶, constituindo-se como “o maior de toda a era petista”¹⁹⁷ (FOLHA DE S. PAULO, 2015a).

Tabela 1 - Cortes no orçamento, em R\$ milhões, por ministério

| MINISTÉRIO | ORÇAMENTO PREVISTO | CORTE SOFRIDO | ORÇAMENTO PÓS CORTE |
|-------------------------|--------------------|---------------|---------------------|
| Cidades | 31.747 | -17.232 | 14.515 |
| Saúde | 103.276 | -11.774 | 91.503 |
| Educação | 48.813 | -9.423 | 39.383 |
| Transportes | 15.894 | -5.735 | 10.160 |
| Defesa | 22.645 | -5.617 | 17.028 |
| Integração Nacional | 5.756 | -2.162 | 3.594 |
| Ciência | 7.311 | -1.844 | 5.467 |
| Desenvolvimento Agrário | 3.735 | -1.844 | 1.892 |
| Aviação Civil | 3.733 | -1.457 | 2.276 |
| Justiça | 4.633 | -1.448 | 3.185 |
| Agricultura | 3.701 | -1.395 | 2.306 |
| Desenvolvimento Social | 33.016 | -1.391 | 31.625 |
| Turismo | 1.821 | -1.345 | 476 |
| Fazenda | 5.076 | -1.194 | 3.882 |
| Esportes | 3.265 | -901 | 2.364 |
| Pesca e Aquicultura | 736 | -574 | 162 |
| Cultura | 1.392 | -466 | 927 |
| Desenvolvimento | 1.391 | -432 | 959 |
| Planejamento | 1.152 | -350 | 802 |
| Comunicações | 1.371 | -317 | 1.054 |

¹⁹⁶ A informação detalhada consta no Decreto nº 8.456, de 22 de maio de 2015, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo para o exercício de 2015, e dá outras providências.

¹⁹⁷ Segundo reportagem do site G1, o corte no orçamento para pagamento da dívida foi o maior desde o ano de 2008: em 2008 foram R\$ 19,4 bilhões; 2009 foram R\$ 21,6 bilhões; 2010 foram R\$ 21,8 bilhões; 2011 foram R\$ 50 bilhões; 2012 foram R\$ 55 bilhões; 2013 foram R\$ 38 bilhões; 2014 foram R\$ 44 bilhões; e **2015 com um corte de R\$ 69,9 bilhões**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/05/governo-bloqueia-r-70-bi-em-gastos-em-2015-e-ve-retracao-de-12-no-pib.html>>. Acesso em: 03/08/2015.

| | | | |
|-------------------------------|-------|------|-------|
| Meio Ambiente | 1.100 | -288 | 812 |
| Trabalho | 1.090 | -287 | 803 |
| Minas e Energia | 990 | -241 | 749 |
| Direitos Humanos | 348 | -192 | 155 |
| Portos | 995 | -177 | 818 |
| Presidência da República | 950 | -164 | 786 |
| Advocacia Geral da União | 503 | -153 | 350 |
| Previdência Social | 2.237 | -126 | 2.110 |
| Políticas para as Mulheres | 249 | -109 | 140 |
| Relações Exteriores | 1.205 | -41 | 1.164 |
| Igualdade Racial | 68 | -38 | 30 |
| Micro e Pequena Empresa | 83 | -29 | 54 |
| Assuntos Estratégicos | 67 | -12 | 55 |
| Controladoria-Geral da União | 99 | -1 | 98 |
| Vice-Presidência da República | 6 | 0 | 6 |

Fonte: Site do G1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/05/governo-bloqueia-r-70-bi-em-gastos-em-2015-e-ve-retracao-de-12-no-pib.html>>. Acesso em: 03/08/2015.

Conforme a tabela, os maiores cortes ficaram nos seguintes ministérios: Ministério das Cidades com R\$ 17,23 bilhões, caracterizando 54% do orçamento do ministério; Ministério da Saúde com R\$ 11,77 bilhões, correspondendo a 11,3%; e Ministério da Educação com corte de R\$ 9,42 bilhões, representando 9,3% do orçamento.

Agravando ainda mais a situação, no final de julho de 2015 foi anunciado, pela equipe econômica, novo bloqueio econômico de R\$ 8,6 bilhões, elevando para R\$ 79,4 bilhões os cortes nas áreas sociais desde o anúncio do pacote de ajuste fiscal. O Ministério das Cidades sofreu novo corte R\$ 1,32 bilhão, o da Saúde R\$ 1,18 bilhão e o Ministério da Educação (MEC), cujo lema da atual gestão de Dilma é “*Pátria Educadora*”, sofreu, contraditoriamente, um corte de R\$ 1 bilhão (FOLHA DE S. PAULO, 2015b)¹⁹⁸.

Instala-se um processo de desaceleração da economia, ampliação do desemprego¹⁹⁹ e da precarização do trabalho²⁰⁰, redução de recursos para as políticas sociais, restrição de direitos, aumento da inflação, redução do poder de compra dos brasileiros, expansão do

¹⁹⁸ Dados divulgados pelo site da Folha de S. Paulo. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/07/1662570-educacao-tera-novo-corte-em-orcamento-pac-sera-principal-alvo.shtml>>. Acesso em: 03/08/2015.

¹⁹⁹ Segundo dados divulgados no G1, relativo à pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 25 de agosto de 2015, a taxa de desemprego subiu no 2º trimestre do referido ano, chegando a **8,3%**, sendo considerada a maior taxa da série histórica, desde que teve início em 2012. No primeiro 1º trimestre de 2015, o índice foi de 7,9%. Já no segundo trimestre de 2014, a taxa foi de 6,8%. O que revela o processo gradativo e intenso de ampliação do desemprego no país. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/08/desemprego-ficou-em-83-no-segundo-trimestre-de-2015-diz-ibge.html>>. Acesso em: 08/09/2015.

²⁰⁰ Principalmente com o Projeto de Lei 4330 das terceirizações que, de acordo com análise de Antunes (2015, *on line*), “libera a terceirização não só para atividades meio, como também para atividades fim, ou seja, converte a classe trabalhadora a um tipo de escravidão em que todos, no fim das contas, podem ser terceirizados”.

endividamento e da insegurança, etc. É necessário repassar para os trabalhadores os custos da crise capitalista em sua fase mais recente no Brasil. Antunes (2015, *on line*, grifo nosso) em entrevista concedida 16 de março de 2015, portanto, no início do segundo mandato de Dilma, é taxativo em relação ao quarto mandato petista:

Talvez possamos começar dizendo que o segundo governo Dilma, e quarto do PT, é *quase natimorto*. De certo modo, é uma *manifestação tardia da crise profunda* que assolou o país a partir das manifestações de junho de 2013. Fundamentalmente, nada foi equacionado de lá para cá. As crises econômicas, sociais, políticas e valorativas se intensificaram. A crise econômica devastou o modelo petista.

Em relação à educação superior, os primeiros cortes no orçamento de 2015 para o MEC já sinalizavam impactos que inviabilizavam o funcionamento das IES federais, só agravando as condições já precárias das universidades federais: comprometimento da limpeza e vigilância com a suspensão de serviços terceirizados; suspensão de auxílios e bolsas; compra de livros; agravamento das condições já precárias de infraestrutura; pagamento de contas de manutenção como água, energia; compra de mantimentos básicos; sem contar a redução nos recursos destinados ao Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) e o não lançamento dos editais apresentados pelos órgãos federais de fomento (CNPq) para financiamento de pesquisa.

Isso significa uma redução expressiva nos recursos destinados ao programa que garante materiais de consumo, a participação de professores e estudantes de pós-graduação em eventos para apresentação de trabalhos de pesquisa, bancas de doutorado e mestrado e a realização de doutorado “sanduíche”. Segundo informações já divulgadas pela Pró-reitora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde a redução foi de 68%, *os cortes podem chegar até 75% das verbas inicialmente previstas*, como foi o caso da Universidade Federal do Pará (ANDES, 2015c, *on line*, grifos nossos).

Uma das reações imediatas a este cenário de cortes é a greve dos servidores públicos federais, envolvendo diversos estados e categorias, como funcionários da Previdência Social e integrantes dos quadros técnico-administrativos das instituições federais de ensino superior. Somando-se na resistência, os docentes das universidades federais entram em greve nacional a

partir de 28 de maio de 2015, somando 41 universidades²⁰¹ e lutando contra os cortes no “orçamento da educação pública, em defesa do caráter público da universidade, por melhores condições de trabalho, garantia de autonomia, reestruturação da carreira e pela valorização salarial de ativos e aposentados” (ANDES, 2015c, *on line*).

Se as instituições federais de ensino já encontravam dificuldade para o pleno funcionamento e pagamento das contas²⁰², agora muitas ficarão completamente inviabilizadas de dar continuidade ao ano letivo. *O novo corte eleva para mais de R\$ 12 bilhões a redução das verbas públicas destinadas para a Educação Federal.* Além da redução de R\$ 9,4 bilhões anunciada em junho, que resultou numa redução de 10% sobre a verba de custeio e 47% sobre o capital das universidades federais, vale lembrar que, no início do ano o governo federal já havia limitado a verba das IFES a 1/18 avos do orçamento por mês, o que implicou num corte mensal de R\$ 586,83 milhões, por três meses, num total de R\$ 1,76 bilhões (ANDES, 2015a – *on line*, grifos nossos).

Entretanto, a Medida Provisória nº. 686, aprovada em 30 de julho de 2015, “*abre crédito extraordinário*, em favor do Ministério da Educação, de Encargos Financeiros da União e de Operações Oficiais de Crédito, no valor de R\$ 9,82 bilhões” (BRASIL, 2015b, grifos nossos). Contraditoriamente, deste montante, mais da metade (R\$ 5,2 bilhões) será destinado ao FIES e R\$ 35,8 milhões, a serem utilizados na avaliação da Educação Superior e da Pós-Graduação (*idem*), o que comprova a prioridade do governo, conforme as metas estabelecidas no novo PNE 2011-2020, aprovadas já com Dilma Rousseff.

Em verdade, o segundo mandato de Dilma, com o pretexto de oferecer alternativas para a retomada do crescimento e estimular a recuperação da atividade econômica do país, confirma o fato de que as medidas econômicas e políticas do governo convertam-se em mais uma etapa de aprofundamento do longo processo de desmonte do Estado brasileiro, das políticas públicas e entrada duradoura em uma nova fase de recessão e irrecuperáveis perdas para os trabalhadores. Para a política de educação superior, fica evidente o compromisso do governo com a continuidade do projeto que privilegia o investimento na educação privada, através dos recursos públicos destinados ao FIES. O corte na educação pública e o repasse

²⁰¹ Segundo Comunicado N. 29 (ANDES, 2015b), de 31 de julho de 2015, a greve foi deflagrada em 41 IFES, espalhadas de norte a sul do país.

²⁰² É importante lembrar que a falta de recursos já vinha sendo sentida nas Universidades Federais desde o início de 2015, em especial com situações como: o fechamento do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no início de janeiro por falta de verbas; as greves de trabalhadores terceirizados, por não recebimento de salário nas Federais do Goiás (UFG), da Paraíba (UFPB), do Rio de Janeiro (UFRJ) e Federal Fluminense (UFF); e o adiamento do calendário acadêmico em várias IFES (ANDES, 2015a, *on line*).

público para a iniciativa privada é o que ratifica a continuidade do projeto de privatização da educação superior, aprofundado na era petista, inclusive com o governo Rousseff²⁰³.

Neste sentido, podemos afirmar que a trajetória da educação superior e seus ciclos expansivos no Brasil expressam um movimento de continuidades e novidades/aprofundamentos da contrarreforma desta política, a partir das suas determinações estruturantes e de como seus elementos constitutivos se materializam no tempo e no espaço (estrutura/conjuntura).

Nosso percurso até aqui identificou que o processo de expansão da educação superior no Brasil ocorre, de forma mais expressiva e potencializada, a partir da década de 1960, sendo intensificada com os anos 1990 e continuada até a atualidade. Por isso, destacamos: a) a Reforma Universitária de 1968, sob o suporte e viabilização do Estado burguês-militar; b) a contrarreforma neoliberal da educação dos anos 1990, com o governo Cardoso que toma a educação superior como “serviço não exclusivo do Estado” e com a pobreza como protagonista do processo de focalização das políticas sociais; c) a continuidade do projeto neoliberal de contrarreforma com o governo Lula que estimula o empresariamento da educação superior, a certificação em larga escala (NEVES, 2002; LIMA, 2007; GTPE/ADUFF-SSind, 2013)²⁰⁴ e o ataque à universidade pública; e d) o acirramento do processo de empresariamento/privatização no governo Dilma Rousseff.

No processo de **empresariamento da educação** algumas estratégias são marcantes e precisam ser ressaltadas. Uma delas é o *aumento do número de IES privadas*. A tabela 2 comparativa sobre a expansão da educação superior relativa ao ano de 2002 (final do governo Cardoso) e 2010 (final do governo Lula) elucida o ritmo do processo de ampliação do setor privado na educação superior ao longo dos governos neoliberais no Brasil.

²⁰³ Como já afirmamos na nota 195, com o processo de “impeachment / golpe” Rousseff/Temer a dinâmica de retrocessos só se expandiu, em particular com a PEC 55/2016: Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que estabelecia um teto para os gastos públicos pelo período de 20 anos, tendo como base o valor do ano anterior, com o devido reajuste pela inflação.

²⁰⁴ Neves e Fernandes (2002) analisam que os empresários da educação se configuram como fração da nova burguesia de serviços. Embora presente em todos os níveis e modalidades de ensino, atua maciçamente no nível superior da educação escolar e executa a política neoliberal de educação, ancorada em duas potentes ferramentas teóricas: a *teoria do capital humano*, que define a relação entre educação e sociedade na perspectiva empresarial, e a *teoria das competências* que delimita os pressupostos psicopedagógicos da submissão da escola aos interesses imediatos do capital, tarefa que vem sendo total ou parcialmente recusada por setores majoritários das instituições da educação superior públicas (idem, p. 37, grifos nossos).

Tabela 2 – Ampliação das IES privadas –
Comparativo entre os Censos da Educação 2002 e 2010

| | Censo 2002 | Censo 2010 |
|--------------|------------|------------|
| IES Públicas | 195 | 278 |
| IES Privadas | 1442 | 2.100 |
| TOTAL IES | 1.637 | 2.378 |

FONTE: Censo da Educação Superior 2010 – Resumo Técnico (BRASIL/MEC/INEP, 2012).

Na tabela 3, o quantitativo da organização acadêmica evidencia a expansão da educação superior nos anos 2000, indicando também não só a permanência, mas, sobretudo, o aprofundamento do processo de privatização da educação superior por meio das faculdades isoladas e centros universitários.

Tabela 3 – Organização Acadêmica –
Comparativo entre os Censos da Educação 2002 e 2010

| | Censo 2002 | Censo 2010 |
|------------------------|------------|------------|
| Universidades | 162 | 190 |
| Centros Universitários | 77 | 126 |
| Faculdades Isoladas | 1.367 | 2.025 |
| TOTAL IES | 1.637 | 2.378 |

FONTE: Censo da Educação Superior 2010 – Resumo Técnico (BRASIL/MEC/INEP, 2012).

A outra estratégia relativa ao processo de empresariamento da educação superior se refere à *privatização interna (velada) das IES públicas*, constituindo-se como uma sólida aliança com os empresários na direção da consolidação de um “mercado educador”, estabelecendo parcerias público-privadas não só na produção de conhecimento, mas também nas atividades relacionadas com a aplicação do conhecimento em contextos produtivos. Ocorre um processo de reorganização e desmonte das universidades públicas por meio da venda de serviços educacionais:

[...] materializada na oferta de cursos pagos, especialmente cursos de pós-graduação *lato sensu*; no estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas para realização de cursos, consultorias e assessorias viabilizadas através das fundações de direito privado; na concepção de política de extensão universitária como venda de cursos de curta duração; da criação de mestrados profissionalizantes, em parcerias com empresas públicas e privadas, considerados cursos autofinanciáveis, isto é, cursos pagos, entre outros mecanismos

internos de privatização analisados por vários pesquisadores (GTPE/ADUFF-SSind, 2013, p. 10).

Tais ações “têm garantido complementação salarial aos professores atuantes nestes projetos (privados), esvaziando as ações coletivas por condições de trabalho, remuneração e carreira docente” (LIMA, 2007, p. 24), inclusive construindo outro perfil de trabalhador docente, o empreendedor²⁰⁵, ou seja, aquele “docente que, na condição de empresário de si mesmo, capta recursos públicos e privados no lucrativo ‘mercado educacional’ criado no interior da universidade pública” (idem, p. 25). Como afirma Leher (2010b, p. 381), o foco é a “transformação do professor em empresário”.

Outro grande eixo a considerar diante da expansão da educação superior, a partir do governo Lula é a **certificação em larga escala**, marcada pelo processo de pseudo-democratização do acesso. As estratégias como o EAD, o ProUni e o FIES, como subsídios públicos para a mercantilização da educação, esgarçam as fronteiras entre o público e o privado e reconfiguram o papel da universidade pública (em particular, as federais) que passa a ser reduzida a instituições de ensino de graduação, deslocadas da pesquisa e da produção e socialização do conhecimento crítico e criativo, o que só reforça, como analisa Neves (2002, p. 150), “o caráter privatista e empresarial da política de educação superior” neste novo século. Não esquecendo o REUNI que, sob o discurso da ampliação da universidade pública, somente intensifica as condições já complexas e precárias das IES federais.

O que efetivamente vivenciamos com tais estratégias do Estado brasileiro é um movimento de massificação do acesso de jovens adultos ao ensino superior, bem como a restrição a ilhas de excelência no campo da pesquisa voltadas para as áreas de ciência e tecnologia de nítida rentabilidade, atendendo demandas estritas do mercado de trabalho, em sintonia com as mudanças essenciais ao processo de reordenamento capitalista. Os instrumentos normativos regulamentados pelo governo brasileiro, em diversas gestões (como vimos) estimulam, apóiam e materializam o processo de exploração da educação superior por grupos empresariais no Brasil, modificando a órbita e a lógica da produção e socialização do conhecimento. Não é de interesse político o investimento na universidade pública, gratuita e de qualidade.

²⁰⁵ A figura do docente empreendedor que capta recursos públicos e privados no mercado é enaltecida na Lei 12.863/2013 (altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 e dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal), sancionada por Dilma Rousseff, que formaliza a possibilidade de ganhos financeiros para aqueles que participam de projetos desta natureza, numa perspectiva meramente individual dos docentes e não numa direção coletiva de trabalho.

O que prova que o modelo “fábrica de diploma” pode ser atrativo e lucrativo. Não é à toa que a Anhanguera, nosso exemplo, entre tantas Instituições que seguem a mesma receita, abriu seu capital na Bolsa de Valores de São Paulo, em março de 2007. Ela obteve, até o momento, uma captação de R\$512 milhões e uma valorização de suas ações de mais de 9%. Seguindo este caminho estão a rede Pitágoras, de Minas Gerais, e a Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, que já adotaram a mesma estratégia (CONTEE, 2007, *on line*).

E o “negócio” educação só tende a crescer, sobretudo, a partir do incentivo do Estado brasileiro (por meio das inúmeras legislações que lhe dão suporte), como recomendação dos organismos internacionais para os países da periferia do capitalismo²⁰⁶, e sob a égide da massificação, do aligeiramento e do descomprometimento com o direito à educação. O objetivo primordial é “certificar a mão-de-obra necessária aos padrões de qualidade das empresas competitivas internacionalmente e amortecer a pressão da demanda cada vez mais expressiva das camadas médias e populares por acesso ao nível superior” (NEVES, 2002, p. 142), mas dificilmente formar um sujeito capaz de pensar, refletir criticamente, criar e alterar a realidade em que vive.

A 2ª gestão de Dilma segue os passos do modelo de educação que reconfigura o papel social das universidades públicas federais, massifica a formação e foca na política de inovação tecnológica. Isto porque a bússola desta política é o atendimento da produção de inovação tecnológica essencial para o processo de aumento da produtividade e da acumulação.

A tabela 4 compara os dados entre os Censos da Educação Superior 2010 (final do governo Lula) a 2013 (2º ano do primeiro mandato de Dilma) e revela, em especial no período petista, o ritmo da continuidade do processo de expansão, em sua quarta fase com o governo Rousseff. Ainda que tenha aumentado um pouco o número de instituições públicas e obtido pequena redução nas privadas, as IES públicas continuam em larga desvantagem diante do total de IES privadas, como podemos verificar na referida tabela. De fato, as universidades públicas vivenciam um processo de sucateamento e agravamento dos seus inúmeros problemas de estrutura, pessoal e salários, principalmente a partir do REUNI e, mais recentemente, com o corte no orçamento do MEC para 2015.

²⁰⁶ Mais um exemplo foi o documento do Banco Mundial, “*Higher Education – The Lesson of Experience*” (“Educação Superior – As Lições da Experiência”), de 1994, que declarou que “os países da América Latina deviam abandonar o modelo educacional europeu, que pressupõe a produção de conhecimento por meio de pesquisa, considerado caro e pouco eficiente, para oferecer ensino “não universitário” – baseado em institutos técnicos e cursos de curta duração” (CONTEE, 2007, *on line*).

Tabela 4 – Ampliação das IES privadas –
Comparativo entre Censo da Educação 2010 a 2013

| | Censo 2010 | Censo 2011 | Censo 2012 | Censo 2013 |
|--------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| IES Privadas | 2.100 | 2.081 | 2.112 | 2.090 |
| IES Públicas | 278 | 284 | 304 | 301 |
| TOTAL IES | 2.378 | 2.365 | 2.416 | 2.391 |

FONTE: Censo da Educação Superior 2013 – Resumo Técnico (BRASIL/MEC/INEP, 2015).

Em relação à organização acadêmica, a tabela comparativa 5 mostra a permanência da expansão da educação superior, no governo Dilma, por meio privado com crescimento das faculdades isoladas (ainda que com pequena queda em 2013) e centros universitários (pouco expressiva).

Tabela 5 – Organização Acadêmica –
Comparativo entre Censo da Educação 2010 a 2013

| | Censo 2010 | Censo 2011 | Censo 2012 | Censo 2013 |
|---------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Universidades | 190 | 190 | 193 | 195 |
| Centros Universitários | 126 | 131 | 139 | 140 |
| Faculdades Isoladas | 2.025 | 2.004 | 2.044 | 2.016 |
| IF e Cefet | 37 | 40 | 40 | 40 |
| TOTAL IES | 2.378 | 2.365 | 2.416 | 2.391 |

FONTE: Censos da Educação Superior 2012 e 2013 – Resumos Técnicos (BRASIL/MEC/INEP, 2014; 2015).

A expansão em ritmo intensificado da educação superior, sob a máscara da democratização, é sinônimo de diversificação das instituições, dos cursos e das fontes de financiamento da educação superior, fundada no crescimento da privatização em sua fase empresarial a partir dos anos 2000. Este processo pode ser elucidado por meio da noção de “educação terciária”, difundida pelo Banco Mundial:

Apoiado nesta noção, o BM difunde a concepção de que qualquer curso pós-médio, curso de curta duração ou curso à distância pode ser considerado como educação terciária. Trata-se de uma noção que aprofunda e amplia a política de diversificação das IES, dos cursos e das fontes de financiamento, defendida pelo Banco desde os anos 1990, sob a aparência de democratização do acesso à educação superior (GTPE/ADUFF-SSind, 2013, p. 17).

Fica evidente que a centralidade conferida à política educacional se localiza, sobretudo, na expansão da acumulação e do ideário neoliberal, bem como na “formação” de trabalhadores (e suas reservas) para atender aos interesses do mercado diante do atual padrão de acumulação capitalista.

O processo em curso carrega relevantes determinações que incidem e modificam profundamente a natureza das instituições universitárias e do trabalho docente e, nele, do docente assistente social. Isto porque a conjuntura contemporânea engendra contradições e desafios à dinâmica exercício e formação profissionais na atualidade, especialmente a partir da reconfiguração não só da política de educação superior, mas também da perspectiva de universidade e das relações que se estabelecem entre os sujeitos que nela atuam, em particular, os docentes.

Dessa forma, discutiremos no capítulo a seguir o trabalho docente contemporâneo, a partir dos questionários aplicados com os docentes assistentes sociais das federais pesquisadas, enfatizando os processos articulados de intensificação e precarização do trabalho, bem como do produtivismo acadêmico, como faces atuais das grandes alterações (im)postas à educação superior brasileira.

3 O TRABALHO DOCENTE NA ATUALIDADE: INTENSIFICAÇÃO E PRODUTIVISMO ACADÊMICO NO SERVIÇO SOCIAL

Para compreender a atualidade do cotidiano docente nas federais e suas contradições presentes no trabalho docente dos assistentes sociais, pelas razões já adiantadas na introdução, decidimos focalizar o estudo nas regionais Nordeste e Leste da ABEPSS, em nove instituições federais: 05 IES na regional Nordeste e 04 IES concentradas na regional Leste. Deste universo, **183 questionários** foram enviados, no período entre 12/06 a 12/08/2015, a docentes assistentes sociais localizados tanto na graduação como na pós-graduação, os quais **52 destes sujeitos responderam** a nossa pesquisa, perfazendo um total de 28,4% das respostas²⁰⁷, o que nos possibilitou ter acesso a rico material para a análise.

Neste sentido, a fim de expor o material analisado na pesquisa de campo, dividimos o presente capítulo em quatro partes: 1) o fenômeno conhecido como intensificação do trabalho, discutindo a categoria trabalho e a intensificação na atualidade também no trabalho docente no magistério superior federal; 2) eixos centrais do trabalho intensificado nas federais, a partir do perfil dos entrevistados, sua rotina de trabalho e suas particularidades na pós-graduação; 3) desdobramentos da intensificação do trabalho docente; e 4) estratégias de resistências indicadas pelos docentes da pesquisa.

Para iniciar, começaremos discutindo os fundamentos do fenômeno intensificação do trabalho, pois consideramos a intensificação como elemento central do processo de metamorfoses no cotidiano do trabalho docente, interligado às exigências e aos valores inerentes à racionalidade capitalista que envolve trabalhadores docentes e o espaço sob o domínio privado-mercantil, resultante das contrarreformas da política de educação superior nas últimas décadas. Mas, para discutir intensificação na atualidade e em particular na docência do magistério superior, recuperaremos o debate sobre o trabalho como categoria fundante e as polêmicas sobre o trabalho produtivo e improdutivo em tempos de predomínio do capital financeiro, em especial no espaço das universidades federais.

Após este primeiro momento, apresentaremos dados relativos ao perfil dos/as 52 professores/professoras que responderam ao questionário enviado de forma *on line*, a fim de

²⁰⁷ Lembramos aqui o período de greve docente instalado a partir de maio/2015 em diversas universidades federais, o que aliado ao cotidiano profissional complexo e intenso dos docentes nas federais (como veremos no desenvolvimento deste item), dificultou um pouco o retorno dos questionários. Entretanto, os 52 questionários respondidos pelos professores nos garantiram o acesso a um denso material que pode ser analisado por nós.

identificar e localizar estes docentes assistentes sociais, incluindo elementos sobre a precarização das condições objetivas de trabalho, bem como as reflexões dos sujeitos da pesquisa sobre o tempo de trabalho e sua relação com o processo de intensificação.

Em seguida, discutiremos a carreira docente, a partir de breves considerações sobre a legislação que a normatiza. Logo após, enfatizaremos os eixos centrais do trabalho docente intensificado nas federais pesquisadas: principais demandas e rotina de trabalho; atividades administrativas; atividades voltadas para a graduação e atividades direcionadas para a pós-graduação e as particularidades deste último nível de formação; o debate sobre a produção intelectual e o produtivismo acadêmico; e, por fim, os dilemas e contradições que envolvem a chamada bolsa produtividade como mais uma expressão da intensificação do trabalho atual.

Na continuidade das análises, refletiremos sobre os desdobramentos deste processo na vida pessoal/familiar e na saúde dos docentes assistentes sociais, bem como nas relações entre os mesmos em suas unidades acadêmicas. Por fim, elucidaremos as principais estratégias de resistência, identificadas pelos sujeitos da pesquisa, particularizando estratégias individuais e coletivas, bem como o vínculo dos docentes com as entidades representativas da categoria profissional.

3.1 O FENÔMENO ATUAL CHAMADO INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

Partilhamos da concepção de Dal Rosso (2008, p. 45) que “a história do trabalho conheceu e conhece várias e distintas práxis de intensificação, cuja manifestação contemporânea constitui apenas mais uma onda”. Na atualidade, o fenômeno da intensificação do trabalho vivencia mais um estágio, compatível com as necessidades presentes do capitalismo em tempos de crise e reestruturação, cuja onda atual se concentra em um patamar mais alto de exploração da classe trabalhadora (nas mais diversificadas atividades) que atinge escalas geográficas cada vez mais amplas, apresentando “um conjunto de características globais, mas que se enraíza diferencialmente conforme a região, ramo de atividade, etc.” (MANCEBO, 2011, p. 36).

O termo intensificação vem sendo bastante utilizado no mundo do trabalho contemporâneo, em particular após os anos 1980 a partir das alterações de âmbito mundial no campo da produção e das relações de trabalho, principalmente a partir do processo de reestruturação produtiva. Com a reestruturação produtiva se impõe à classe trabalhadora

novas exigências e tempos laborais (ANTUNES, 1999), “mais trabalho” e exploração, na busca da superavaliação do capital, principalmente em tempos de crise.

Por isso, na atualidade, o trabalho vem se constituindo de forma mais intensa, o ritmo e a velocidade são consideravelmente maiores, a cobrança por resultados é cada vez mais forte, cujas palavras como polivalência, versatilidade e flexibilidade vêm dando suporte a um processo de intensificação do trabalho que se traduz em maiores desgastes físico, intelectual e emocional e no adoecimento do trabalhador²⁰⁸, repercutindo também na família e nas relações sociais em geral.

De acordo com Dal Rosso (2008, p. 20), “qualquer trabalho (autônomo, heterônomo, assalariado, cooperativo, escravo ou servil, camponês, operário ou intelectual) é realizado segundo determinado grau de intensidade”, sendo a intensidade uma condição intrínseca a todo o trabalho humano, em maior ou menor grau. Em outro trabalho, Dal Rosso (2011, p. 10) exemplifica:

Trabalhos no mundo dos camponeses e dos colonos rurais consomem energias dos indivíduos trabalhadores. Os tele atendentes dos *call centers* de hoje também dispendem energias. Os primeiros possivelmente sentem-se exaustos ao final do dia em razão do cansaço físico. Os segundos também se sentem cansados por força das exigências das atividades de relacionamento. O professor e a professora igualmente terminam o dia esgotados em razão do envolvimento emotivo e cognitivo com os seus estudantes.

Por sua vez, podemos ressaltar inicialmente que trabalho é a transformação da natureza efetuada pelos seres humanos, a partir de meios e instrumentos, a fim de seguir um planejamento mental, ou melhor, uma antecipação ou um projeto que atenda objetivos humanos. No entanto, o homem realiza uma transformação intencional da natureza, segundo seus interesses, *superando esta transformação e modificando a si próprio e as suas relações sociais (para além da natureza, estritamente)*. É este processo intencional que permite o salto qualitativo do homem como ser social.

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que se quiser. Mas eles começam a *distinguir-se dos animais* assim que *começam a produzir os seus meios de subsistência* [...]. Ao produzirem os seus

²⁰⁸ Neste sentido, Guarany (2014) enfatiza que o termo intensificação “está presente na bibliografia da área de *saúde laboral* como um dos mais fortes determinantes para a existência de sofrimento e até do adoecimento pelo trabalho” (idem, p. 181).

meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2009, p. 24, grifos nossos).

Aliás, toda a ação humana, e isto é o que nos afasta e distingue dos outros animais da natureza, é resultado da capacidade do homem de projetar/conceber na consciência (prévia ideação) o que almeja, e objetivar (construindo materialmente o que deseja) para alcançar determinada finalidade (fim) que atenderá a uma necessidade inicialmente posta pela sua relação com a natureza e com os outros homens. É neste sentido que Marx (1985a) pressupõe o trabalho numa forma exclusivamente humana:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que *ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera*. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, *idealmente*. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a *um fim*, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho [...] (idem, p. 149-150, grifos nossos).

Então, para viver, existir, homens e mulheres precisam produzir bens essenciais para suprir suas necessidades em relação direta com a natureza, pois, segundo Marx (1985a, p. 149), “o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza”, dispensando energia de ordem manual e intelectual. Diante disto, o homem coloca “em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida” (idem), respondendo às suas necessidades e produzindo mercadorias.

Nesta dinâmica, segundo Dal Rosso (2008, p. 20), os seres humanos “gastam um volume variável de suas energias físicas e/ou psíquicas”, em quantidade e qualidade. Logo, o ato de trabalho exige gasto de energia, esforço humano. A intensidade, portanto, “se refere ao grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta” (idem), ou seja, tem relação direta com o sujeito do trabalho (individual ou coletivo) que agrega valor ao seu trabalho objetivado, sendo este o diferencial em relação a outros componentes do

processo de trabalho que também têm capacidade de alterar resultados (exemplo, as condições tecnológicas). O autor esclarece:

A intensidade é, portanto, mais que esforço físico, pois *envolve todas as capacidades* do trabalhador, sejam as de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida ou os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização. Além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores sem as quais o trabalho se tornaria inviável (DAL ROSSO, 2008, p. 21, grifos nossos).

Na contemporaneidade do padrão de acumulação capitalista falar em intensificação significa falar em resultados quantitativa e/ou qualitativamente superiores, o que exige um consumo maior de energia e envolvimento do trabalhador. Assim, “há intensificação do trabalho quando se verifica maior gasto de energias do trabalhador no exercício de suas atividades cotidianas” (DAL ROSSO, 2008, p. 21). No caso particular de um professor pesquisador, os resultados podem ser encontrados na melhoria da qualidade da atividade exercida, pois “quanto maior a intensidade, *mais trabalho* é produzido no mesmo período de tempo considerado” (DAL ROSSO, 2008, p. 21, grifos nossos).

Nestes termos, Dal Rosso (2008) sintetiza que a concepção de intensidade se refere às condições de trabalho que determinam o grau de envolvimento do trabalho, seu desempenho, consumo de energia individual e esforço despendido para cumprir com as atividades regulares e as extras impostas ao trabalhador. Já a **intensificação do trabalho** se refere:

[...] aos processos de quaisquer naturezas que resultam em um *maior dispêndio* das capacidades físicas, cognitivas e emotivas, do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, *mais trabalho*. O seu inverso chamamos de redução da intensidade ou menos trabalho (DAL ROSSO, 2008, p. 23).

Ainda de acordo com Dal Rosso (2008) há duas formas pelas quais o trabalho pode se tornar mais intenso: a) uma delas é a intensificação originária da introdução de mudanças técnicas ou tecnológicas no trabalho; e b) a outra é a intensificação obtida por meio das mudanças organizativas no processo de trabalho.

Em relação às mudanças tecnológicas, é importante destacar que em condições concretas do cotidiano as mesmas podem contribuir consideravelmente para o aumento do grau de intensidade do trabalho, portanto, para sua intensificação, possibilitando o alargamento do trabalho para além da jornada regular. É o que ocorre com a tecnologia da informação e comunicação, ou seja, os recursos amplificados com o uso atual da internet, das redes sociais, dos emails, etc., que ocupam muito mais tempo, corações e mentes dos trabalhadores, principalmente por meio de jornada de trabalho extra, em casa e nos finais de semana. De fato, o trabalhador fica à disposição a qualquer momento do dia ou da noite (e da madrugada), produzindo resultados ampliados que revelam uma exploração muito mais intensa. No que se refere ao trabalho docente, Guimarães, Monte e Farias (2013, p. 40) ressaltam:

Novas demandas são impostas e assumidas por tais sujeitos que, com o auxílio da internet e outras tecnologias, assumem atividades (como o preenchimento de relatórios, a busca por financiamento de seus projetos e o lançamento de frequência e conceitos *on-line*) não computadas em seu regime e carga horária de trabalho.

Quanto à intensificação por alterações na organização do processo de trabalho, Dal Rosso (2011), em outro texto, exemplifica de modo muito particular o caso de um docente universitário em uma IES federal:

Tome-se, à guisa de ilustração, o caso de um professor universitário que leciona matérias introdutórias de sociologia, antropologia, economia, psicologia, filosofia, física, matemática, biologia ou engenharia. Invariavelmente tem a seu encargo turmas de cem estudantes em sala de aula, segundo experiência vigente na Universidade de Brasília aos dias de hoje. Supondo que em uma prova final cada estudante escreva em média quatro páginas de resposta, o professor terá 400 páginas para ler, avaliar e lançar a menção (nota), além de transcrevê-la para o computador ou para as folhas impressas e calcular e lançar menção final. Suponha-se que os professores ou as professoras em média gastem oito horas para corrigir as provas. Mas, aumentando a concentração, o esforço, a atenção e reduzindo intervalos e paradas para cafezinho, água, banheiro e telefone, o professor X, nas mesmas oito horas, não só terá lido e avaliado todas as provas, como terá feito os lançamentos no computador ou nas folhas impressas e calculado as menções finais. Ou seja, *variando o grau de concentração e esforço*, isto é, *a densidade ou intensidade, o trabalho rende mais, no mesmo período de atuação*, nas mesmas oito horas ao dia, na mesma duração do trabalho (idem, p. 12, grifos nossos).

O engajamento profissional em níveis superiores (como o exemplo acima), com gasto maior de energia física, cognitiva e/ou emocional para atender ao processo de *mais trabalho*,

resulta também em maior desgaste, em fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológicos, mental, emocional e relacional (DAL ROSSO, 2008).

Já o controle da intensidade do ato de trabalho é determinado majoritariamente pelo empregador que compra a força de trabalho²⁰⁹ e também pela venda concreta desta força pelo trabalhador, por meio de um salário que determina as condições objetivas de sua realização, ou seja: o ato de venda pelo trabalhador de sua força de trabalho, “[...] que só existe em sua corporalidade viva” (MARX, 1985a, p. 140). É este processo de compra e venda de força de trabalho que permite o estabelecimento de uma relação entre possuidor da mercadoria força de trabalho e comprador desta mercadoria.

O que, portanto, caracteriza a época capitalista é que a força de trabalho assume, para o próprio trabalhador, a forma de uma mercadoria que pertence a ele que, por conseguinte, seu trabalho assume a forma de *trabalho assalariado*. Por outro lado, só a partir desse instante se universaliza a forma mercadoria dos produtos do trabalho (MARX, 1985a, p. 141 – nota 41).

Tal dinâmica capitalista de compra e venda da força de trabalho, cujo trabalho assume a forma assalariada, é o que confere poder ao empregador para determinar como será utilizada essa mercadoria chamada força de trabalho. Neste sentido, o empregador detém o poder para administrar o modo em que o trabalho é realizado, sua intensidade, e seus resultados. Na prática universitária, a intensidade do trabalho, segundo Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 172, grifos nossos):

[...] obedece a padrões externos, que não têm origem em decisões autônomas, mas em mandatos heterônomos de agências, entidades, órgãos públicos ou empresas privadas, *demandantes de serviços e definidores, igualmente, de ritmos e prazos*. E os tempos do ensino, da aula, da orientação na graduação se encurtam, mínguas.

Contudo, é relevante considerar que o grau de intensidade resulta de uma disputa acirrada entre trabalhador e empregador, com interesses, a priori, divergentes e contraditórios e que, neste processo perpassado por contradições, o trabalhador vendedor da sua força de

²⁰⁹ Segundo Marx (1985a, p. 139), “por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie”.

trabalho não fica completamente sob o domínio do seu empregador. Dal Rosso (2008, p. 25, grifos nossos) esclarece:

Os vendedores da força de trabalho não ficam completamente à mercê dos empregadores por *duas razões*. A *primeira* é sua capacidade de luta e sua força de resistência. A *segunda* é a existência prévia de padrões de intensidade construídos através do tempo e que os trabalhadores assumem como referência.

Ainda assim, é importante registrar que a disputa permanece entre empregadores e trabalhadores pelo grau e controle da intensidade do trabalho que “desvela o engajamento dos trabalhadores significando que eles produzem *mais trabalho*, ou trabalho de qualidade superior, em um mesmo período de tempo considerado” (DAL ROSSO, 2008, p. 29). Ocorre, então, “uma luta surda, silenciosa e pouco perceptível que envolve trabalhadores e administração em um processo sem fim de apoderar-se ou de controlar a intensidade e as condições de trabalho” (DAL ROSSO, 2011, p. 13).

Isto é o que ocorre no bojo da intensificação do trabalho docente nas federais, uma disputa cotidiana entre: a) a lógica produtivista (incorporada do mundo empresarial/mercantil) que imprime/impõe o ritmo e a intensidade do trabalho no ambiente universitário, promovido pelos órgãos de fomento, controle e avaliação, bem como pela lógica e pelos interesses mercantis; e b) a capacidade dos docentes em reconhecer as determinações presentes que incidem sob o processo de intensificação do trabalho, bem como sua capacidade em identificar (e se engajar) possibilidades de luta e resistência coletiva. Portanto, a docência é marcada pelas contradições que permeiam o trabalho no contexto atual de acumulação capitalista, exigindo também a competição por resultados, por produtividade, por eficiência, por maior valorização, o que vem adquirindo contornos complexos diante do trabalho docente que possibilitam níveis elevados de intensificação do trabalho, articulam à lógica da valorização do capital e alteram a dinâmica da produção e socialização do conhecimento.

Ocorre que o processo de valorização do trabalho na sociedade capitalista, diante da luta permanente pela apropriação do excedente deste trabalho pelo capital para sua própria autovalorização, constitui-se como peça chave para entender o trabalho na contemporaneidade e seu processo de intensificação acirrada, também no campo da docência nas universidades.

Uma vez dada determinada intensidade do processo de trabalho, o capitalista procurará prolongar o mais possível a sua duração; dada determinada duração do mesmo, esforçar-se-á por aumentar o mais possível a sua intensidade. O capitalista força o operário a dar ao seu trabalho o grau normal e, se possível, um grau superior de intensidade e força a prolongar o mais possível o processo de trabalho para além do tempo necessário para a reposição do salário (MARX, 1985c, p. 53).

Segundo Marx (1985a) a transformação do valor (dinheiro) em capital não ocorre na circulação da mercadoria, mas se origina do consumo do seu valor de uso. Não segundo qualquer mercadoria, mas a partir de uma mercadoria especial, peculiar: a força de trabalho, a partir da objetivação do seu trabalho.

Para extrair valor do consumo de uma mercadoria, nosso possuidor do dinheiro precisa ter a sorte de descobrir dentro da esfera da circulação, no mercado, uma *mercadoria cujo próprio valor de uso tivesse a característica peculiar de ser fonte de valor*, portanto, cujo verdadeiro consumo fosse em si objetivação de trabalho, por conseguinte, *criação de valor*. E o possuidor de dinheiro encontra no mercado tal mercadoria específica – *a capacidade de trabalho ou força de trabalho* (MARX, 1985a, p. 139).

Assim, Marx (1985a) analisa que a teoria do valor trabalho considera a dimensão tempo de trabalho por meio da fórmula do tempo médio socialmente necessário:

O valor da força de trabalho, como o de toda outra mercadoria, é determinado pelo tempo de trabalho necessário à produção, portanto, também reprodução desse artigo específico. Enquanto valor, a própria força de trabalho representa apenas determinado *quantum* de trabalho social médio nela objetivado (idem, p. 141).

Dal Rosso (2008) contribui com este debate quando afirma que o trabalho imaterial²¹⁰ escapa desse esquema de medida de tempo, principalmente em tempos de supervalorização, acompanhada de intensificação extrema do trabalho e exemplifica: “o valor do trabalho do pesquisador não é representado pelo tempo médio socialmente necessário” (idem, p. 34, grifos nossos). O autor explica:

²¹⁰ De acordo com Silva Jr. e Pimenta (2014, p. 36, grifos nossos), “o trabalho intelectual é também chamado por Marx de *trabalho imaterial*, como parte da cadeia do valor e, mesmo não sendo um elemento dominante nos meios de produção, é um elemento relacional, que se apresenta de forma decisiva na ampliação da exploração do trabalho, como parte do mundo da mercadoria e da criação do valor”.

Um pesquisador faz uma descoberta científica e o valor desta descoberta pode ser *infinito ou nenhum*. *Infinito* se a descoberta pode ser codificada, mercantilizada, transformada em mercadoria. A fâsca cerebral e a fogueira mental que conduziram à descoberta são de natureza distinta do tempo médio e isso lhe confere um potencial infinito de valor. *Nenhum*, caso se trate de pesquisa básica ou de pesquisa cujos resultados práticos não podem ser *imediatamente transformados em mercadorias*. Ao pesquisador restam os direitos autorais, os de pesquisa ou os de marca registrada (DAL ROSSO, 2008, p. 34, grifos nossos).

O autor sugere o alargamento do debate, na atualidade, sobre a teoria do valor trabalho no sentido de “incorporar a produção de valor também em diversas atividades imateriais” (idem, p. 35), também transformadas em mercadoria, pois “não basta entender o tempo médio socialmente necessário como elemento indispensável do processo de trabalho enquanto produtor de valor” (DAL ROSSO, 2011, p. 15). Dal Rosso (2008) ressalta que isto é importante para incorporar as dimensões qualitativas da inteligência, da afetividade e da sociabilidade do trabalho, para além do tempo médio socialmente necessário, fazendo-se também relevante para o estudo do processo de intensificação do trabalho em áreas diversas, como a prática docente. Neste sentido, Mancebo (2011, p. 31, grifos nossos) explica:

Pode-se dizer que as universidades públicas ocupam cada vez um papel destacado no processo de *produção de conhecimento-mercadoria*. Isto é, aquele que, tornando-se tecnologia e inovação tecnológica, *agrega maior valor* aos produtos consumidos no mercado interno ou para exportação

No debate a respeito do trabalho e do seu processo de intensificação e valorização nas diversas áreas na contemporaneidade, em particular na docência do magistério superior nas federais, partimos do suposto de que é necessário localizar o trabalho docente no contexto atual de novas relações entre capital-trabalho e mais-valia. Diante disto, cabe recuperar também algumas formulações sobre as *categorias trabalho produtivo e improdutivo*²¹¹, em termos marxianos, já que tais categorias se constituem como importantes elementos para a

²¹¹ É digno de nota afirmar que Marx se dedica às categorias trabalho produtivo e improdutivo em diversas passagens dos seus estudos, ficando evidente, conforme Teixeira (1999, p. 1), que “não existe uma sistematização nesta discussão, mesmo porque Marx não achou necessário fazer isso, já que para ele é um tipo de discussão que não requer muita preocupação, pelo menos dentro do sistema categorial de exposição de O Capital”. Contudo, Neto (2012a, p. 6) ressalta que um espaço privilegiado da obra marxiana que discute o tema, servindo de apoio para seus escritos mais elaborados em “O Capital”, são os “manuscritos de 1861-1863 que acabaram por se configurar nas ‘Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico’ (Capítulo IV de O Capital)”. Neste trabalho, Marx destaca sua posição relativa à natureza do trabalho produtivo e sua distinção com o trabalho improdutivo, em especial, tomando como ponto de partida os estudos de Adam Smith sobre o tema.

compreensão da dinâmica do modo de produção capitalista (em especial hoje) enquanto processo de produção de mais-valia.

No capítulo inédito de *O Capital*, Marx (1985c, p. 109) ressalta: “[...] é produtivo aquele trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia, ou seja, que se realiza numa mais-valia [...]”. Portanto, continua o autor, “trata-se de trabalho que serve diretamente ao capital como instrumento da sua autovalorização, como meio para a produção de mais-valia” (idem).

Ocorre que o trabalho produtivo é caracterizado como aquele que produz mais-valia e, assim, gera lucro para o capitalista, sendo o trabalhador produtivo não apenas aquele que produz o necessário para a reprodução de sua existência humana, mas, sobretudo, aquele que produz o excedente (um *quantum* adicional) que alimenta e garante a existência do capitalista. Por conseguinte, o fundamento da produção capitalista consiste no processo de valorização do capital por meio da mais-valia retirada do trabalhador assalariado, considerado produtivo. No texto sobre “Teorias da mais valia”, analisando os estudos de A. Smith, Marx (1980) afirma:

Trabalho produtivo no sentido da produção capitalista é o trabalho assalariado que, na troca pela parte variável do capital (a parte do capital despendida em salário – valor da força de trabalho), além de reproduzir essa parte do capital (ou valor da própria força de trabalho), ainda *produz mais-valia* para o capitalista (idem, p. 132, grifos nossos).

No Livro I (Volume II) de “*O Capital*”, Marx (1985b) retoma o debate de forma mais madura e consistente, articulando organicamente a categoria **trabalho produtivo à produção de mais-valia**²¹²:

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente *produção de mais-valia*. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Ele tem de produzir mais-valia. *Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital*. Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas,

²¹² Marx (1985a) esclarece a produção da mais-valia a partir da noção de trabalho excedente ou mais-trabalho: “[...] o trabalhador labuta além dos limites do trabalho necessário, embora lhe custe trabalho, dispêndio de força de trabalho, não cria para ele nenhum valor. Ela gera a *mais-valia*, que sorri ao capitalista com todo o encanto de uma criação do nada. Essa parte da jornada de trabalho chamo de *tempo de trabalho excedente*, e o trabalho despendido nela: *mais-trabalho* (*surplus labour*). [...] essencial para a noção de mais-valia é concebê-la como mero coágulo de tempo de trabalho excedente, como simples mais-trabalho objetivado” (idem, p. 176, grifos nossos).

não altera nada na relação. 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* (MARX, 1985b, p. 105-106, grifos nossos).

Do exposto, podemos destacar três aspectos importantes sobre o trabalho produtivo: 1) este se constitui como trabalho utilizado no processo direto e imediato de produção, ou seja, *trabalho produtor de mais-valia*²¹³ (gera novos valores), sendo o trabalhador produtivo aquele ligado à esfera da produção, na verdade, aquele que serve a autovalorização do capital: “é produtivo o trabalhador que executa um trabalho produtivo e é produtivo o trabalho que gera diretamente mais-valia, isto é, que valoriza o capital” (MARX, 1985c, p. 109); 2) não importa a natureza em si da mercadoria, por isso, *não necessariamente será produzido um bem material* (oriundo do trabalho material ou imaterial), podendo satisfazer uma necessidade do estômago ou da fantasia; e, como explica Teixeira (1988, p. 7), 3) “encerra, antes de tudo, uma *relação social*, que se expressa na troca *capital/trabalho*: o trabalhador produtivo, vendedor de força de trabalho e o capitalista, comprador dessa força de trabalho”. Então, “o trabalhador produtivo é também um trabalhador assalariado²¹⁴ que produz e valoriza capital, isto é, que produz mais-valia” (idem). Em vista disso,

[...] não é a especialidade do trabalho nem a forma externa de seu produto que necessariamente o tornam ‘produtivo’ ou ‘improdutivo’. O mesmo trabalho poderia tanto ser produtivo, se o compro no papel de capitalista, de produtor, para produzir valor maior, quanto improdutivo, se o compro na função de consumidor, de quem depende renda, para consumir seu valor de uso, não importando que esse valor de uso desapareça com a atividade da própria força de trabalho ou se materialize e fixe numa coisa (MARX, 1980, p. 144).

Apoiando-se a partir de outro exemplo, Teixeira (1988) explica que os trabalhadores assalariados que estão fora do processo imediato de produção e, por isso, não produzem mais-

²¹³ Marx (1985b) distingue ainda a mais-valia relativa e a absoluta: “o prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador teria produzido apenas um equivalente pelo valor de sua força de trabalho, e a apropriação desse mais-trabalho pelo capital – isso é a *produção da mais-valia absoluta*. Ela constitui a *base geral* do sistema capitalista e o ponto de partida para a *produção da mais-valia relativa*. Com esta, a jornada de trabalho está desde o princípio dividida em duas partes: trabalho necessário e mais-trabalho. A produção da mais-valia absoluta gira apenas em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da mais-valia relativa revoluciona de alto a baixo os processos técnicos do trabalho e os agrupamentos sociais” (idem, p. 106, grifos nossos).

²¹⁴ De acordo com o próprio Marx (1985b, p.188, nota de rodapé n. 70): “Por ‘proletário’ só se deve entender economicamente o *assalariado* que produz e valoriza o capital e é jogado na rua assim que se torna supérfluo para as necessidades de valorização de ‘*Monsieur Capital*’, como Pecqueur chama a esse personagem”.

valia, como os assalariados do comércio, constituem-se, a partir das análises marxianas, como **trabalhadores improditivos**. Apesar disso, estes se situam como “[...] improditivos interiores à produção capitalista, ao processo de produção e circulação de capital” (idem, p. 8), pois são funcionais ao modo de produção capitalista e, por isso, inserem-se no processo global de produção. Nestes termos, “tanto o *trabalho produtivo como o improditivo* correspondem a relação de trabalho assentadas sobre *princípios capitalistas*” (TEIXEIRA, 1988, p. 8-9).

Os *funcionários públicos*, por exemplo os docentes das federais, encontram-se exteriores ao processo direto de produção de mais-valia, e não vendem sua força de trabalho diretamente ao capital. Entretanto, de acordo com Teixeira (1988, p. 10), “o empregado público está ligado ao Estado, que é uma instituição absolutamente necessária ao sistema (capitalista)”. Por isso, o autor ressalta: “[...] o servidor público é considerado como trabalhador que, *embora exterior à produção, pertence à interioridade do sistema*” (idem, grifos nossos). Também é importante registrar que ser improditivo não quer dizer dispensável, ou seja, os trabalhadores improditivos são necessários à reprodução da totalidade do modo de produção capitalista. Dessa forma, Teixeira (1999) também esclarece:

É humanamente impossível se pensar o capitalismo sem a presença do Estado e o Estado sem funcionários públicos. O capitalismo só o é porque o *Estado é condição de possibilidade de reprodução do próprio capital*. Então, o poder de polícia, funcionários ligados a *educação*, saúde, habitação, etc. são fundamentais para o sistema, mas são improditivos para o capital (idem, p. 5, grifos nossos).

Logo, o que vai qualificar se o trabalho é produtivo ou improditivo é o lugar onde ele se insere e a relação social que estabelece dentro do processo global de acumulação e reprodução do capital. Dessa forma, Marx (1980) adverte que os conceitos de trabalho produtivo e improditivo “não decorrem da qualificação material do trabalho (nem da natureza do produto nem da destinação do trabalho como trabalho concreto), mas da *forma social determinada, das relações sociais de produção em que ele se realiza*” (idem, p. 137, grifos nossos). E exemplifica: “Um escritor é trabalhador produtivo não por produzir ideias, mas enquanto enriquece o editor que publica suas obras ou enquanto for o trabalhador assalariado de um capitalista” (idem). Portanto, “é uma definição do trabalho, a qual *não* deriva de seu *conteúdo ou resultado*, mas de sua forma social específica” (idem, p. 138, grifos nossos). Vejamos outro exemplo citado por Marx (1980, p. 140, grifos nossos):

O trabalhador de um *fabricante de piano* é um *trabalhador produtivo*. Seu trabalho, além de substituir o salário que consome, proporciona *valor excedente* acima do valor do salário no produto, no piano, a mercadoria que o fabricante vende. Se, ao invés disso, compro todo material necessário para fabricar um piano (ou digamos o próprio trabalhador o possua) e, ao invés de comprar o piano na loja, mando fazê-lo em casa, nesse caso, quem faz o piano é *trabalhador improdutivo*, pois seu trabalho se troca diretamente por minha renda.

No capítulo inédito de *O Capital*, Marx (1985c, p. 115) também exemplifica:

Uma *cantora* que canta como um pássaro é uma trabalhadora improdutiva. Na medida em que vende o seu canto é uma assalariada ou uma comerciante. Porém, a mesma cantora contratada por um empresário que a põe a cantar para ganhar dinheiro, é uma trabalhadora produtiva, pois produz diretamente capital. Um *mestre-escola* que ensina outras pessoas não é um trabalho produtivo. Porém, um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento é um trabalhador produtivo.

De fato, “o trabalho produtivo e improdutivo forma um todo estruturado dialeticamente, cujo movimento é determinado pelo processo global de desenvolvimento da acumulação capitalista” (TEIXEIRA, 1988, p. 32). Assim sendo, polêmicas à parte (e não são poucas no mundo acadêmico), o fundamental não é qualificar se o trabalho é produtivo ou improdutivo, mas, sobretudo, identificar a *relação social* estabelecida, ou seja, onde se insere no circuito de produção e reprodução de valor.

Então, podemos inferir que o essencial neste debate sobre trabalho na condição de produtivo e/ou improdutivo paira na concepção de que o trabalho se constitui na essência do processo de valorização do capital, porque “nenhuma forma de sociabilidade é possível de existir sem o trabalho” (NETO, 2012a, p. 19).

Em relação ao trabalho do professor do magistério superior na atualidade, em particular no âmbito das universidades federais, temos que, como ponto de partida, localizar o trabalho docente no tempo presente, identificando as determinações e contradições que incidem sobre o mesmo diante do padrão atual de acumulação.

Como já vimos nos primeiros capítulos desta tese, o capitalismo contemporâneo, resultado do último século, apresenta um processo dinâmico e multifacetado que combina altos níveis de exploração do trabalho e extração de mais-valia, em especial a partir da década de 1970 com o capital financeiro, em proporções inimagináveis em relação ao contexto sócio histórico de Marx. O que impõe uma racionalidade que invade as esferas pública e privada,

uma vez que a lógica de reorganização do capital para expansão global da acumulação, no caso da educação pública, acarreta novas determinações sobre as instituições de ensino superior federais, o trabalho docente atual e a produção do conhecimento.

No Brasil, o investimento estrangeiro direto *altera o processo de produção de valor* e também aí passa a exigir a diminuição do custo da força de trabalho, aumento de produtividade por meio da pesquisa científica e da diminuição e quase desaparecimento dos direitos sociais sobre o trabalho. Este processo atinge a esfera pública, especialmente as *instituições federais de educação superior*, por serem *parte do aparelho do Estado*, ainda que formado por instituições da sociedade civil (SILVA Jr.; PIMENTA, 2014, p. 29, grifos nossos).

É o que induz a universidade a subsidiar diretamente o processo de acumulação na atualidade, por meio da expansão da educação superior sob o domínio da lógica mercantil (haja vista as parcerias público/privado nas universidades federais). Este processo revela a importância estratégica, do ponto de vista da luta de classes, da reflexão sobre a natureza do trabalho produtivo no presente (e suas novidades)²¹⁵, considerando aqui três aspectos: 1) a releitura dos escritos de Marx sobre o tema; 2) as novas relações entre capital-trabalho; e 3) a atualidade dos processos que incidem sobre as IES federais e o trabalho docente, cada vez mais intensificado e sobre o domínio do Estado neoliberal e dos setores mercantis.

Retomando a formulação de Marx (1985b, p. 105-106, grifos nossos) que “[...] apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista *ou* serve à *autovalorização do capital*”, Antunes (2013) ressalta que quando o autor utilizou a conjunção alternativa “ou” o mesmo nos forneceu a chave para analisar as *novas formas de extração da mais-valia* para além da produção de mercadoria, o que permite *ampliar o conceito de trabalho produtivo*, de acordo com sua *função no processo de valorização do capital* nos tempos atuais²¹⁶. Até porque “na ordem capitalista, não há como escapar de sua lógica, sendo a própria organização

²¹⁵ Silva Jr. e Pimenta (2014, p. 36, grifos nossos) revelam ainda que a tendência mundial sob o regime de predominância do “capital portador de juros apresenta muitos trabalhos improdutivos na sua *aparência*, porém, quando analisados nas suas articulações com outros trabalhos até o final da cadeia produtiva, sua maioria valoriza a produção ampliada do capital”, podendo agregar valor ao capital.

²¹⁶ Aqui localizamos o estratégico papel da educação superior na atualidade, em especial com as IES privadas, consideradas grandes conglomerados empresariais altamente rentáveis para o capital em sua fase atual, e as IES federais por meio das parcerias público-privado, subsidiando empresas na direção da ampliação de seus lucros, na gestão pautada na lógica empresarial do produtivismo acadêmico, dentre outros aspectos permeados pela racionalidade da produção capitalista.

da educação e da práxis docente, expressão das relações de dominação da sociedade” (BERTOLDO; SANTOS, 2012, p. 109).

As IES federais se inserem no processo de reorganização capitalista, reestruturação e financeirização da economia e da vida, metamorfoseando sua lógica e finalidade para os interesses do capital financeiro, bem como alterando consistentemente o trabalho docente na atualidade, em especial a partir do processo de mercantilização das relações no cotidiano e na mudança da natureza do trabalho e do ser social trabalhador. Neste sentido, Silva Jr. e Pimenta (2014, p. 33, grifos nossos) afirmam que “a universidade federal tem uma *nova institucionalidade que induz ao trabalho produtivo*”.

Importante também lembrar que o trabalho docente se realiza no sentido de qualificar a mão de obra, mercadoria essencial para a produção de valor na sociedade capitalista. Ou seja, a complexidade do estágio atual do capitalismo e do seu padrão de acumulação exige a busca de fundamentos e a construção de nexos e debates sobre as novas faces da exploração do trabalho que vem rompendo com “o padrão dos tempos de trabalho separado nitidamente dos tempos de não-trabalho” (DAL ROSSO, 2008, p. 35). As fronteiras ficam mais fluidas e complexas, pois o tempo de trabalho vem invadindo os tempos de não trabalho, afetando a vida familiar e social dos trabalhadores e contribuindo para o processo de valorização do capital. E o processo é cumulativo, pois “os trabalhadores precisam acrescentar o gasto de energias intelectuais e psíquicas ao gasto de energias físicas” (idem, p. 41), o que indica que o trabalho é cada vez mais intensamente explorado, mais intensificado, mais valorizado.

Assim, diante de polêmicas e contradições, mas considerando as formulações marxianas sobre o tema, a dinâmica atual do capitalismo, seus nexos situados na relação capital trabalho, bem como seus desdobramentos nas IES federais e, conseqüentemente, no trabalho docente atual, compreendemos que: independentemente da localização do trabalho do professor do magistério superior no campo produtivo ou improdutivo (nos termos de Marx), ambos estão inseridos no predomínio do capital financeiro mundializado e, de uma maneira ou de outra, constituem-se como parte integrante e orgânica do processo que “[...] serve à *autovalorização do capital*” (MARX, 1985b, p. 105-106), o que revela a exploração do trabalho de forma mais complexa. Então, “os trabalhos são materiais ou imateriais, produtivos ou improdutivos, mas estão socialmente combinados com o objetivo de *valorização do capital em escala global*” (SILVA Jr.; PIMENTA, 2014, p. 36, grifos nossos).

A simples polarização entre trabalhadores produtivos ou improdutivos, a partir da formulação de Marx, sem a devida contextualização do tempo presente e o reconhecimento das suas contradições, pode contribuir, no limite, para inviabilizar a unificação de lutas entre

os próprios docentes e destes com o coletivo de trabalhadores. Isto porque pode dividir a categoria, ocultar sua condição de trabalhador docente e até mesmo o seu reconhecimento enquanto tal. O que pode dificultar a proposição e o fortalecimento de bandeiras de luta comuns tanto ao conjunto de docentes do magistério superior (em IES públicas ou privadas), quanto ao coletivo de docentes da educação em todos os seus níveis, como ainda em relação aos trabalhadores contemporâneos que vivenciam fenômenos semelhantes de precarização e intensificação, em níveis avançados de exploração da força de trabalho.

Nas palavras de Dal Rosso (2008), são tempos de *mais trabalho*, mais exploração, ou seja, mais esforço físico, intelectual e/ou emocional de quem trabalha, a fim de produzir mais resultados, considerando a mesma jornada, a mesma força de trabalho empregada e as mesmas condições técnicas, buscando agregar valor e contribuir, em termos e condições amplificadas, com a valorização do capital na atualidade, atingindo a classe trabalhadora em geral e em particular o trabalhador docente nas federais.

3.1.1 Um caso de intensificação, articulada aos processos de precarização e produtivismo: os professores das universidades públicas federais

Então, o trabalho docente segue a tendência predominante no mundo do trabalho sob a égide do padrão de acumulação flexível, uma vez que também vem se flexibilizando, precarizando-se e se intensificando de maneira que as atividades prescritas para o professor são cada vez mais diversificadas, em maior número e em condições diversas. É necessário que o trabalho “renda mais resultados em termos qualitativos e quantitativos” (DAL ROSSO, 2011, p. 12).

Uma estratégia interessante de intensificação do trabalho docente por via institucional, no espaço público, é a incorporação da Gratificação pelo Exercício de Docência (GED), instituída no governo Cardoso. Dal Rosso (2008) explica que até 1999 os professores de universidades públicas federais eram remunerados pelo governo federal sem que para isso os resultados fossem aferidos por critérios como horas-aula lecionadas, trabalhos escritos, livros e artigos publicados, pesquisas realizadas, extensão universitária desenvolvida ou quaisquer outras formas de avaliação.

Todavia, com a greve de 1999, segundo ainda Dal Rosso (2008, p. 73), “um reajuste de salários foi conferido pelo governo, atrelando o montante da gratificação a um número

mínimo de horas-aula”, ou seja, “100% da GED àqueles professores que atingissem a média de 10 horas semanais em sala de aula e 60% aos que ficassem abaixo de 10 horas” (idem). O que refletiu progressivamente em um aumento efetivo do número de horas-aulas oferecidas pelos departamentos das universidades federais. Como analisa o mesmo autor: “Um incentivo monetário foi empregado para obter mais do trabalho docente [...], imposto pelo governo brasileiro a despeito da resistência do movimento grevista dos professores universitários” (idem), naquele contexto.

No momento atual, ocorre um processo combinado de intensificação e precarização do trabalho nas federais, cujas dimensões se articulam, mas também apresentam particularidades e diferenças na graduação e na pós-graduação²¹⁷.

No que se refere diretamente à *graduação*, a intensificação ocorre na dinâmica de trabalho dos professores, com acúmulo de atividades e responsabilidades; já a precarização se revela como um processo que acontece de forma mais contundente neste nível da educação, sendo diretamente determinado pela fragilidade das condições de trabalho no cotidiano docente das federais. Importante expressão desta dinâmica combinada de intensificação e precarização na graduação é o REUNI que amplifica o número de matrículas e cursos de graduação, robustecendo o volume de atividades e responsabilidades, sem a correspondente contratação de docentes, aliada à infraestrutura precária dos novos *campi* (equipamentos, salas, etc.) e com salários do magistério superior cada vez menos atrativos.

No âmbito da *pós-graduação*, a precarização do trabalho ocorre de forma distinta, pois ainda que os docentes dos programas de pós tenham acesso aos diversos editais das instituições de fomento à pesquisa (CAPES, etc.), conseguindo verba pública para a compra de equipamentos (computadores, impressoras, montagem de laboratórios, etc.), financiamento de viagens para apresentação de trabalhos em congressos, entre outras ações que os docentes, inseridos exclusivamente na graduação (considerados “não produtivos”) não têm acesso, a precarização se dá pela via da sobrecarga de responsabilidades direcionadas para os doutores, com remunerações não compatíveis com o acúmulo de demandas (im)postas aos mesmos.

Assim, a intensificação na pós-graduação acontece de forma bastante feroz por meio da lógica produtivista, imposta pelos órgãos de apoio e fomento à pesquisa, como a CAPES,

²¹⁷ Embora o objeto deste estudo seja o trabalho docente nas IES federais, cabe destacar que o processo de *intensificação (associado à precarização)* também se espalha no âmbito privado. Neste sentido, podemos destacar dois aspectos relevantes: 1) a ampliação considerável de matrículas na graduação das privadas (destaque para o EAD), sem o aumento da contratação de professores; e 2) a contratação em condições precárias dos docentes, muitas vezes contratados em tempo parcial, como horistas e, “para além desta contratação precária, há formas alternativas (a contratação intermediária ou via cooperativas) que burlam os dados oficiais e mascaram a precarização e intensificação do trabalho nas IES privadas” (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013, p. 42).

mas também sendo compartilhada entre os próprios docentes. Aliás, o produtivismo acadêmico resulta do viés privatista que a política de educação superior vem assumindo nas últimas décadas, no qual valorizam o produto e não o processo, prestigiando o quantitativo em detrimento do qualitativo.

Os professores de educação superior preparam e ministram cursos na graduação e na pós-graduação, orientam estudantes na graduação e na pós-graduação, organizam eventos, elaboram estratégias de busca de financiamento, fazem gestão das relações entre grupos acadêmicos, estabelecem comunicação entre pares, escolhem ‘formas’ de produzir e ter sucesso na publicação de um número importante de artigos em revistas conceituadas no seu respectivo campo de atuação, concorrem em editais, buscam parceria na iniciativa privada, preenchem pareceres *on line* de um número crescente de bolsistas, de revistas, de eventos, de pedidos de financiamento de seus pares e ocupam-se cada vez mais com tarefas administrativas, como alimentação de planilhas, elaboração de relatórios, e por aí vai (MANCEBO, 2011, p. 35).

Outro importante aspecto relativo à intensificação é que para os professores das federais (graduação e pós-graduação, ainda que de forma diferenciada) não só se amplificam as atividades acadêmicas propriamente ditas, mas estes passam também a assumir cada vez mais atividades administrativas no cotidiano das unidades acadêmicas das universidades públicas, antes executadas pelos trabalhadores técnico-administrativos. Como ressaltam Silva Júnior, Sguissardi e Silva (2010, p. 19-20):

Muitas funções de competência dos técnico-administrativos foram repassadas para o professor, com ênfase para o professor-pesquisador. Três exemplos, dentre muitos que se poderiam citar: 1) os muitos pareceres emitidos são feitos diretamente, via eletrônica, com agências de fomento ou com revistas, dispensando o trabalho dos funcionários técnico-administrativos; 2) o preenchimento de planilhas de notas de avaliação de alunos *on-line*; e 3) a apresentação do programa da disciplina *on-line*, por meio de formulários eletrônicos que “obrigam” o professor a apresentar com rigor seu objetivo e estratégias para o curso que ministrará.

Sucedem que a dupla face intensificação/precarização que reconfigura o trabalho docente na atualidade resulta em distintas características de docentes nas federais. Assim, podemos identificar “distintos docentes”: 1) o “*empreendedor*”, aquele que atua, por exemplo, nos cursos pagos (dentro ou fora dos programas de pós-graduação), nas fundações, nos convênios com empresas; 2) o *professor pesquisador* dos programas de pós, que pode exercer suas atividades tanto na graduação como na pós, simultaneamente ou só na pós-graduação e tem seu trabalho conduzido, em parte, pelo produtivismo acadêmico que move

este nível da educação superior; e 3) *o professor da graduação*, em especial o mestre, e/ou o recém concursado ou o substituto, que não conseguem credenciamento nos programas de pós e, portanto, não têm acesso aos editais e outras questões relativas ao mundo dos considerados “produtivos”.

Nestes termos, amplifica-se um processo geral de hierarquização/diferenciação entre docentes (inclusive na mesma unidade acadêmica) que se afina com os patamares de flexibilidade e densificação exigidos pelo padrão de acumulação atual, e que, ao mesmo tempo, dificulta a comunicação entre os docentes, bem como a dinâmica de trabalho, inclusive a organização de ações coletivas de resistência, por exemplo, em âmbito sindical.

Para entendermos melhor a dinâmica intensificada do trabalho docente nas federais, cabe discutimos brevemente a carreira do magistério superior nas IES públicas federais, a partir de alguns aspectos relevantes do atual **Plano de Carreira Docente**. Na verdade, tal Plano se constitui como parte do processo de mudanças contundentes na educação superior brasileira, revelando-se como um dos determinantes do estímulo à intensificação e ao produtivismo nas universidades, tanto na graduação como na pós.

A Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal (Magistério Superior e Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), foi aprovada pelo governo após a greve nacional histórica das federais em 2012²¹⁸, embora rechaçada unanimemente pelas seções sindicais do ANDES²¹⁹. Segundo análise de Rangel e Canello (2013), este Plano de Carreiras constitui-se como “parte de mais uma etapa do projeto em curso da contrarreforma universitária que tem investido no empresariamento da educação, nos ataques à autonomia universitária e à desestruturação da carreira docente” (idem, p. 4).

Embora tenha sido aprovada no final de 2012, a lei passou a vigorar a partir de 1º de março de 2013, especialmente em relação aos seus efeitos mais importantes: reenquadramento

²¹⁸ Ao longo da greve de 2012 e em detrimento das reivindicações do movimento docente, “o governo federal forjou um acordo com uma entidade sem legitimidade perante a categoria – o PROIFES (Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico) –, dando origem ao Projeto de Lei nº 4.368/2012 que, em dezembro, veio a ser aprovado na forma da Lei nº 12.772/2012” (RANGEL; CANELLO, 2013, p. 4).

²¹⁹ A referida lei aprovada no governo Dilma Rousseff vai na direção contrária à “proposta de carreira, construída nacionalmente e aprovada no 30º Congresso Nacional do ANDES-SN em 2011 que contemplava: a carreira única para o MS (Magistério Superior) e para o EBTT (Ensino Básico Técnico e Tecnológico), o fim da divisão em classes, os degraus constantes de progressão, os critérios de avaliação respeitando a autonomia universitária, a paridade entre ativos e aposentados [...]” (RANGEL; CANELLO, 2013, p. 4); pontos que ainda continuam sendo a referência do movimento docente para a construção do “projeto de Universidade Pública, Gratuita, de Qualidade e Socialmente referenciada aos interesses da maioria da população do país” (idem).

e remuneração. Em 24/09/2013 foi sancionada a Lei nº 12.863/2013, a fim de fazer ajustes na Lei da Carreira Docente (Lei nº 12.772/2012)²²⁰, mas sem alterar sua lógica regressiva.

Mello e Foguel (2013) explicam que o sistema anterior da carreira docente federal (regido por normas vinculadas à Lei nº 7.596/1987) definia: uma estrutura de classes - Auxiliar, Assistente, Adjunto e Titular - divididas, as três primeiras, em quatro níveis cada; a estrutura remuneratória seguia uma lógica que relacionava cada nível/classe com a titulação e regime de trabalho; cada nível salarial resultava da combinação desses fatores e era composto de um vencimento básico e um adicional por titulação (VB + AT).

Ao longo do tempo, tanto a estrutura remuneratória quanto os níveis e classes foram sendo alterados; criaram-se novas gratificações (GED, GEMAS etc.), além da nova classe de professor Associado (com 4 níveis), acima da de Adjunto. O ingresso na carreira podia se dar no primeiro nível de cada classe - de Auxiliar, Assistente ou Adjunto, exigindo-se, respectivamente, diploma de graduação, título de mestre e doutor. Como afirmam Mello e Foguel (2013, *on line*), “tal sistema era flexível, adaptável às diferentes condições das universidades federais em todo o país, e muito mais adequado ao atual estágio da universidade brasileira”.

Conforme análises de Rangel e Canello (2013), a nova Lei de 2012 mantém a estruturação das carreiras em classes e níveis, num total de 13 posições, mantendo as classes de Professor Auxiliar, Assistente, Adjunto, Associado e Titular. “A novidade é que o Professor Titular passa a ser uma posição acessível por meio de promoção, não mais apenas por concurso público” (idem, p. 8), bem como compõe uma alteração para as duas primeiras classes (Auxiliar e Assistente) que passam a ter 2 níveis ao invés de 4, acelerando o tempo de progressão e promoção (pelo menos aparentemente).

De acordo com o Plano de Carreiras, todos os docentes entram (via concurso público) na Classe A, e lá permanecem até a conclusão do estágio probatório e caso tenha alteração na titulação para mestre ou doutor, após 24 meses, mudará de nível na mesma Classe A: passará ao nível Mestre – A, se mestre, ou Doutor – A, se doutor. O Plano também estabelece o “processo de aceleração da promoção” (BRASIL, 2012), permitindo o reposicionamento dos docentes em classes superiores, assim que o estágio probatório for concluído, em função da

²²⁰ As mudanças aprovadas na Lei nº 12.863/2013, que vigorava na forma de MP desde 14/05/2013, ratificam a Lei de 2012, complementando-a e propondo algumas correções, com atenção para: Ajustes na Carreira (requisito de ingresso na Carreira do Magistério Superior; concurso para Titular-Livre; condições da promoção acelerada; nomenclatura das Classes do MS); Mudanças na Regulamentação da Dedicção Exclusiva; Mudanças na Lei das Fundações de Apoio; Mudanças na Lei dos Institutos Federais.

alteração da sua titulação: professor assistente, com o mestrado e professor adjunto, com o doutorado.

Quadro 2 - Estrutura do Novo Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal

| CARGO | CLASSE | DENOMINAÇÃO | NÍVEL |
|----------------------------------|--------|---|-------|
| Professor de Magistério Superior | E | TITULAR | ÚNICO |
| | D | Associado | 4 |
| | | | 3 |
| | | | 2 |
| | | | 1 |
| | C | Adjunto | 4 |
| | | | 3 |
| | | | 2 |
| | | | 1 |
| | B | Assistente | 2 |
| | | | 1 |
| | A | Adjunto-A – se Doutor Assistente-A – se Mestre Auxiliar – se Graduado ou Especialista | 2 |
| | | | 1 |

| CARGO ISOLADO | NÍVEL |
|-------------------------|-------|
| Professor Titular-Livre | Único |

Fonte: Anexo I da Lei n. 12.772/2012 (BRASIL, 2012).

Outra novidade foi a criação do cargo isolado de Professor Titular-Livre, apresentando composição remuneratória equivalente à dos que integram as carreiras e acesso restrito a doutores com 20 anos de experiência, dependendo da aprovação em concurso público específico, para ocupação limitada de vagas²²¹ (BRASIL, 2012). Tal situação cria uma distinção na carreira, pois seria acessível (teoricamente) até a classe E, titular, já que a ascensão ao titular livre seria apartada desta lógica de acessibilidade das classes, sendo somente possível em condições particulares e seguindo rígidos critérios.

A despeito do *desenvolvimento na carreira* pertencente ao novo Plano, este ocorre por meio de progressão (passagem de nível de vencimento na mesma classe) e promoção (passagem de uma classe para outra subsequente), a depender de aprovação em avaliação de

²²¹ “Com a nova Lei, os antigos Professores Titulares recebem *tratamento diferenciado*, de acordo com sua carreira específica. No caso do Magistério Superior, a classe de Titular, até então acessível apenas por concurso público, não será correlacionada ao novo Titular-Livre, mas sim à classe de Titular que compõe a carreira” (RANGEL; CANELLO, 2013, p. 10).

desempenho²²², com interstício, tanto para progressão como promoção, de 24 meses de efetivo exercício em cada nível. Contam ainda como exigência adicional: a) para professor associado (Classe D), possuir o título de doutor²²³; e b) para professor titular (Classe E), além do título de doutor, a aprovação em memorial de atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante (BRASIL, 2012).

Cabe destacar que a avaliação de desempenho deverá contemplar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional (ou melhor, atividades administrativas assumidas nas unidades acadêmicas). De acordo com o Art. 6º da Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, do MEC, a avaliação para progressão funcional levará em consideração, entre outros, os seguintes elementos:

I - desempenho didático, avaliado com a participação do corpo discente; II - orientação de estudantes de Mestrado e Doutorado, de monitores, estagiários ou bolsistas institucionais, bem como de alunos em seus trabalhos de conclusão de curso; III - participação em bancas examinadoras de monografia, de dissertações, de teses e de concurso público; IV - cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização e atualização, bem como obtenção de créditos e títulos de pós-graduação *stricto sensu*, exceto quando contabilizados para fins de promoção acelerada; V - produção científica, de inovação, técnica ou artística; VI - atividade de extensão à comunidade, de cursos e de serviços; VII - exercício de funções de direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência na própria IFE ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e de Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente; VIII - representação, compreendendo a participação em órgãos colegiados na IFE ou em órgão dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente, na condição de indicados ou eleitos; e IX - demais atividades de gestão no âmbito da IFE, podendo ser considerada a representação sindical, desde que o servidor não esteja licenciado nos termos do art. 92 da Lei no 8.112, de 1990 (BRASIL/MEC, 2013, grifos nossos).

Podemos dizer que o desenvolvimento na carreira fica diretamente atrelado ao processo de intensificação do trabalho docente, uma vez que para “subir” de nível na carreira (progressão ou promoção) é necessário atingir determinados critérios para avaliação de

²²² A Portaria nº 554/2013, do MEC estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão funcional e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Superior; já a Portaria nº 982/2013, também do MEC, estabelece as diretrizes gerais especificamente para a promoção à Classe E, ou seja, para Professor Titular.

²²³ Cabe destacar que, conforme Portaria nº 554/2013, Art. 8º, há mais uma exigência para a Classe D do Magistério Superior: “a avaliação de desempenho acadêmico para promoção à *classe D*, denominada Professor Associado, da Carreira do Magistério Superior, será realizada por *comissão examinadora constituída especialmente para este fim*, no âmbito de cada Instituição” (BRASIL/MEC, 2013, grifos nossos).

desempenho, definidos, de maneira geral, nas normatizações governamentais, bem como, de maneira particular, pelas IES públicas.

Guarany (2014) revela ainda que a diversificação de tarefas aos quais os docentes têm sido requeridos “em um primeiro momento parecem ser a democratização do processo decisório da educação” (idem, p. 175), um dos pontos de pauta da agenda de lutas do movimento docente. Entretanto, na atualidade “representam mais um aumento do volume de trabalho e sua intensificação, pois elas não vêm acompanhadas de autonomia e liberdade para aqueles que as executam; quem está de fora é quem determina o como e o prazo” (idem). E a autora complementa:

Há que se destacar que quando o professor faz o concurso lhe são exigidas competências relacionadas às suas atividades acadêmicas, mas no cotidiano das atividades laborais ele se vê surpreendido por atividades de cunho administrativo e burocrático, para as quais nem sempre tem habilidades, mas as quais é obrigado a responder. Não as executar, muitas vezes, pode inviabilizar aquelas diretamente relacionadas à educação (GUARANY, 2014, p. 175-176).

Assim, são consideradas todas as atividades voltadas para o ensino (graduação e pós), a pesquisa, a extensão e a gestão administrativa, além da produção intelectual, abrangendo as produções científicas, artísticas, técnicas e culturais, caracterizadas por diversas formas de publicação, incluindo todos os demais aspectos que pesem como indicadores de desempenho (por exemplo, orientações de alunos). Nestes termos, há uma amplificação ao máximo do ritmo de trabalho e das disputas, entre os docentes nas unidades acadêmicas, por quantitativo de atividades desenvolvidas²²⁴, em unidades já fragilizadas pelas precárias condições objetivas de trabalho.

²²⁴ Como exemplo do nível de exigências para avaliação de desempenho nas IES, a UnB/CEPE (2015) aprovou em 08/12/2015, uma Minuta de nova Resolução que estabelece os critérios e normas para progressão funcional e promoção na carreira de Magistério Superior (até o momento em que tivemos acesso, 15/04/2016, a minuta ainda se encontrava em processo de finalização, no que se refere aos seus anexos). Tal minuta, no Art. 5º, discorre que a avaliação de desempenho incidirá sobre as seguintes atividades acadêmicas, comprovadas e contidas em relatório: “I - Ensino na educação superior, compreendida qualquer atividade formalmente incluída nos planos de integralização curricular dos cursos de graduação e pós-graduação; II - Desempenho didático, avaliado com a participação do corpo discente; III - Produção intelectual, abrangendo as produções científicas, artísticas, técnicas e culturais, representadas por publicações ou formas de expressão usuais e pertinentes aos ambientes acadêmicos específicos, para as diferentes áreas do conhecimento ou de organismos profissionais nos casos de profissões de cunho técnico; IV - Pesquisa, relacionada aos projetos aprovados pelas instâncias institucionais competentes da UnB ou em editais de agências de fomento; V - Extensão, relacionada aos programas, projetos, cursos, eventos e serviços de extensão aprovados pelas instâncias competentes da universidade ou outras instituições; VI - Gestão, compreendendo atividades de direção, assessoramento, chefia e coordenação na UnB ou nos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente; VII - Representação, compreendendo a participação em órgãos colegiados da universidade, ou em órgão dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e

Para Mello e Forguel (2013), uma outra questão evidente desta reestruturação da carreira docente é relativa aos salários e à atratividade da carreira docente nas universidades federais, algo já combatido pelo movimento docente, sendo a aposentadoria um capítulo bastante relevante deste contexto. Sem contar as perdas salariais para os professores em todos os níveis e classes²²⁵, é na aposentadoria, segundo análise do ANDES (2014, p. 1), que as perdas têm sido ainda maiores:

Os novos professores já *não têm mais direito à aposentadoria integral* e estão sendo empurrados para o fundo de pensão baseado em contribuição definida e benefício indefinido, isto é, sabe-se o valor da contribuição, mas não se sabe o valor do benefício, o qual dependerá das dinâmicas do mercado. Assim funciona a Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal, FUNPRESP, a qual não tem poupado esforços para assediar servidores para convencê-los a aderir a tal modalidade de previdência.

Entre os ativos e aposentados, ainda de acordo com o Sindicato Nacional (ANDES, 2014), com as mudanças da Lei em 2012 as perdas para os aposentados só foram agravadas, impondo diferenças brutais entre os rendimentos destes e dos em atividade. Rangel e Canello (2013, p. 11-12) avaliam que:

Como os aposentados não podem mais obter progressão e promoção, a reestruturação da carreira pode significar, para alguns casos, uma queda relativa de posição, especialmente para os ocupantes dos antigos níveis 4 e 2 das duas primeiras classes, que terão o mesmo tratamento dos níveis 3 e 1 em termos de composição remuneratória. Note-se, por exemplo, no Magistério Superior, que a maioria das

Inovação, ou outros órgãos, relacionados à área de atuação do docente, na condição de indicado ou eleito; VIII - Envolvimento em outras atividades não incluídas no plano de integralização curricular de cursos e programas oferecidos pela UnB, tais como orientação e supervisão, participação em comissões examinadoras e outras desenvolvidas pela Instituição, ou em outras instituições pelas quais o docente não tenha recebido remuneração adicional específica; IX - Recebimento de comendas e premiações advindas do exercício de atividades acadêmicas; e X – Representação sindical, desde que o docente não esteja licenciado, nos termos do art. 92 da Lei nº 8112/90” (UnB; CEPE, 2015). Por fim, o Art. 7º da Resolução adiciona que “a avaliação de desempenho do docente para as classes A, B e C e D para os efeitos de progressão funcional e promoção, será realizada *com base em perfil do docente por classe e nível*, em quadro de pontuação de referência por nível e classe e em tabela para pontuação das atividades docentes, devendo o docente comprovar *pontuação mínima necessária para a progressão solicitada*, conforme quadro de pontuação de referência (anexo I da resolução)” (idem, grifos nossos). Este processo dá o tom das disputas internas entre os docentes nas unidades acadêmicas desta IES (o que não deve diferir muito em outras IES), com a correria literal pela expansão dos resultados quantitativos do seu trabalho, gerando um processo avassalador de competitividade e intensificação.

²²⁵ A estrutura remuneratória das Carreiras e Cargos integrantes do novo Plano passa a ser composta pelo Vencimento Básico (VB) e pela Retribuição por Titulação (RT), sem outras espécies de gratificações permanentes, temporárias ou de desempenho, tais como as antigas GEMAS (Gratificação Específica do Magistério Superior); não impedindo as largas perdas salariais (ANDES, 2014).

aposentadorias se deu na posição de Adjunto 4, não sendo possível o acesso às classes de Associado e, agora, de Titular.

De maneira geral, as alterações na carreira docente, “mais uma vez redigidas sem ouvir grande parte dos interessados que teriam contribuições consistentes a fazer” (MELLO; FORGUEL, 2013), caminham na mesma direção das reformas regressivas das últimas décadas para a educação superior, calcada nos processos articulados de intensificação e precarização do trabalho, assim como no estímulo ao produtivismo acadêmico.

Como ressalta Mancebo (2011, p. 35) o docente é submetido a “novos parâmetros para a exploração de sua força de trabalho”, sendo constrangido à pressa e ao acúmulo diário de tarefas, interferindo diretamente na qualidade do tempo necessário à reflexão e às atividades direcionadas para a descoberta, a produção de conhecimento e a ciência. Como ressalta Dal Rosso (2008, p. 117), “uma aula, um exercício, um seminário ou uma reunião de grupo de estudo são atividades que oferecem impedimentos sérios a sua subordinação a ritmos e velocidades aleatoriamente planejados”. Isto porque apresentam uma dinâmica própria, de pesquisa e produção coletiva do conhecimento que não se afinam com a dinâmica do mundo produtivo do capital.

Digno de referência é que o docente permanece trabalhando com a mesma carga horária (as 8h diárias do docente em dedicação exclusiva, majoritariamente nas federais, vem se transformando em dedicação heroica de 12, 14, 16 horas de trabalho por dia), sendo “ampliada por conta própria, além de fazer uso hiper-otimizado do tempo para dar conta da carga de atividades a que devem atender, mediante o aprofundamento de uma nova sociabilidade produtiva que alcança o limite extremo da autoexploração” (MANCEBO, 2011, p. 35). Boschetti (2016) complementa que tal intensificação do trabalho docente “nos remete, em intensidade, às jornadas extenuantes prevalecentes no século XIX” (idem, p. 26), com o trabalho passando a “fazer parte do cotidiano e das relações pessoais. Não existe mais longo prazo, tempo longo; tudo deve ser feito no menor espaço e tempo possível e o mais rapidamente” (idem).

É no bojo deste processo amplo e complexo de intensificação que o trabalho docente contemporâneo assume novas exigências de velocidade, agilidade, ritmo, polivalência, versatilidade, flexibilidade, produtividade fabril/empresarial, acúmulo de tarefas e busca incessante de mais e mais resultados, sem desconsiderar o processo de precarização das condições objetivas de trabalho (infraestrutura, salários, etc.) que a ele se articula e fragiliza ainda mais o trabalho no magistério superior em âmbito público. Tal cenário vem atingindo a

todos os trabalhadores, em especial os docentes nas universidades federais (considerando aqui as particularidades da graduação e pós-graduação), sendo este quadro legitimado por estratégias legais, desde o governo Cardoso e atravessando os governos petistas.

Diante destas análises, a seguir, discutiremos os eixos centrais deste processo que altera a dinâmica do trabalho docente contemporâneo, aliado à busca da produtividade (e não produção do conhecimento), a partir dos dados da pesquisa de campo com os/as professores/as assistentes sociais das universidades federais das regionais nordeste e leste da ABEPSS, inseridos tanto na graduação como na pós-graduação.

3.2 EIXOS CENTRAIS DO TRABALHO DOCENTE INTENSIFICADO NAS FEDERAIS PESQUISADAS: AS VÁRIAS FACES DA INTENSIFICAÇÃO E DO PRODUTIVISMO

Iniciaremos este item traçando um breve perfil dos docentes participantes da pesquisa de campo, bem como respondendo às seguintes indagações: Como se encontram as condições gerais de infraestrutura no seu ambiente de trabalho? Como os sujeitos da pesquisa identificam a presença da intensificação no seu cotidiano de trabalho? E quais formas de resistência conseguem identificar nesta dinâmica?

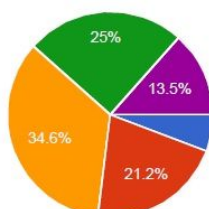
3.2.1 *Breve perfil dos sujeitos entrevistados²²⁶, estrutura física de trabalho e identificação da intensificação*

Dos 52 questionários recebidos, 48 (92,3%) corresponderam a docentes do **sexo** feminino, com **idades** variadas, mas que se concentravam, expressivamente: entre 41 e 50 anos, com 18 profissionais; e entre 51 e 60 anos de idade, contando com 13 docentes. Deste universo 47 (90,4%) docentes realizaram sua **formação** profissional em Serviço Social em IES públicas, marcadamente nas décadas de 1980 e 1990, correspondendo a 31 professores (59%) daqueles que optaram por responder esta questão específica sobre o ano de

²²⁶ Importante ressaltar que todas as vezes que utilizarmos o termo “entrevistados/as” estaremos fazendo referência aos **52 docentes** que nos responderam ao questionário de forma *on line* nesta pesquisa de campo.

formação/graduação²²⁷. Tais dados indicam certo grau de amadurecimento profissional, bem como expressam uma trajetória acadêmica e profissional já consolidada dos/as docentes sujeitos da pesquisa.

4. Em que faixa etária se situa?



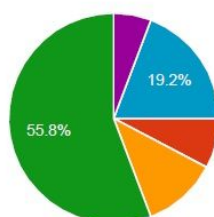
| | | |
|-----------------|----|-------|
| 21 a 30 anos | 3 | 5.8% |
| 31 a 40 anos | 11 | 21.2% |
| 41 a 50 anos | 18 | 34.6% |
| 51 a 60 anos | 13 | 25% |
| 61 anos ou mais | 7 | 13.5% |

Gráfico 1 – Faixa Etária

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

Em relação à **titulação atual**, destacam-se os doutores com um quantitativo de 29 docentes (55,8%), seguidos por 10 pós-doutores (19,2%), bem como o quantitativo de 6 mestres em processo de doutoramento (equivalente à 11,5% do total de 52 entrevistados).

6. Qual é sua titulação atual?



| | | |
|-------------------------------------|----|-------|
| Especialista | 0 | 0% |
| Mestre | 4 | 7.7% |
| Mestre, realizando doutorado | 6 | 11.5% |
| Doutor(a) | 29 | 55.8% |
| Doutor(a), realizando pós-doutorado | 3 | 5.8% |
| Pós-Doutor(a) | 10 | 19.2% |

Gráfico 2 – Titulação Atual

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

É importante destacar que a partir da aprovação da LDB de 1996 há uma exigência, posta em seu Art. 52, em relação à contratação de “*um terço* do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado [...] em regime de tempo integral”

²²⁷ A referida questão sobre o ano de formação não era de preenchimento obrigatório no formulário, por entendermos que tal indagação não se constituía como essencial para nossa pesquisa.

(BRASIL, 1996, grifo nosso) nas universidades. Por conseguinte, a maior titulação somada à dedicação exclusiva dos docentes à universidade torna-se meta essencial para realizar a “formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa e de extensão” (idem).

Exemplo interessante constitui-se na região sudeste²²⁸, no qual foi identificado na pesquisa de Sguissardi e Silva Jr. (2009), realizada no período 1995 a 2005, que a “titulação/qualificação do corpo docente permanente das sete IFES da amostra fez exatamente dobrar o percentual de portadores do título de doutor sobre o total de docentes: 26,6% em 1995; 53,1% em 2005” (idem, p. 110). Cabe salientar que a evolução do quadro permanente das IFES da amostra dos autores, quanto à titulação, expõe também o ritmo da expansão da pós-graduação para a região sudeste: “a) 1995: graduados 40,0%; mestres – 33,5%; doutores 26,6%; e b) 2005: graduados 22,3%; mestres – 24,7%; doutores 53,1%” (idem, p. 111). As evidências indicam a “preparação da efetiva reforma” (idem), com uma “política deliberada de capacitação de professores” (idem) para dar conta das alterações e exigências (im)postas à educação superior.

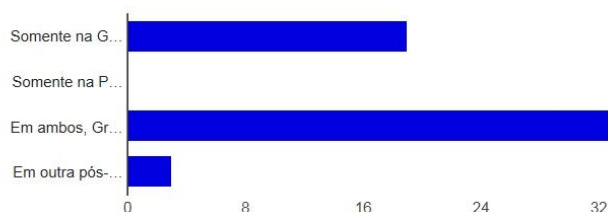
Ainda segundo os autores, “este fato justifica-se pela necessidade de formação de pesquisadores e da criação de um sistema de pós-graduação mais produtivo, regulado e flexível, para orientar e reorientar as pesquisas” (idem, p. 42), atendendo as necessidades das agências responsáveis pelo controle e regulação desse sistema no país, sendo sustentadas pela contrarreforma da educação superior e sua expansão contundente com o governo Cardoso e as gestões do PT.

Em suas unidades acadêmicas os docentes entrevistados/as em nossa pesquisa, majoritariamente, estavam inseridos tanto **na graduação como na pós-graduação** em Serviço Social ou área afim (Política Social, Política Pública, etc.), correspondendo a 33 professores (63,5%), cujo desdobramento deste dado é a articulação e o acúmulo de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional, diante destes dois níveis da formação profissional. Por outro lado, na pesquisa, sobressai também o quantitativo de 19 docentes que atuam somente na graduação em Serviço social (36,5% do total de 52 entrevistados).

²²⁸ Como os dados por região não foram atualizados no último Censo de 2013, reportamo-nos ao Censo da Educação Superior 2012 (BRASIL/MEC/INEP, 2014, p. 47-48) para elucidar a distribuição das IES no país. Das 2.416 IES do país “quase a metade (48,6%) está localizada na região Sudeste [...]. Analisando especificamente a rede pública, 47,0% das IES estão localizadas na região Sudeste; 21,4% na região Nordeste; 16,1% na região Sul; 9,2% na região Norte; e 6,3% na região Centro-Oeste. Esses percentuais têm uma relação direta com o contingente populacional dessas regiões”. A concentração do ensino superior na região sudeste afirma esta região como polo avançado da educação superior federal no país, constituindo-se como modelo de expansão para outras regiões brasileiras.

Com vínculo em outra pós-graduação, além da pós em Serviço Social ou área afim, destacamos apenas 3 docentes (5,8%) que atuavam, particularmente, nas seguintes pós: residência multiprofissional em saúde da família; residência em saúde; e outra *lato sensu* que não foi nomeada pelo/a entrevistado/a.

7. Na sua Universidade, você está inserido(a):



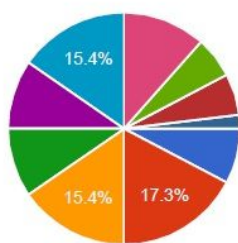
| | | |
|--|----|-------|
| Somente na Graduação em Serviço Social | 19 | 36.5% |
| Somente na Pós-Graduação em Serviço Social ou área afim (Política Social, Política Pública, etc.) | 0 | 0% |
| Em ambos, Graduação e Pós-Graduação em Serviço Social ou área afim (Política Social, Política Pública, etc.) | 33 | 63.5% |
| Em outra pós-graduação distinta | 3 | 5.8% |

Gráfico 3 – Inserção nos níveis de formação profissional

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

Quanto à localização nas **regionais da ABEPSS** o quantitativo de docentes que responderam ao questionário foi bem equilibrado, contando com 28 docentes (53,8%) inseridos/as na Regional Leste e 24 (46,2%) situados na Regional Nordeste, assim distribuídos quanto ao **vínculo institucional**:

3. Em qual universidade federal você está inserido(a)?



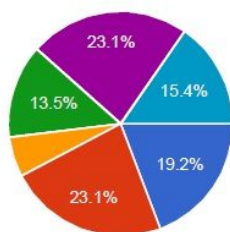
| | | |
|---------------------|---|-------|
| UFAL | 4 | 7.7% |
| UFES | 9 | 17.3% |
| UFJF | 8 | 15.4% |
| UFF | 5 | 9.6% |
| UFPB | 5 | 9.6% |
| UFPE | 8 | 15.4% |
| UFRJ | 6 | 11.5% |
| UFRN | 3 | 5.8% |
| UFS | 3 | 5.8% |
| Não quero responder | 1 | 1.9% |

Gráfico 4 – Inserção Profissional em Universidade Federal nas Regionais Leste e Nordeste da ABEPSS

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

Estes entrevistados/as **atuam como docentes nestas IES federais** há mais de 5 anos, com destaque para os/as profissionais com bastante experiência institucional entre 20 e 25 anos e aqueles entre 05 e 10 anos, estes últimos corroborando o aumento de docentes por via do REUNI. Importante ressaltar que somados, os dois grupos correspondem a quase metade do percentual entrevistado.

10. Há quanto tempo trabalha nesta IES pública federal?



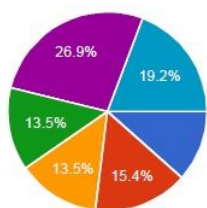
| | | |
|--------------------|----|-------|
| Há menos de 5 anos | 10 | 19.2% |
| Entre 5 e 10 anos | 12 | 23.1% |
| Entre 10 e 15 anos | 3 | 5.8% |
| Entre 15 e 20 anos | 7 | 13.5% |
| Entre 20 e 25 anos | 12 | 23.1% |
| Há mais de 25 anos | 8 | 15.4% |

Gráfico 5 – Tempo de trabalho na IES pública federal

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

A pesquisa indica também que os entrevistados apresentam **experiência profissional em IES**, como docentes na área do Serviço Social, superior ao tempo de trabalho nas federais aos quais se vinculam atualmente. O que revela certa experiência com a formação profissional em Serviço Social também em outras instituições de ensino superior (públicas e/ou privadas), com destaque para os professores que assumiram a função docente no Serviço Social entre 20 e 25 anos (14 docentes) de dedicação e para aqueles com mais de 25 anos (10 docentes), incluindo aqui dois docentes já aposentados.

8. Há quanto tempo assumiu a função docente em Instituição de Ensino Superior (IES) na área do Serviço Social?



| | | |
|--------------------|----|-------|
| Há menos de 5 anos | 6 | 11.5% |
| Entre 5 e 10 anos | 8 | 15.4% |
| Entre 10 e 15 anos | 7 | 13.5% |
| Entre 15 e 20 anos | 7 | 13.5% |
| Entre 20 e 25 anos | 14 | 26.9% |
| Há mais de 25 anos | 10 | 19.2% |

Gráfico 6 – Tempo de função docente na área do Serviço Social

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

Sobre a **estrutura física geral** das unidades acadêmicas, os/as entrevistados/as apontaram a necessidade de aprimoramento, em especial: 1) do espaço coletivo para os docentes, ou seja, um espaço de convivência, contando com 37 respostas (71,2%); 2) da sala de trabalho, com destaque para a necessidade da redução de docentes por sala, sendo afirmado por 34 docentes (65,4%); e 3) da sala de reuniões com 23 respostas (44,2%).

Em relação ao acesso à **tecnologia e salas de aulas equipadas** (computador, data show, quadro, etc.), do total de 52 docentes que responderam ao nosso questionário, 23 professores (44,2%) afirmaram ter acesso apenas “algumas vezes”, ocasionando, segundo os/as entrevistados/as, “frequentemente” (22 respostas - 42,3%) ou “às vezes” (13 respostas - 25%) dificuldade em reservar espaços e equipamentos para a realização das aulas.

Embora 45 entrevistados/as (86,5%) afirmaram ter acesso à **biblioteca** com acervo referente à bibliografia necessária ao Serviço social, 27 docentes (57,4%) destacaram que tal acervo não atende às necessidades do corpo docente e discente nas unidades acadêmicas.

Relevante analisar que as condições de infraestrutura, bem como o acesso a equipamentos para ministrar aulas e à biblioteca com acervo satisfatório se constituem como eixos importantes das condições gerais do trabalho nas federais que com a significativa redução do financiamento federal de itens orçamentários, como os de custeio e capital, repercutem nas avaliações dos professores sujeitos desta pesquisa, expondo um processo de precarização geral das condições do trabalho docente nas federais, em especial após o REUNI e na graduação. Como já vimos neste trabalho, a redução drástica do orçamento para a educação, em particular a superior, no início do 2º mandato de Dilma Rousseff, tende a agravar este quadro, reduzindo ainda mais as possibilidades de investimento em salas de aula, espaço de convivência docente e de reuniões, equipamentos para auxiliar em aulas, assim como na complementação do acervo nas unidades acadêmicas.

Quando perguntados/as sobre a **quantidade de horas trabalhadas por dia**, 30 entrevistados/as anunciaram 9 a 12 horas de trabalho diárias, seguidos 14 docentes que afirmaram trabalhar de 5 a 8 horas. Mais alarmante é que 8 docentes responderam que trabalham mais de 12 horas por dia!

CONDIÇÕES DE TRABALHO - (Tempo de Trabalho e de Lazer, Estrutura Física da IES, Condições de Saúde)



Gráfico 7 – Tempo Diário de Trabalho

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

Dois aspectos especificam uma dimensão importante da **jornada de trabalho docente**, relativos a um tempo de trabalho considerado “invisível”/ não contabilizado ou pouco perceptível no cotidiano dos/as professores/as:

a) O trabalho *fora do expediente regular* da universidade, já que 25 docentes (48,1%) afirmaram trabalhar “sempre” fora do horário e 23 professores (44,2%) relataram trabalhar “frequentemente” em horários distintos do funcionamento regular da unidade acadêmica, sendo que apenas 4 (7,7%) disseram trabalhar “algumas vezes” fora do expediente. Mais alarmante ainda: ninguém afirmou não trabalhar fora do horário regular; e

12. Costuma trabalhar fora do horário do expediente?

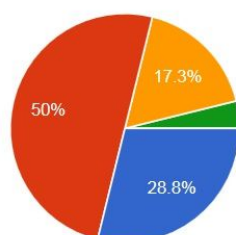


Gráfico 8 –Trabalho fora do expediente

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

b) Nos *finais de semana* o trabalho é parte da rotina de vida, pois 26 docentes (metade dos entrevistados) afirmaram “frequentemente” trabalhar neste período, 15 destacaram “sempre” e 9 docentes declararam “algumas vezes” trabalhar aos sábados e domingos. Aqui também ninguém afirmou não trabalhar no final de semana.

13. Costuma trabalhar nos finais de semana?



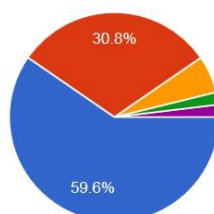
| | | |
|----------------|----|-------|
| Sempre | 15 | 28.8% |
| Frequentemente | 26 | 50% |
| Algumas vezes | 9 | 17.3% |
| Raramente | 2 | 3.8% |
| Não | 0 | 0% |

Gráfico 9 – Trabalho nos finais de semana

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

Inclusive majoritariamente os docentes **conseguem identificar que trabalham demais** e que, ainda assim, *o tempo de trabalho é insuficiente* para dar conta de todas as suas atividades e atribuições acadêmicas (ensino, pesquisa, extensão, administração): do total de 52 entrevistados, 31 afirmaram que isto “sempre” ocorre e 16 declararam “frequentemente” não conseguirem cumprir com todas as demandas cotidianas da prática docente. Logo, mais que 90% dos/as entrevistados/as revelaram conviver com a “sensação de angústia” por não conseguirem cumprir com todas as atividades e exigências do trabalho docente, o que pressupomos que gera conseqüente sofrimento por parte dos mesmos professores/as. Há uma tendência de naturalização do excesso de trabalho, aliado a uma falsa ideia de algo incontestável, insuperável no cotidiano.

14. Com que frequência você tem tido a impressão que tem trabalhado demais e que o tempo não é suficiente para cumprir com todas as demandas cotidianas do exercício docente (ensino, pesquisa, extensão e administração)?



| | | |
|----------------|----|-------|
| Sempre | 31 | 59.6% |
| Frequentemente | 16 | 30.8% |
| Algumas vezes | 3 | 5.8% |
| Raramente | 1 | 1.9% |
| Nunca | 1 | 1.9% |

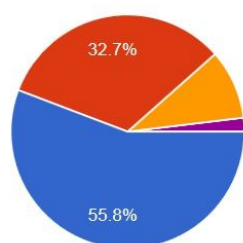
Gráfico 10 – Percepção do Tempo de Trabalho: tem trabalhado demais e o tempo é insuficiente para o cumprimento das demandas cotidianas

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

Quando perguntados/as sobre a frequência em que resolvem por email assuntos relativos ao trabalho na universidade (orientação de alunos na graduação e pós, questões de gestão, comunicação com supervisores de campo, contato com outros docentes, etc.): 27 docentes responderam que resolvem “frequentemente”, entre 2 a 4 vezes por dia; e 18 docentes informaram resolver tais assuntos por email “sempre”, mais de 10 vezes por dia. O **uso da chamada tecnologia da informação** (email, celular, redes sociais em geral, *whatsapp*, etc.) aparece como mecanismo de intensificação do trabalho docente, particularmente nos momentos durante e fora do expediente regular na universidade, em especial nos finais de semana.

A **pressão por prazos e metas**, vinculada à lógica produtivista, aparece como um dos elementos que explicam a intensificação do trabalho no cotidiano da prática docente. Neste sentido, 29 docentes afirmaram “sempre” se sentirem pressionados por prazos e metas a cumprir no cotidiano de suas unidades acadêmicas, seguidos de 17 que ressaltaram “frequentemente” estarem pressionados; enquanto que apenas 5 docentes declararam que “algumas vezes” sentem tal pressão.

15. Com que frequência tem se sentido pressionado com prazos e metas para cumprir?



| | | |
|----------------|----|-------|
| Sempre | 29 | 55.8% |
| Frequentemente | 17 | 32.7% |
| Algumas vezes | 5 | 9.6% |
| Raramente | 0 | 0% |
| Nunca | 1 | 1.9% |

Gráfico 11 – Pressão por metas e prazos

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

A relação entre o tempo de trabalho e o volume de demandas da carreira docente fica evidente na pesquisa quando na Questão 47, aberta, os docentes articulam sua **rotina de trabalho ao tempo de preparação das atividades na área do ensino**, tanto de graduação como de pós-graduação, desenhando um panorama geral do trabalho docente do assistente social nas federais (o que não difere das outras áreas do conhecimento, como já discutimos).

Nesta direção, é interessante registrar que 48 docentes entrevistados/as (ou 92%) afirmaram que a preparação e, conseqüentemente, a qualidade das aulas ministradas é comprometida pelo volume e intensidade de trabalho da rotina docente.

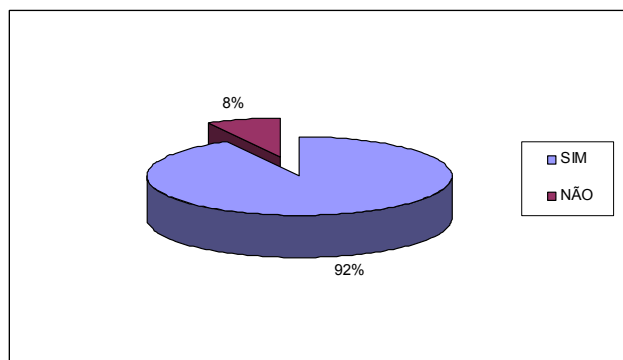


Gráfico 12 – Preparação/qualidade da aula comprometida pela rotina de trabalho

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

O volume de atividades associadas ao tempo destinado ao cumprimento do seu conjunto, o nível de exigências e, como resultado, a sobrecarga de trabalho, em particular com a gestão e as atividades administrativas, acabam por **comprometer a qualidade do trabalho docente** em sua totalidade no ensino, na pesquisa e na extensão, como podemos identificar nos depoimentos²²⁹ em destaque:

Com certeza o acúmulo de atividades interfere diretamente na qualidade do ensino! (Q. 47 – Depoimento 3).

As demais demandas interferem no tempo dedicado ao preparo das aulas (Q. 47 – Depoimento 26).

Há inúmeras tarefas. Além da docência, acumulo o cargo de coordenadora de curso e de estágio, há um ano, porque não tem ninguém para assumir comigo. Estou na coordenação de curso há cinco anos e para não ‘parar’ minha trajetória acadêmica, sempre trabalhei mais do que 40 horas, dedicando-me à gestão e ainda produzindo no âmbito do ensino e pesquisa (Q. 47 – Depoimento 46).

²²⁹ Cabe ressaltar que devido ao recebimento das respostas *on line* por meio do *Google Form* não foi possível identificar, de nenhuma maneira, o sujeito responsável pelos depoimentos expostos nesta tese, atingindo, portanto, nosso objetivo em relação ao sigilo dos/as entrevistados/as. Desta forma, todos os depoimentos aqui transcritos serão indicados pelo número da questão, bem como seguidos pela ordem numérica da respectiva resposta que foi registrada no relatório de respostas do *Google Form*.

Há evidente sobrecarga de trabalho com inúmeras atividades, cujas palavras centrais são *o acúmulo e a sobrecarga*; o que aparece em praticamente todos os depoimentos de docentes da pesquisa, mediante afirmações de que *há o comprometimento* da qualidade do ensino, particularmente direcionado para: a preparação de aulas, o estudo/leitura/reflexão, o uso de inovações/novidades (vídeos e outros recursos) e pesquisa de novas referências, como ressaltam os depoimentos a seguir:

A rotina de trabalho interfere na preparação e qualidade da aula, porque acabamos por não enxergar outras possibilidades pedagógicas! (Q. 47 – Depoimento 38);

A qualidade da preparação de aulas fica prejudicada porque me ateno a materiais que já conheço, uma vez que não tenho tido tempo de atualizar minhas leituras (Q. 47 – Depoimento 16);

Há uma sobrecarga de demandas que não permite utilizar outros meios/metodologias ou recursos para atender as dificuldades apresentadas pelos discentes (Q. 47 – Depoimento 51).

Os/as docentes destacam, no volume de atividades, as correções de provas, leituras de TCC/dissertações/tese, parecer para trabalhos, orientações (monitoria, estágio, TCC e pós-graduandos) e reuniões de colegiado. Um/uma entrevistado/a conclui em seu depoimento: “Excesso de trabalho e produção subtrai tempo de leitura, escrita e reflexão!” (Q. 47 – Depoimento 19), comprometendo o tempo que deve ser destinado à reflexão e à análise crítica, inclusive dos processos atuais que incidem sobre o trabalho docente, podendo ainda desvirtuar sua função pedagógica.

As atividades burocráticas como a construção de relatórios, preenchimento de formulários *on line* (por vários motivos), preparação de documentos diversos, etc., assim como a participação em comissões, realização de reuniões, atendimento de alunos, dentre tantas outras atividades, sobrecarregam o docente conduzindo-o ao limite no trabalho, como ressaltam dois entrevistados/as:

Sou compelida a atender demandas da coordenação de curso (rotinas burocráticas, reuniões, atendimento a alunos, etc.) que interferem, em alguns momentos, na minha maior dedicação às aulas [...] (Q. 47 – Depoimento 43).

Às vezes as demais atividades (gestão) demandam muito tempo e sobra menos tempo para a pesquisa e preparação das aulas, além da falta de energia física para dar conta de todas as requisições que o trabalho nos coloca (Q. 47 – Depoimento 11).

Este processo conduz a um ritmo avassalador de trabalho que além de sobrecarregar os docentes gera **angústia, incerteza, insatisfação, cansaço físico e mental**, bem como sofrimento.

As demandas são intensas e se acumulam, dificultando a organização de atividades a serem desenvolvidas. Já tive momentos de preparar a aula *faltando uma hora para adentrar em sala de aula*. A rotina intensa, gerando *exigências impossíveis* de serem cumpridas na plenitude, obviamente incide *negativamente na qualidade da aula*. Os esforços são feitos para minimizar essa situação. Por enquanto, temos conseguido, mas *não sem danos à saúde e à vida fora do trabalho* (Q. 47 – Depoimento 35, grifos nossos).

O limite físico e o esgotamento mental também foram bastante ressaltados na pesquisa com os/as professores, uma vez que a rotina de trabalho docente vem conduzindo-os/as a exaustão, como afirmaram em seus depoimentos: “Tenho a sensação de estar *sempre exausta!*” (Q. 47 – Depoimento 10, grifos nossos); “Estou *exausta* e a beira de *Burnout!*”²³⁰ A multiplicidade de demandas é *insana!*” (Q. 47 – Depoimento 49, grifos nossos); “Uma rotina muito *extenuante* diminui a possibilidade de dar aulas de melhor qualidade” (Q. 47 – Depoimento 33, grifos nossos).

Fica evidente em alguns depoimentos, a **identificação de explicações** sobre as razões para a compressão do tempo relativa à sobrecarga de trabalho, expressando o reconhecimento da intensificação, agravada pela precarização do trabalho e pela lógica produtivista que consome o espaço da universidade contemporânea. Dentre as explicações citadas pelos docentes entrevistados/as, temos: a lógica produtivista, a falta de infraestrutura nas unidades

²³⁰ A *Síndrome de Burnout*, também conhecida como síndrome do esgotamento profissional, constitui-se como um distúrbio psíquico descrito em 1974, por Freudenberger, psicanalista nova-iorquino. “Sua principal característica é o estado de tensão emocional e estresse crônico provocado por condições de trabalho físicas, emocionais e psicológicas desgastantes. A síndrome se manifesta especialmente em pessoas cuja profissão exige envolvimento interpessoal direto e intenso. Profissionais das áreas de educação, saúde, assistência social, recursos humanos, agentes penitenciários, bombeiros, policiais e mulheres que enfrentam dupla jornada correm risco maior de desenvolver o transtorno”. Disponível em: <<http://drauziovarella.com.br/letras/b/sindrome-de-burnout/>>. Acesso em: 19/10/2015. Ainda que **relativizemos a incidência de tal síndrome entre os docentes das federais**, especialmente entre os assistentes sociais, o fato é que o termo *Burnout*, carregado por todo o quadro de sintomas acima descritos, vem se tornando conhecido por vários professores, sendo citado explicitamente no depoimento 49, da Questão 47 de nossa pesquisa, como vimos acima neste trecho da tese.

acadêmicas, a pressão por resultados e o quadro reduzido de docentes nas federais, como podemos observar nos depoimentos a seguir:

A lógica produtivista muitas vezes pode interferir assim como a *falta de infraestrutura* para poder desenvolver as atividades no espaço de trabalho, requerendo que o trabalho tenha que ser desenvolvido no *domicílio do professor* (e nos finais de semana) e utilizando os *recursos próprios* (Q. 47 – Depoimento 15, grifos nossos).

[...] O problema é que há muita *pressão* para resultados no curto espaço temporal, com *poucos recursos* disponíveis e indiferença quanto à qualidade dos resultados (Q. 47 – Depoimento 41, grifos nossos).

A diversidade de funções que assumimos hoje na universidade, diante do *quadro reduzido de docentes*, interfere negativamente na qualidade da preparação das minhas aulas. E, especialmente em relação à produção de textos e publicações (Q. 47 – Depoimento 17, grifos nossos).

De forma abrangente, os depoimentos elucidam características atuais do trabalho docente nas universidades brasileiras, tais como o acúmulo/sobrecarga de atividades, a diversidade de funções e exigências, o adoecimento como resultado deste processo, dentre outras que trabalharemos ao longo deste capítulo.

Não obstante, é importante salientar que o eixo central deste processo se encontra na dinâmica contemporânea da intensificação do trabalho, aliada ao caráter produtivista que invade o âmbito acadêmico e a precarização geral das condições objetivas de trabalho, em todas as áreas de atuação e também na docência do magistério superior federal, como desdobramento das exigências e necessidades atuais de ampliação da produtividade, em tempos de crise e reorganização do capital.

O produtivismo acadêmico se espalha por todo o trabalho docente. Para ser produtivo é fundamental ampliar e otimizar o seu tempo de trabalho. Em suma, para responder satisfatoriamente às exigências de produtividade institucionais é necessário também intensificar o trabalho docente (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013, P. 40).

E como alerta Dal Rosso (2011, p. 15):

Quanto mais esforço e empenho aplicado pelo trabalhador, mais densidade conferida ao labor, ritmo mais rápido adotado, velocidade cada vez maior impressa na realização das atividades, maior habilidade e polivalência, mais engajamento e envolvimento das subjetividades, todas essas formas resultam em graus superiores de intensidade do trabalho.

Veremos a seguir, a partir desta pesquisa realizada com os docentes assistentes sociais inseridos em universidades federais, quais são e como se desdobram os eixos centrais do trabalho docente contemporâneo, a partir da dinâmica e rotina de trabalho que se define nos espaços acadêmicos do Serviço Social.

3.2.2 A dinâmica de trabalho docente do/a Assistente Social nas unidades acadêmicas: demandas e rotina de trabalho

Conduzidos a trabalhar por mais tempo, os professores das IFES, todos em regime de dedicação exclusiva²³¹, acumulam atividades, demandas e responsabilidades de diversas naturezas (acadêmicas e administrativas), adicionado a múltiplas habilidades e competências (inclusive de captação de recursos via editais de fomento à pesquisa). O que exige mais esforço destes docentes, caracterizando “uma mudança de perfil para a docência na atualidade” (GUARANY, 2014, p. 172), ou seja, requerendo a constituição de um perfil polivalente para a docência, perfil este mais adequado ao processo de reestruturação produtiva.

É a intensificação por acumulação de tarefas, aliada a polivalência que se constitui como “a capacidade de realizar diversos serviços ao mesmo tempo, o que significa essencialmente realizar mais trabalho dentro da mesma duração da jornada. É, pois, produzir mais trabalho e mais valor no mesmo período de tempo” (DAL ROSSO, 2008, p.123), intensificando o processo de exploração do trabalhador docente.

²³¹ “O Professor da IFE, ocupante de cargo efetivo do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, será submetido a um dos seguintes regimes de trabalho: I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com *dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional*; ou II - tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho” (BRASIL, 2012, grifos nossos). Importante registrar que, em nossa pesquisa, **todos os sujeitos** que responderam ao questionário estavam localizados no regime DE.

Neste sentido, em relação às principais demandas os/as docentes apontaram uma diversidade de atividades próprias da vida acadêmica do professor/pesquisador em universidade pública, além de outras atividades voltadas para o âmbito da gestão administrativa institucional. Mesmo os/as entrevistados/as declarando simultaneamente mais de uma opção, algumas demandas se destacaram, sendo praticamente marcadas por todos/as os 52 docentes que responderam à pesquisa: ministrar aulas na graduação (51 docentes); orientar alunos/as na graduação (Projeto de TCC e TCC) (49 docentes); participar de grupos ou núcleos de estudos e pesquisas (49 docentes); realizar viagens (para fins de palestras, aulas e cursos, participação em eventos, apresentação de trabalhos científicos, etc. - 48 docentes); elaborar e publicar artigos, capítulos de livros e livros (47 docentes); participar de comissões e grupos de trabalho para fins específicos (47 docentes); sistematizar e organizar atividades de pesquisa e/ou de extensão (47 docentes); elaborar documentos para formalizar atividades de ensino, pesquisa e extensão (45 docentes); e participar de reuniões de colegiado (44 docentes).

Ressalta-se que na opção “*outras demandas*” apareceram as seguintes respostas: tutoria de alunos em Programa de Educação Tutorial (PET); atividades de gestão (coordenação, direção, etc.); aula/orientação em residência multiprofissional; coordenação de grupo de pesquisa; parecerista de periódico; parecerista de eventos nacionais (CBAS e ENPES); membro de comissão/conselho editorial; representação sindical; e membro de Grupo de Trabalho em entidades organizativas, como ABEPSS e CRESS. O quadro 3 a seguir especifica a incidência das demandas²³² marcadas pelos/as docentes entrevistados/as.

Quadro 3 – Demandas Docentes na Unidade Acadêmica

| PRINCIPAIS DEMANDAS IDENTIFICADAS PELOS/AS ENTREVISTADOS/AS | | |
|--|----|-------|
| 1. Ministrar aulas na graduação | 51 | 98,1% |
| 2. Orientar alunos/as na graduação (Projeto de TCC e TCC) | 49 | 94,2% |
| 3. Participar de grupos ou núcleos de estudos e pesquisas | 49 | 94,2% |
| 4. Realizar viagens (para fins de palestras, aulas e cursos, participação em eventos, apresentação de trabalhos científicos, etc); | 48 | 92,3% |
| 5. Elaborar e publicar artigos, capítulos de livros e livros | 47 | 90,4% |
| 6. Participar de comissões internas à unidade de ensino, bem como grupos de trabalho para fins específicos | 47 | 90,4% |
| 7. Sistematizar e organizar atividades de pesquisa e/ou de extensão | 47 | 90,4% |
| 8. Elaborar documentos para formalizar atividades de | 45 | 85,5% |

²³² Cabe destacar que tais atividades se encontram articuladas e autoimplicadas entre si no cotidiano da vida docente, mas foram aqui expostas separadas didaticamente, a fim de explorar aspectos e particularidades de cada uma destas determinações do trabalho docente na atualidade.

| | | |
|---|----|-------|
| ensino, pesquisa e extensão na unidade de ensino | | |
| 9. Participar de reuniões de colegiado da unidade de ensino | 44 | 84,6% |
| 10. Orientar alunos/as em iniciação científica | 38 | 73,1% |
| 11. Participar de reuniões de colegiado da pós-graduação | 35 | 67,3% |
| 12. Orientar alunos/as na pós-graduação – mestrado e/ou doutorado | 32 | 61,5% |
| 13. Supervisionar alunos/as de estágio | 32 | 61,5% |
| 14. Ministras aulas na pós-graduação | 31 | 59,6% |
| 15. Representar a unidade de ensino em atividades, comissões e conselhos na IES | 31 | 59,6% |
| 16. Acompanhar monitoria | 28 | 53,8% |
| 17. Outros | 11 | 21,2% |

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

Considerando o perfil e os dados levantados na pesquisa, podemos indicar que os docentes entrevistados inseridos tanto na graduação como na pós-graduação sofrem **duplamente o processo de intensificação e precarização pelas atividades político-acadêmicas realizadas cotidianamente** e apresentadas no quadro 3 acima explicitado. Outro aspecto importante é que fica evidente como a inserção diferenciada nas atividades político-pedagógicas pode aprofundar a diversificação e hierarquização entre colegas (“professores de ensino de graduação”, “professores pesquisadores”, etc.) na mesma unidade acadêmica, entre diferentes unidades, bem como entre as universidades federais, revelando um processo que tem consequências contundentes tanto no trabalho acadêmico como na organização coletiva.

Em relação à **gestão institucional / atividades administrativas** assumidas pelos/as docentes em suas unidades acadêmicas, 25 docentes (48,1%) indicaram que estavam assumindo cargo de gestão/chefia, destacando-se os cargos: chefe de departamento, coordenador/a de curso de graduação, coordenador/a de pós-graduação, vice-diretor/a de faculdade, coordenador/a de estágio, coordenador/a de extensão, coordenador/a de PIBIC. Dentre este grupo de docentes apenas 16 recebe remuneração adicional por assumir cargo de gestão/chefia²³³, o que revela precarização das condições de trabalho da outra parte de docentes entrevistados/as que acumulam tal função e não recebem adicional (10 professores).

Por outro lado, é importante lembrar que a gestão institucional é uma das demandas valorizadas na avaliação de desempenho docente, na medida em que se constitui como uma das exigências atuais do Plano de Carreiras para o desenvolvimento da carreira nas

²³³ É importante registrar que, de acordo com o Art. 21 da Lei n. 12.772/2012 (Lei da Carreira de Magistério Federal), no regime de DE será admitido o recebimento de adicional nas funções de direção de unidade acadêmica e coordenação de curso, dentre outros casos que não se referem à função administrativa: “I-remuneração de cargos de *direção* ou funções de confiança; [...] X- Função Comissionada de *Coordenação de Curso* – FCC” (BRASIL, 2012, grifos nossos).

universidades federais²³⁴. Tal exigência, no limite, termina contribuindo para a busca, por parte dos docentes, de um maior envolvimento com a gestão da unidade acadêmica, sugerindo uma tendência à disputa interna (ainda que velada), entre seus pares, pelos cargos de gestão. Nestes termos, Lemos (2010, p. 28) realiza uma importante reflexão:

O modelo (gestão institucional) gera uma separação entre os dirigentes das instituições universitárias e o corpo de professores e alunos. Embora estes dirigentes sejam, também, professores, terminam exercendo o papel de agentes do Estado dentro da universidade com o objetivo de controlar e impor as diretrizes definidas em órgãos hierárquicos superiores, representantes dos interesses do governo, que determinam a natureza do trabalho a ser executado.

Conforme Sguissardi e Silva Jr. (2009), os gestores são professores que “dispondo de boas qualificações acadêmicas, gozam de algum prestígio e que, em geral, renunciam, por algum tempo, à possibilidade de enriquecimento de seu currículo acadêmico” (idem, p. 162), por meio de publicações, participação em eventos científicos, orientações, dentre outras funções que se destacam no *currículo lattes*²³⁵, importante instrumento inserido na plataforma *lattes*²³⁶ do CNPq.

Ocorre que em geral, os professores gestores “não abandonam o campo da produção acadêmica, mas, em razão das novas tarefas que lhes tomam o tempo, tendem a diminuir sensivelmente o ritmo dessa produção e/ou atividades docentes” (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009, p. 163). Confirmando tais análises, quando perguntado/a sobre projetos de pesquisa e/ou extensão, um/a docente que participou da nossa pesquisa respondeu: “No momento só

²³⁴ De acordo com o Art. 6º, item VII, da Portaria n. 554/2013, do MEC, a avaliação para a progressão funcional nas Classes A, B, C e D deverá levar em consideração, dentre outros elementos: “VII - exercício de funções de direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência na própria IFE ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e de Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente” (BRASIL/MEC, 2013).

²³⁵ Sua definição na Plataforma Lattes do CNPq já expressa o nível de relevância conferido a este instrumento: “o Currículo Lattes se tornou um *padrão nacional* no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, se tornou elemento indispensável e compulsório à *análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia*”. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 23/10/2015.

²³⁶ “A Plataforma Lattes representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações. Sua dimensão atual se estende não só às ações de planejamento, gestão e operacionalização do fomento do CNPq, mas também de outras agências de fomento federais e estaduais, das fundações estaduais de apoio à ciência e tecnologia, das instituições de ensino superior e dos institutos de pesquisa. Além disso, se tornou estratégica não só para as atividades de planejamento e gestão, mas também para a formulação das políticas do Ministério de Ciência e Tecnologia e outros órgãos governamentais”. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 23/10/2015.

participo de Grupo de Pesquisa, mas não estou desenvolvendo nenhuma (pesquisa). *A docência e a gestão estão predominando*” (Q. 38.1. – Depoimento 42, grifos nossos).

As atividades de gestão assumidas pelos docentes na atualidade se constituem como um dos componentes da intensificação do trabalho, pois somadas às atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão), terminam por demandar um tempo extra bem maior, o que sobrecarrega o cotidiano profissional, como explica um/a entrevistado/a: “As atividades administrativas e burocráticas e as atividades de coordenação *demandam muito tempo* o que *compromete as demais atividades acadêmicas*” (Q. 47 – Depoimento 40, grifos nossos).

Interessante notar que dois docentes afirmaram destinar “exclusivamente 30h semanais ao trabalho com a gestão” (Q. 26.2, Depoimentos 43 e 27), além do trabalho com o ensino e a pesquisa. Neste sentido, cabe destacar um depoimento aberto (efetuado no retorno dos questionários) que chama a atenção em relação à sobrecarga de tarefas voltadas para a gestão e acumuladas com as atividades acadêmicas gerais da vida docente:

Tenho 20 horas semanais para as comissões/ comitês e para coordenar pesquisa e atividades de extensão. As demais 20 horas são dedicadas ao ensino. O que é *insuficiente e demanda dedicação no pós-expediente*, nos dias e horários de repouso. Sinto-me *exausta* diante de tantas obrigações (Q. 26.2, depoimentos 49, grifos nossos).

No que se refere às *atividades voltadas para a graduação*, podemos iniciar tratando sobre a sala de aula. Os/as docentes entrevistados/as ministram **disciplinas na graduação** majoritariamente vinculadas ao núcleo de fundamentos do trabalho profissional, com conteúdos que compreendem, segundo as Diretrizes Curriculares de 1996, “elementos constitutivos do Serviço Social como especialização do trabalho” (BRASIL/MEC/SESu, 1999, p. 4). Importante destacar que o núcleo de fundamentos envolve debates sobre: trajetória da profissão, exercício profissional, pesquisa, planejamento, administração e estágio supervisionado, a fim de “capacitar os profissionais ao exercício de suas funções, resguardando as suas competências específicas normatizadas por lei” (idem).

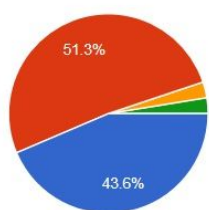
Como exemplos, foram declaradas as seguintes disciplinas: Fundamentos Históricos e Teórico-Methodológicos do Serviço Social (em vários níveis, conforme organização dos cursos de graduação nas unidades acadêmicas); Estágio Supervisionado (também em diversos níveis); Ética Profissional; Oficina Técnico-Operativa do Serviço Social/Técnicas

Interventivas; Seminário Temático em Serviço Social; Pesquisa em Serviço Social; Planejamento em Serviço Social; Serviço Social e Processo de Trabalho.

As demais disciplinas identificadas pelos docentes se mesclam entre os núcleos de fundamentos teórico-metodológico da vida social e de fundamentos da formação sócio histórica da sociedade brasileira (BRASIL/MEC/SESu, 1999), com destaque para as disciplinas: Política Social (vários níveis e particularidades); Questão Social (urbana e rural); Trabalho; Teoria Política; Classes e Movimentos Sociais; Direitos Humanos.

A disciplina **Trabalho de Conclusão de Curso** (TCC), entendida como “momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional” (BRASIL/MEC/SESu, 1999, p. 8), também se destaca como disciplina assumida pelos/as docentes. Dos 52 entrevistados/as 37 (71,2%) dispõem de alunos sob sua orientação em TCC, distribuídos da seguinte forma: 21 docentes apresentam entre 1 e 3 alunos, 11 docentes apresentam entre 4 e 6 alunos, 4 docentes detém de 7 a 9 alunos e 1 docente afirma ter mais de 9 alunos sob sua orientação. As orientações têm frequência que varia entre quinzenal (20 docentes afirmaram) e semanal (17 docentes). A quantidade de alunos associada à frequência da orientação realizada pelos docentes também se destaca como um elemento que, somado a outros, contribui para o processo atual de intensificação do trabalho, uma vez que demanda tempo para correção e leitura de material, bem como para o acompanhamento periódico de discentes na graduação.

36.1. Se tiver alunos, com que frequência realiza orientação de Trabalho de Conclusão de Curso?



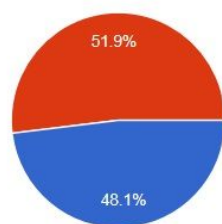
| | | |
|----------------------|----|-------|
| Semanal | 17 | 43.6% |
| Quinzenal | 20 | 51.3% |
| Mensal | 1 | 2.6% |
| 3 vezes por semestre | 1 | 2.6% |
| 2 vezes por semestre | 0 | 0% |
| 1 vez por semestre | 0 | 0% |

Gráfico 13 – Frequência de orientação de TCC

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

Como atividade particular da docência em Serviço Social tem-se a **supervisão acadêmica de estágio** que contou, na pesquisa, com quase metade dos/as entrevistados/as (25 docentes, ou seja, 48,1%), assumindo as responsabilidades decorrentes do processo de supervisão acadêmica.

33. Realiza supervisão acadêmica de estágio?



| | | |
|-----|----|-------|
| Sim | 25 | 48.1% |
| Não | 27 | 51.9% |

Gráfico 14 – Supervisão Acadêmica de Estágio

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

Segundo a Política Nacional de Estágio da ABEPSS (ABEPSS, 2010), compete aos supervisores acadêmicos, ou seja, docentes assistentes sociais:

[...] o papel de orientar os estagiários e avaliar seu aprendizado, em constante diálogo com o(a) supervisor(a) de campo (assistente social da instituição de realização do estágio), visando a qualificação do estudante durante o processo de formação e aprendizagem das dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas da profissão, em conformidade com o plano de estágio (ABEPSS, 2010, p. 19).

A Política de Estágio da ABEPSS também esclarece que “a supervisão acadêmica não deve ultrapassar o limite de *15 estudantes* por turma, tendo em vista as especificidades da disciplina de estágio [...]” (ABEPSS, 2010, p. 34, grifos nossos). De acordo com os/as docentes entrevistados/as, 8 professores (33,3%) mantinham sob sua supervisão acadêmica entre 11 e 15 alunos e 6 docentes (25%) declararam supervisionar acima do limite de 15 alunos estabelecido pela Política Nacional. Isto se explica, em parte, ao fato de 3 docentes afirmarem ministrar mais de uma disciplina de estágio (I e II, por exemplo), inclusive com um deles declarando que acompanhava 3 turmas de estágio (I, II e III), ao mesmo tempo. Os outros 3 docentes acompanhavam efetivamente turmas únicas acima do limite estabelecido pela Política Nacional da ABEPSS, revelando mais um componente da intensificação do trabalho docente dos/as assistentes sociais entrevistados/as.

Em razão das especificidades da realização do estágio supervisionado em Serviço Social, a supervisão acadêmica necessita desenvolver um acúmulo denso e intenso de atividades, não só junto aos discentes, mas também em articulação com o/a assistente social

supervisor/a de campo na instituição de realização do estágio. Portanto, um volume acima do limite de 15 estudantes dificulta a qualidade da supervisão acadêmica do/a docente, já que além do acompanhamento do cotidiano de estágio com discentes e correção de material (relatórios e outros), a/o professor/a também realiza visitas ao campo de estágio e reuniões com supervisores de campo, dentre outras atribuições do/a docente supervisor/a acadêmico que deve:

Supervisionar as atividades desenvolvidas pelos estagiários na IES por meio de encontros sistemáticos, com horários previamente estabelecidos, e no local de desenvolvimento do estágio, quando da realização das visitas sistemáticas aos campos de estágio, contribuindo na efetivação da supervisão direta e de qualidade, juntamente com o supervisor de campo (ABEPSS, 2010, p. 20).

Cabe salientar que nesta pesquisa, todos/as os/as 25 docentes declarados supervisores acadêmicos afirmaram manter contato periódico com os supervisores de campo, por meio de reuniões e/ou visitas ao campo de estágio, participação no fórum de estágio, etc., a partir de encontros com frequência de 2 a 3 vezes por semestre, contando com 7 entrevistados/as em cada frequência (28%) e ainda 1 vez por semestre letivo, por 3 docentes (12%).

Considerando o estágio como momento privilegiado de condensação de conteúdos e questões, na graduação em Serviço Social, por parte especialmente dos discentes, assim como as inúmeras particularidades que envolvem a relação estagiário(a)/ assistente social/ docente, realizar somente um encontro por semestre com o supervisor de campo pode vir a comprometer a qualidade pedagógica do acompanhamento dos estágios em sua totalidade. Neste sentido, como exemplos de dificuldades decorrentes do pouco contato entre supervisores/as acadêmicos/as e de campo, podemos citar: dificuldades de compreensão e articulação de conteúdos dos/as alunos/as; questões relativas aos convênios firmados com as instituições para realização dos estágios; comprometimento da sintonia entre exigências do campo e da universidade para os/os discentes; desalinhamento entre as supervisões de campo e acadêmica, inclusive apresentando equívocos em relação às determinações da Política Nacional de Estágio.

Por outro lado, uma questão se faz presente no contexto atual do trabalho docente: como o/a docente/ supervisor/a acadêmico/a consegue manter o contato periódico com os/as supervisores/as de campo vivenciando um ritmo tão diversificado e intensificado de trabalho no cotidiano das federais? Este se constitui como um dos aspectos, entre tantos outros, que

compõe o cenário contraditório e desafiador do trabalho docente dos/as assistentes sociais nas IES federais.

Os/as docentes entrevistados/as também destacaram, em seu cotidiano de trabalho na graduação, a realização de atividades voltadas para monitoria, iniciação científica e projeto de extensão, atividades estas consideradas, a partir das Diretrizes Curriculares de 1996, como importantes atividades complementares (BRASIL/MEC/SESu, 1999).

Dessa forma, a orientação de **monitoria** foi informada por 18 docentes entrevistados/as (34,6%). Sob orientação destes profissionais havia entre 1 ou 2 alunos monitores, cuja orientação ocorria por semana com 12 professores (66,7%) ou por quinzena, com 5 docentes (27,8%).

Como atividade relevante para a preparação de alunos para o trabalho com pesquisa, salienta-se a orientação de alunos em **Projeto de Iniciação Científica (PIC)**, nos quais 31 professores (59,6%) afirmaram apresentar alunos sob sua orientação. Em relação à quantidade de alunos de IC: mais da metade destes docentes, precisamente 17 professores (53,1%), declararam ter entre 1 e 2 alunos em IC; 8 professores/as (25%) informaram ter 3 a 4 orientandos; e 7 docentes (21,9%) afirmaram ter mais de 4 alunos. Aqui fica evidente o investimento dos/as docentes na atividade de pesquisa, junto aos/as alunos/as ainda na graduação, pois a frequência da orientação dos/as alunos/as de IC se constituía, em sua maioria, de forma semanal para 15 docentes (48,4%) ou quinzenal para 13 docentes (41,9%).

Na graduação, mais do que a aula propriamente dita, valoriza-se a iniciação científica, em especial quando se tem em vista *preparar futuros candidatos* ao mestrado e ao doutorado nos programas da instituição em que atuam esses professores e ali *garantem o essencial de seu trabalho e prestígio acadêmicos* (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009, p. 143, grifos nossos).

No que se refere aos **projetos de pesquisa**, estes giravam em torno de temáticas diversas, envolvendo os debates sobre os fundamentos do Serviço Social, da sociabilidade capitalista e das suas particularidades sócio históricas no Brasil, conforme a diversidade posta pelas linhas e núcleos de pesquisas que compõem os programas de pós-graduação em Serviço Social e áreas afins nas unidades acadêmicas de inserção dos/as docentes entrevistados/as. As principais temáticas de pesquisa identificadas pelos/as docentes foram: saúde; saúde mental; envelhecimento; política de emprego e renda; fundamentos do Serviço Social (exercício profissional, atribuições privativas, cotidiano de trabalho, instrumentos e técnicas, formação

profissional, mercado de trabalho); política social; assistência social; questão agrária e agronegócio; trabalho e política social; terceiro setor e trabalho; movimentos sociais e questão urbana; gênero e diversidade; avaliação de programas sociais; pobreza e desigualdade; população em situação de rua; tráfico de pessoas; organização política de trabalhadores; organização sindical bancária; desenvolvimento social; sistema de justiça juvenil; infância e adolescência; relações sociais de trabalho; política urbana e processos participativos; relações raciais.

Podemos dizer que se há dificuldades na articulação ensino e pesquisa, mais difícil ainda é a associação ensino, pesquisa e extensão em tempos de produtivismo acadêmico, uma vez que o ensino e a extensão “não soem ter o prestígio da produção científica e sua divulgação nos veículos Qualis A ou B nacionais e/ou internacionais”, como ressaltam Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 142). E acrescentam:

A extensão desvalorizou-se nas IFES também em razão da redução do financiamento destas e dos baixos proventos dos professores, ‘incentivados’, por isso, a prestar serviços de consultoria ou a assumir aulas em cursos de especialização pagos no interior das IFES (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009, p. 142, grifos nossos).

Assim, em menor proporção que a atividade de pesquisa, a **atividade de extensão** é registrada, na nossa pesquisa, entre apenas 19 docentes (36,5%) que apresentam projetos de extensão e acompanham majoritariamente: mais de 4 alunos, contando com 9 docentes (47,4%)²³⁷, com frequência de orientação semanal para também 9 docentes. Dentre os **principais projetos de extensão** ressaltados pelos/as docentes encontravam-se cursos, capacitações e ações educativas junto a movimentos sociais, profissionais do SUAS, assentamentos rurais e supervisores de campo de estágio em Serviço Social. Tais projetos apresentavam temáticas variadas, tais como: saúde; envelhecimento; questão urbana; educação ambiental; instrumentalidade e Serviço Social; família; educação e desigualdade; política de assistência social; direitos humanos e cidadania; protagonismo juvenil; relações raciais; e assédio moral na universidade pública.

²³⁷ Os demais docentes com projetos de extensão acompanhavam 1 a 2 alunos (7 docentes ou 36,8%) e 3 a 4 alunos (apenas 3 professores, 15,8%).

3.2.3 *As particularidades do trabalho docente na Pós-Graduação: atividades, produção intelectual e bolsa produtividade do CNPq*

Apresentando-se como outro eixo importante do trabalho docente intensificado dos assistentes sociais nas federais identificamos as atividades direcionadas para a Pós-Graduação em Serviço Social ou áreas afins. Entretanto, antes de entrarmos nas atividades direcionadas para a Pós-Graduação é necessário introduzir o debate a partir das reflexões sobre a Pós *strito sensu* em Serviço Social, ou seja, sobre quais as suas particularidades e origens, bem como sobre as questões atuais que vêm norteando o universo deste nível de formação do Serviço Social brasileiro.

a) A Pós-Graduação em Serviço Social: marcos históricos e questões atuais

De acordo com Guerra (2011), embora as origens da Pós-Graduação brasileira sejam identificadas por estudiosos no tema a partir de 1930, é só nos anos 1960 que a mesma se institucionaliza no país, com a implantação formal dos seus cursos. O marco essencial deste processo é o Parecer da Câmara de Ensino Superior, nº 977/1965, de autoria de Nelson Sucupira, o conhecido Parecer Sucupira que foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação, durante o regime militar. Nesta conjuntura,

Fazia-se necessário assegurar determinado tipo de pesquisa e de produção tecnológica e científica que viessem a dar suporte ao projeto de transformação capitalista instaurado pela ditadura, caracterizado pela aceleração econômica, dependência do capital externo e por uma dinâmica que garantia, mas também restringia, o acesso aos bens e serviços apenas aos segmentos da classe burguesa, dando prosseguimento à histórica herança de exclusão da massa da população brasileira (GUERRA, 2011, p. 128, grifos nossos).

Como já vimos no capítulo 1, é em face a este contexto de dependência periférica em relação às nações de capitalismo central que a política de educação superior assume um papel estratégico para a ditadura e, nela, a pós-graduação se define como essencial para responder à lógica da racionalidade técnica exigida, especialmente com a garantia da relação orgânica entre educação e o aumento da produtividade nacional. Segundo Guerra (2011, p. 129), a

expansão da pós-graduação brasileira neste período atende também a uma função importante: “a perspectiva de configurar à universidade um determinado perfil de neutralidade, assepsia, tecnocratismo, conformando e sustentando uma racionalidade formal-burocrática”.

Os acordos entre o MEC e a agência americana Usaid (United States Agency for International Development) (ver capítulo 1), determinam o desenho da pós-graduação no Brasil, privilegiando: “a formação de professores para a expansão do ensino e o estímulo à pesquisa voltada para atender estritamente os interesses do mercado; o treinamento de técnicos vislumbrando as necessidades do desenvolvimento nacional [...]” (idem, p. 129-130) dos setores destacados pela governo burguês militar, fundando um sistema de pós *strito sensu* financiado por órgãos como o CNPq e a CAPES²³⁸.

Contudo, é na década de 1970 que esse modelo se expande e, nele, origina-se a Pós-Graduação em Serviço Social, “com claro perfil tecnológico e parametrizada pelo modelo norte-americano, sendo os primeiros cursos implantados nas Universidades Católicas de São Paulo e do Rio de Janeiro²³⁹, ambos em 1972²⁴⁰” (GUERRA, 2011, p. 131). É digno de nota resgatar que a Pós-Graduação em Serviço Social nasce no seio do processo de reconceituação latino-americana, a partir do questionamento da profissão, do seu conservadorismo e da influência estrangeira, viabilizando sua aproximação com as ciências sociais, conduzindo à preocupação com a formação e a pesquisa.

Para além do seu papel de *formar a massa crítica da profissão*, sem dúvida que os recém-criados cursos de pós-graduação na década de 70 do século passado exercem papel fundamental no que se refere a *proporcionar a articulação política* de um importante segmento da categoria (composto por uma vanguarda, muitos destes sujeitos também dirigentes das entidades à época) que, para qualificar sua atuação política, passa a exigir uma apropriação das matrizes clássicas do conhecimento e o estabelecimento do diálogo com outras áreas de produção do conhecimento (GUERRA, 2011, p. 132, grifos nossos).

Os anos 1980 carregam as exigências críticas do período de redemocratização brasileira, no qual são requisitadas da profissão análises e intervenções cada vez mais críticas e fundamentadas. Este processo cria as condições, conforme Iamamoto (1998, p. 90, grifos

²³⁸ Na época, este órgão se chamava “Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior”. Atualmente é denominado por “Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior”.

²³⁹ Este foi o primeiro curso de pós a ser oficialmente credenciado pelo Conselho Federal de Educação (Parecer n. 4.428/76), voltado, sobretudo, para a formação de docentes e pesquisadores (GUERRA, 2011).

²⁴⁰ Também merece destaque a implantação das pós-Graduações em Serviço Social: na UFRJ, em 1976; PUC-RS, em 1977; UFPB, em 1978; e UFPE, em 1979 (GUERRA, 2011).

nossos), para “a *maturação profissional* na área do Serviço Social”, caracterizando um novo perfil profissional. Assim, consolida-se a pós-graduação em Serviço Social, com adensamento qualitativo e quantitativo dos cursos e produções na aérea²⁴¹, o que conduz a afirmação da atividade de pesquisa no Serviço Social e o conseqüente reconhecimento por parte das entidades oficiais de fomento²⁴². É neste sentido que a mesma autora afirma que “os anos 1980 marcam a travessia para a *maioridade intelectual e profissional* dos assistentes sociais, para a sua *cidadania acadêmico-política*”²⁴³ (idem, p. 90, grifos nossos).

Guerra (2011) complementa que tal maturidade intelectual é consolidada por meio de uma vertente crítica, cuja difusão da tradição marxista e do pensamento marxiano imprimem um novo sentido à profissão e à sua produção de conhecimento, sobretudo, através dos programas de Pós que também se renovam, afastando-se do modelo norte-americano de Pós-Graduação.

O Serviço Social brasileiro alcança o reconhecimento e a validação acadêmica como área de produção de conhecimento, determina seu estatuto profissional e o seu significado social, contribui na consolidação das Ciências Sociais no Brasil, adquire visibilidade no campo acadêmico e investe na construção de um projeto de sociedade que *defende a educação* laica, pública, gratuita, democrática, socialmente relevante e autônoma em face dos constrangimentos da racionalidade burguesa (idem, p. 135).

Considerando as contradições próprias do capitalismo, os anos 1990 carregam o peso do projeto neoliberal e da lógica de reestruturação capitalista que invadem a política de educação superior brasileira, atingindo a sua totalidade, graduação e pós-graduação, e em particular a formação em Serviço Social em ambos os níveis.

²⁴¹ Como nos lembra Guerra (2011), é no currículo de 1982, para o Serviço Social, que a pesquisa passa a ser disciplina obrigatória na formação profissional.

²⁴² Conforme Amaral (2012, p. 237, nota 5), “desde 1984, o Serviço Social é reconhecido como área de pesquisa junto ao CNPq, fato que não somente a legitimou institucionalmente, no âmbito das agências de fomento e avaliação, mas também contribuiu para tornar possível o estudo das problemáticas da realidade e sua relação com a produção do conhecimento”.

²⁴³ No que diz respeito à pesquisa, Guerra (2011) ressalta que a mesma ganha novo impulso com a implementação, em 1987, do Centro de Documentação e Pesquisa em Política Social e Serviço Social (Cedepss), órgão acadêmico da antiga ABESS até 1998, quando da revisão do estatuto da entidade: “o Cedepss se constituiu numa estratégia das mais acertadas na ruptura com a endogenia da nossa produção científica e da criação de vínculos com pesquisadores de áreas afins na construção da pesquisa interdisciplinar” (idem, p. 133-134). Como importantes registros da produção da época estão os Caderno ABESS (entre 1986 e 1998, pois foi substituído pela Revista Temporalis) e os Cadernos de Pesquisa do Cedepss. Refletindo o espírito da época e o momento de transição da ABESS para a ABEPSS, por meio do reconhecimento da articulação graduação e pós-graduação; Guerra (2011) enfatiza ainda que o Editorial dos Cadernos ABESS, n. 8, de 1998 se constitui como um “marco que porta a nova concepção de pesquisa como transversal à formação de graduação e pós-graduação e consolida o tripé ensino, pesquisa e extensão” (idem, p. 134).

Conforme já abordamos nos capítulos anteriores (1 e 2), os anos 2000 consolidam o processo de desmonte da educação superior pública em favor da ampliação avassaladora da rede privada como espaço de acumulação do capital, com destaque para as determinações dos organismos internacionais e do Tratado de Bolonha. Esta dinâmica imprime flexibilidade aos processos de formação, que se expressa no conjunto jurídico-legal brasileiro, o que fornece as bases concretas para sua implementação, em especial no nível de pós-graduação.

Tal contexto repercute de maneira decisiva no campo da Pós-Graduação, pondo em risco o padrão de qualidade acadêmica, pois centra-se em uma lógica mercantilista, pragmática e instrumental, que termina por conduzir a Pós para responder diretamente às necessidades do capital e as especificidades dos serviços prestados pelo mercado. Guerra (2011, p. 138, grifos nossos) analisa que:

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação dos últimos 20 anos demonstram o aprofundamento de uma histórica política de fomento voltada a *atender aos interesses da indústria brasileira*, operando na direção de formar recursos humanos para o mercado, através de parcerias com empresas. Baseada em um *modelo de gestão empresarial voltada às necessidades do processo produtivo*, esta política de pós-graduação atual é regulamentada pela Lei de Inovação Tecnológica e complementada pela Lei do Bem²⁴⁴.

Como está lógica converte o docente em mero prestador de serviço e/ou captador de recursos no mercado, há pouco espaço para o professor que atua na área das ciências humanas e/ou sociais (aplicadas), já que seu tom crítico pouco interessa ao modelo atual de educação superior em sua face voltada para a pós-graduação ou mesmo para a graduação. Aqui se inserem os docentes assistentes sociais, contando com os poucos recursos exclusivos das agências públicas de financiamento. E neste campo, Guerra (2011, p.142) atenta que:

Não é qualquer pesquisa que recebe apoio financeiro: há uma clara depreciação das instituições dedicadas à pesquisa, pressionadas, a partir dos critérios de avaliação, sob critério de rentabilidade e lucro, a oferecerem soluções ao setor produtivo-mercantil submetendo seus objetivos acadêmicos aos resultados imediatos.

²⁴⁴ A Lei do Bem, Lei n.º 11.196, de 21/11/2005, complementa a Lei da Inovação (Lei n. 10.973/2004) bastante discutida por nós no período do Governo Lula. Cabe recuperar que o objetivo central destas legislações é a maior interação entre a universidade e as empresas (estabelecendo as Parcerias Público-Privadas – PPP), assim como a participação de pesquisadores no desenvolvimento de novas tecnologias voltadas para o mundo empresarial.

Amaral (2012) analisa que o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 “propõe favorecer a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade” (idem, p. 233). No que se refere ao sujeito docente, é estimulada a “formação de um *ethos* empreendedor” (idem) entre os professores, o que passa a contar com suporte jurídico-legal para se configurar como parte da nova cultura acadêmica. Ainda de acordo com o PNPG, na avaliação de Amaral (2012, p. 233), “o docente-pesquisador pode e deve, além de promover a inovação, participar da inserção do resultado de sua pesquisa no mercado produtivo”.

Ainda analisando o PNPG, em relação aos cursos de Pós-Graduação, além dos campos disciplinares e do recorte dos objetos, também os temas e os problemas de pesquisa serão recortados, abrindo caminho para os cursos inter e multidisciplinares, com ênfase na dinâmica entre a universidade, o setor empresarial e a sociedade em torno de temas de interesse do mercado e dos governos petistas²⁴⁵. Analisando estas modalidades de cursos inter e multidisciplinares, Amaral (2012) ressalta que a flexibilidade de tais cursos pode ter incidência nas definições da área do Serviço Social:

Há que se pensar que, a despeito das possibilidades de importantes articulações, o caldo cultural que envolve tal estratégia inscreve-se no *ideário de fragmentar a realidade social*, de estudar aquilo que é pontual, factual, temático, sem direcionalidade, perdendo de vista as determinações teórico-metodológicas e históricas dos processos sociais. Significa dizer que não se assegura, ou, pelo menos, reduz-se a possibilidade de garantir o elemento essencial daquilo que qualifica o Serviço Social como profissão vinculada aos interesses das classes trabalhadoras, conferindo-lhes uma direção social estratégica atenta à questão do *método de análise* da realidade e não aos seus procedimentos e normativos práticos (idem, p. 233, grifos nossos).

A internacionalização à moda Bolonha, segundo análise da mesma autora, parece se constituir como uma das preocupações do PNPG atual, uma vez que indica duas estratégias principais: 1) atrair em diferentes programas mais estudantes e docentes estrangeiros; e 2) enviar mais estudantes e pós-doutores para fazer formação no exterior, em vista da

²⁴⁵ “Os temas priorizados no Plano atual são, destacadamente: o programa espacial, a política nuclear, a saúde pública, o desafio urbano, o ensino médio e a educação básica, os problemas ligados ao clima, à energia, ao pré-sal e às questões sociais pertinentes. Além destes, também serão consideradas áreas prioritárias de pesquisa: biotecnologia, fármacos, medicamentos e vacinas, materiais avançados, nanotecnologia, tecnologia da informação e da comunicação, microeletrônica, espaço, defesa e energia nuclear” (AMARAL, 2012, p 237-238, nota 16).

dinamização do sistema e da captação de novos conhecimentos (AMARAL, 2012). Entretanto, a autora adverte que:

A internacionalização não depende de um ato de vontade dos programas, mas de situações objetivas que permitam a estes, de forma coletiva, ter acesso às condições que vão desde o aporte de recursos, apoio institucional para realizar articulações internacionais, definição de política interna das universidades/programas em relação às áreas e parceiros prioritários, até a indução de editais para consolidar as iniciativas de internacionalização. No Serviço Social, a internacionalização, nos termos que a Capes a define, ainda se constitui em uma dimensão pouco desenvolvida e a compreensão do seu significado requer um maior amadurecimento (AMARAL, 2012, p. 234, grifos nossos).

A que se pensar na agenda da internacionalização considerando as diferenças e as particularidades da profissão de Serviço Social, incluindo aqui as diferentes concepções em nível mundial, sua trajetória e protagonismo histórico e teórico-metodológico na América Latina e no Caribe, bem como as distinções com outras áreas e suas experiências. Entretanto, “é possível construir parâmetros de internacionalização que interessam à área, em contraposição à perspectiva primeiro-mundista que predomina nas diretrizes, nos argumentos e nas iniciativas das agências (de fomento à pesquisa)” (AMARAL, 2012, p. 234).

No caso do Serviço Social, Guerra (2011) analisa também que, a partir da era Lula da Silva, a abertura de vagas voltadas para a expansão/massificação da educação (na rede pública, com o REUNI e na privada, com o PROUNI), bem como a demanda de preencher possíveis lacunas da formação na graduação e as exigências do mercado por qualificação (não importando se de cunho aligeirado ou não), têm mudado o perfil dos pós-graduandos.

Ortiz (2015) avalia, que embora não se tenham dados precisos, é clara a mudança de perfil dos estudantes de pós-graduação, o que gera muitas tensões na pós, como por exemplo: “a intensa busca pelo cumprimento dos prazos de conclusão dos cursos de pós-graduação, que tende a ser incompatível, sobretudo, considerando o perfil e a relação estabelecida entre os estudantes e os programas” (idem, p. 5). De acordo com análise da autora:

Trabalhando 40, 44 horas semanais, este estudante jamais cumprirá prazo algum, pois não dispõe de condições para se dedicar exclusivamente a sua pesquisa. Já para outros estudantes também à procura de emprego, o mestrado tornou-se uma continuação da graduação, pois proporciona o retardamento da entrada desse jovem formado no mercado com algum conforto financeiro proporcionado pela bolsa, que ele acha que vai conseguir se passar entre os primeiros colocados. Em muitos casos,

os estudantes submetem-se à seleção de vários programas com áreas de concentração geralmente distintas como se estivesse concorrendo a um vestibular. O mesmo se aplica ao doutorado. Os candidatos não possuem interesse de pesquisa previamente definido, as pesquisas geralmente não decorrem de investimento pretérito (muitos trabalham e o título de doutor consiste em mais um certificado para progressão na instituição em que trabalha ou para ingresso no mercado, sobretudo na docência) [...] (idem, p. 5).

Guerra (2011, p. 141) também explica que “o ensino e a pesquisa científica tendem a ser reduzidos ao treinamento, à transmissão de conhecimentos e ao adestramento”, em detrimento do aspecto principal da educação superior: a formação. Isto tem revelado mudanças também no âmbito do perfil docente, no qual “muitos deles sem qualquer aptidão para a docência [...]” (idem), mas com a necessidade de inserção rápida no mercado de trabalho, têm buscado no trabalho docente um espaço de atuação profissional. Neste sentido, o modelo atual de pós-graduação:

[...] forma e conforma um sujeito bastante jovem e muitas vezes inexperiente, de *perfil empreendedor*, que se baseia na relação custo-benefício e convencido de que o seu sucesso se deve ao seu *individualismo, egoísmo, esforço isolado e à desconfiança* em relação ao outro (GUERRA, 2011, p. 140, grifos nossos).

Este processo contribui para a naturalização de critérios quantitativos, homogêneos para todas as áreas, estimuladores de competitividade, a partir de “[...] um conjunto de novas exigências que os submetem a processos de *prolongamento e intensificação do seu trabalho intelectual*, causando doenças e processos de sofrimento” (GUERRA, 2011, p. 141, grifos nossos). Tudo isto acarreta consequências diretas para o trabalho docente contemporâneo, em particular no Serviço Social, direcionadas para a natureza das atividades desenvolvidas na pós-graduação (e na graduação também, já que estes docentes podem e, muitas vezes, atuam nos dois níveis da formação), contribuindo, segundo Guerra (2011, p. 142), para a “perda da sua função crítico-formativa de formular um pensamento contestatório e autônomo”. Pode inclusive comprometer a capacidade do docente assistente social de fazer a crítica em relação à própria vivência da intensificação na docência, bem como sua capacidade de articulação, mobilização e resistência.

No geral, Amaral (2012) ainda identifica a convivência entre duas gerações de docentes nas universidades públicas: a) os jovens docentes, com suas pós-graduações já contaminadas pela lógica regressiva atual da política de educação superior, e que se inserem

nas universidades por via do REUNI, cuja política de expansão de *campi* requereu a contratação de novos docentes, absorvendo os estoques de pós-graduandos – docentes estes mais suscetíveis à naturalização/aceitação passiva da intensificação do trabalho e da lógica produtivista; e b) aqueles docentes que com formação pós-graduada em outros moldes, com tempos mais amplos e lógica distinta da atual, fruto do processo de renovação da profissão nos agitados anos 1970 e 1980 – professores/as que resistem de maneira firme às transformações e exigências atuais do modelo de educação superior brasileiro.

Trata-se de uma geração de *novos doutores* que ingressa nas universidades nesse ambiente competitivo e pouco solidário. Ambiente que se moderniza e se tecnifica cada vez mais, tentando impingir, “nos corações e mentes” desses pesquisadores os modos de ser e viver das frações dominantes que fazem do pensamento pragmático e neoconservador, sua principal referência para tecer, molecularmente, a construção de novas ideologias no âmbito universitário. Por sua vez, *outra geração, aquela que está próxima à aposentadoria* e cujos quadros consolidaram a tradição crítica e marxista no Serviço Social, vê-se minada pela ofensiva desqualificadora da teoria social de Marx que ameaça o pensamento autônomo e crítico nas universidades, assim como a direção social estratégica da profissão, fundada nessa perspectiva (AMARAL, 2012, p. 235).

De fato, este modelo de educação superior e, especialmente, de pós-graduação carrega muitos desafios e dilemas para o trabalho docente em geral e, no caso desta pesquisa, para os/as assistentes sociais. Diante disto, buscaremos identificar alguns deles a partir das atividades voltadas para a pós-graduação elencadas nos questionários pelos docentes envolvidos na pesquisa de campo.

b) Atividades da Pós-Graduação elencadas nos questionários com docentes

Evidenciamos nas entrevistas com os docentes²⁴⁶ certa valorização das atividades de pesquisa e ensino na pós-graduação, incluindo as orientações (mestrado e doutorado), ainda

²⁴⁶ Embora, nos critérios para definição dos sujeitos da pesquisa, tenhamos optado pelos *docentes do corpo permanente da pós-graduação*, cabe explicitar que, segundo o Art. 1º da Portaria n. 174/2014 da CAPES, são três as categorias de docentes dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG): docentes permanentes, constituindo o núcleo principal de docentes do programa; docentes visitantes; e docentes colaboradores (CAPES, 2014).

que tais atividades exijam maior responsabilidade e pressão, por parte das agências financiadoras e avaliadoras (como a CAPES), do que as de graduação.

Na pós-graduação uma atividade importante são as disciplinas ministradas no mestrado e doutorado, além da orientação de pós-graduandos, da atividade de parecerista e da produção intelectual, atividades estas muitas vezes acumuladas com a gestão institucional, além das atividades direcionadas para a graduação.

As principais **disciplinas ministradas** pelos/as docentes participantes da pesquisa têm relação direta com suas áreas de conhecimento e com os debates específicos de cada programa de pós-graduação (*strito sensu* em sua maioria, com exceção apenas da residência multiprofissional em saúde). Destacaram-se as disciplinas focalizadas nos temas: Serviço Social e Relações Sociais; Serviço Social e Questão Social; Serviço Social e Movimentos Sociais; Estado, Sociedade e Direitos; Direitos Humanos; Política Social; Seminário de Dissertação; Seminário de Tese; Trabalho; Desenvolvimento Social; Saúde e Equipe Multiprofissional (esta última localizada na residência).

Alguns/algumas docentes não estavam ministrando disciplinas na pós-graduação no momento da pesquisa, pois declararam haver um rodízio entre semestres e disciplinas oferecidas, prática que revela uma das estratégias para o cumprimento das atividades e exigências nas unidades acadêmicas e em seus programas de pós-graduações. Este dado caracteriza certa contradição com o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) que estimula o docente a ministrar aula tanto na graduação como na Pós. Isto porque, de acordo com a Portaria nº 174/2014 (CAPES, 2014), os *docentes do corpo permanente* da pós-graduação devem atender a todos os seguintes pré-requisitos: I - desenvolver atividades de ensino na pós-graduação e/ou graduação; II - participar de projetos de pesquisa do PPG; III - orientar alunos de mestrado ou doutorado do PPG, sendo devidamente credenciado como orientador pelo mesmo PPG e pela instância para esse fim considerada competente pela instituição; IV - ter vínculo funcional-administrativo com a instituição²⁴⁷, sendo acompanhado, pela CAPES, a justificativa para seu credenciamento ou descredenciamento do programa para efeito de

²⁴⁷ Conforme a Portaria em questão, “a critério e decisão do PPG, devido a afastamentos mais longos para a realização de estágio pós-doutoral, estágio sênior ou atividade relevante em Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação, o docente permanente que não atender ao estabelecido pelos incisos I e II deste artigo, desde que atendidos todos os demais requisitos fixados por este artigo” (CAPES, 2014, Art. 2º., item IV, letra d), poderá ainda ser enquadrado como docente permanente.

avaliação dos PPGs, bem como o acompanhamento da pontuação da sua produção intelectual²⁴⁸, conforme os PPGs (CAPES, 2014).

Desse modo, identifica-se que os critérios para inclusão no quadro permanente são diversos e avaliados permanentemente pelos programas de pós-graduação sob o risco de comprometimento da avaliação dos mesmos pela CAPES, exigindo uma intensificação maior do trabalho docente. Ao mesmo tempo, é um ambiente acadêmico que estimula a disputa de atividades, orientações e produções entre o corpo docente da Pós nas unidades acadêmicas, inclusive entre aqueles que ainda não fazem parte da pós-graduação, mas que almejam galgar tal nível de formação como parte da sua carreira profissional.

Quanto ao **tempo destinado para preparação de aulas na pós-graduação**, 12 professores/as (42,9%) afirmaram utilizar entre 4 a 6 horas por semana e 7 docentes (25%) declararam fazer uso de mais de 6 horas semanais para o preparo de suas aulas na Pós. De acordo com as respostas dos/das docentes entrevistados/as, a preparação para o ensino na pós-graduação necessita de um tempo maior que o ensino na graduação, com leituras e estudos avançados, pois para o preparo de aulas na graduação 25 professores (49%) informaram destinar entre 2 e 4 horas semanais de trabalho, seguido de 12 docentes (23,5%) que afirmaram utilizar entre 4 e 6 horas por semana.

32. Se ministra disciplinas na pós-graduação, quanto tempo destina para preparação das aulas?

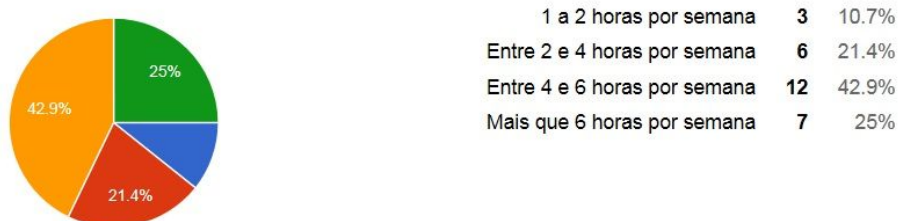
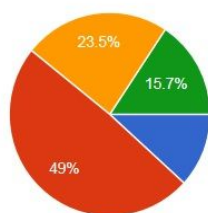


Gráfico 15 – Tempo de preparação das aulas na *Pós-Graduação*

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

²⁴⁸ Tal pontuação “[...] será definida em cada área de avaliação, atendidas as diretrizes que possam ser estabelecidas na grande área de conhecimento e pelo Conselho Técnico e Científico da Educação Superior (CTC-ES), bem como aquelas emanadas da Diretoria de Avaliação” (CAPES, 2014, Art. 6º).

30. Quanto tempo destina para preparação de aula na graduação?



| | | |
|------------------------------|----|-------|
| 1 a 2 horas por semana | 6 | 11.8% |
| Entre 2 e 4 horas por semana | 25 | 49% |
| Entre 4 e 6 horas por semana | 12 | 23.5% |
| Mais que 6 horas por semana | 8 | 15.7% |

Gráfico 16 – Tempo de preparação das aulas na *Graduação*

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

Em relação às **orientações na pós-graduação**, considerando que 33 docentes estão simultaneamente na graduação e na pós-graduação, 29 docentes têm alunos de mestrado sob sua orientação e 12 professores têm orientandos de doutorado. No mestrado, 19 docentes apresentam entre 1 e 3 orientandos e 10 professores apresentam entre 4 e 6 alunos, com frequência de orientações mensais e quinzenais em igual proporção (ambos 13 docentes). No doutorado, 8 docentes apresentam entre 1 e 3 alunos e 4 professores/as têm entre 4 e 6 doutorandos sob sua orientação, com frequência de orientações: mensais para 7 docentes; bimensais para 2 docentes; e trimestrais apenas para 1 professor/a.

As mudanças na órbita da educação superior expressam “um *novo patamar de qualificação dos professores-pesquisadores*, conforme demandas estruturais decorrentes do movimento de mundialização do capital” (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009, p. 167, grifos nossos). Neste contexto, sobressaem atividades como a participação em eventos, a emissão de pareceres, além de um leque de serviços como assessoria e consultoria.

Quanto à atividade de **parecerista**, na pesquisa com os/as docentes assistentes sociais destacam-se a elaboração de parecer para periódico e/ou evento nacional da categoria, bem como a atividade de membro de comissão/conselho editorial de revistas, nos PPGs aos quais estão vinculados/as ou em outros programas. Neste campo, muitas vezes os/as entrevistados/as acumulavam a função de parecerista e membro de comissão/conselho editorial em revistas distintas, demonstrando um ritmo extremamente intensificado de trabalho: “Sou parecerista de 6 revistas científicas, parecerista de eventos nacionais os mais diversos, consultora *ad hoc* do CNPQ e, por fim, coordenadora de setor de pesquisa” (Q. 27.1. – Depoimento 4).

Dentre os periódicos²⁴⁹, os mais enfatizados nesta pesquisa foram: Katalysis (UFSC), Argumentum (UFES), Temporalis (ABEPSS), Praia Vermelha (UFRJ), Políticas Públicas (UFMA), Em Pauta (UERJ), Saúde e Sociedade (USP), Libertas (UFJF), Ser Social (UnB), Textos&Contextos (PUCRS), Cronos (UFRN), Artemis (UFPB), Revista da USP. Em outros casos, os/as entrevistados/as acumulavam a atividade de parecerista de periódico e de evento nacional, como declara esta/este entrevistado/a: “Sou parecerista *ad hoc* da ‘Temporalis’ e da ‘Ser Social’ e também parecerista de eventos como CBAS, ENPESS e outros em nível regional” (Q. 27.1. – Depoimento 16).

Em relação aos eventos, em sua maioria, os/as docentes se constituem como pareceristas de eventos nacionais, como o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), a Jornada Internacional de Políticas Públicas (Joinpp/UFMA), assim como eventos relacionados à extensão (nacionais e internacionais) e também seminários regionais/locais, eventos institucionais de pesquisa (como iniciação científica).

Em alguns casos, os/as entrevistados/as acumulavam ainda a atividade de **participação em Grupo de Trabalho e Pesquisa (GTP)**, em particular na ABEPSS e no ANDES, conforme os depoimentos a seguir:

Atuo como parecerista em várias revistas com convite *ad hoc* (Temporalis, Katalysis, Argumentum, etc.); sou parecerista em vários eventos (CBAS, ENPESS e outros) e ainda *participo do GTP Trabalho da ABEPSS* (Q. 27.1. – Depoimento 23).

Sou parecerista de periódico, como: Temporalis, Cátedra Paralela (Argentina), Libertas, etc.; sou parecerista de eventos como o CBAS, o ENPESS; também presto assessoria em área de estudo no CNPq, CAPES; e *ainda participo do GTP ABEPSS Fundamentos* (Q. 27.1. – Depoimento 39).

²⁴⁹ Segundo documento de área do Serviço Social, “o periódico científico é uma publicação seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica. Para ser considerado um periódico científico, o mesmo deve conter os seguintes itens: editor responsável; conselho editorial; ISSN; linha editorial; normas de submissão; periodicidade mínima semestral; avaliação por pares; publicar pelo menos 14 artigos por volume/ano; afiliação institucional dos autores; afiliação institucional dos membros dos Conselhos, podendo haver membros sem vínculo institucional (ex.: aposentados); resumo e abstract dos artigos; descritores em português e inglês; pelo menos um número do ano anterior publicado; disponibilidade em formato digital, com acesso *on line*; para revistas brasileiras, recomenda-se que haja uma garantia, por agente certificador auditável, de preservação e acesso ao acervo em casos de catástrofes e obsolescência tecnológica; e data de recebimento e aceitação de cada artigo” (CAPES, 2013, p. 11).

Também se destacam as atividades de **assessoria e consultoria** na área de estudo e pesquisa dos/as entrevistados/as, em especial nos conselhos regionais, em movimentos sociais e instituições específicas, como ressaltado em um depoimento: “Algumas instituições me procuram para opinar a respeito de grupos vulneráveis: Serviço Social do Ministério Público, Serviço Social da Casa da Ciência, etc.” (Q. 27.1. – Depoimento 10).

O grupo de professores/as que trabalha com a pós-graduação se constitui como pesquisadores altamente qualificados que são solicitados como pareceristas de diversos periódicos e eventos. Entretanto, o cotidiano de trabalho destes docentes expressa um alto nível de intensificação do trabalho, ainda maior que os docentes integrantes apenas da graduação, uma vez que acumulam diversas e distintas atividades (acadêmicas e administrativas, na graduação e na pós-graduação), sobrecarregando suas rotinas diárias de trabalho, particularmente nos períodos de publicação de edições de revistas, de realização de eventos nacionais da categoria e finalização de semestres em suas unidades acadêmicas.

Cabe ressaltar que a atividade de parecerista compõe o quadro de atividades contabilizadas nas avaliações dos programas de pós-graduação pelos órgãos de controle e gestão da pesquisa, como a CAPES. Segundo Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 167):

A multiplicação dessas atividades e serviços faria parte do novo modelo de universidade, que se apoiaria nos parâmetros emanados das agências reguladoras e de fomento. Um projeto de pesquisa financiado, com patrocínio oficial ou não, implica, por exemplo, ‘obrigações’ de serviços extras, dificilmente quantificáveis, mas que *resultam em profundas mudanças no processo científico-acadêmico e em concomitante intensificação do trabalho.*

Relevante identificar também que o professor/a que está inserido na pós-graduação assume uma série de funções, convites e atividades que contribuem para um processo de *diferenciação da função docente*, especialmente em relação àqueles docentes que somente se inserem na graduação. É o que também revela um teor e nível de intensidade do trabalho muito maior e mais complexo do docente inserido na Pós, com distinção de funções e atividades, inclusive com o acesso ou não a outras formas de recursos complementares para pesquisas como, por exemplo, os diversos editais de financiamento.

A finalidade da atividade docente passa a ser o bom desempenho da pós-graduação sob a ótica da CAPES²⁵⁰ e a boa qualificação individual no CNPq (a atualização obsessiva do *currículo lattes*, por exemplo), o que vai exigir um trabalho cada vez mais intensificado. Esta lógica cria um fosso entre um grupo seletivo de “docentes altamente produtivos” (em especial, aqueles que se inserem na pós-graduação) e a maioria dos docentes (vinculados exclusivamente à graduação) que esbarra nos critérios da produtividade quantificada. No Dossiê II sobre a precarização do trabalho docente do ANDES (2013, p. 35-36), Leher em depoimento explica:

[...] uma carreira universitária deveria estar referenciada na instituição e em sua função social, valorizando, de modo equilibrado os fins constitucionais da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. O esforço sério da pesquisa sistemática, da preparação dos cursos, o trabalho de socialização do conhecimento para a sociedade, tudo isso precisa ser seriamente considerado. E também o tempo, o momento da vida acadêmica do professor. Não é possível pensar a evolução na carreira para um recém-concursado e um docente com muitos anos na instituição, que já tem maior reconhecimento na área, recebe convites para comitês editoriais, artigos, etc. Temos de abrir o debate sobre o fato de que o ensino, a pesquisa e a extensão, embora indissociáveis, podem ser diferentemente equilibrados e dimensionados ao longo da vida laboral do professor.

Diante do exposto, um depoimento da nossa pesquisa com docentes assistentes sociais chama a atenção para as contradições presentes na atualidade da vida acadêmica:

Acho que seria importante analisar a condição do trabalho dos(as) docentes em estágio probatório, pois não raramente nos sentimos "obrigadas" a assumir funções/atividades que já não são de interesse de docentes mais antigas. A *diferenciação entre titulações* também funciona como um elemento de precarização na função docente, pois tanto financeiramente como politicamente as *relações são difíceis e os acessos aos editais e oportunidades institucionais também se tornam mais complicadas*. No caso, a luta pela conquista do doutorado e da realização de pós-doutorado *se tornam necessárias* (Q. 78 – Depoimento 35, grifos nossos).

No depoimento acima, a relevância do acesso ao doutorado e pós-doutorado parece ficar restrito às oportunidades e atividades intensificadas que a pós-graduação pode oferecer, ainda que inserida na lógica do produtivismo, não considerando o tempo e o processo para

²⁵⁰ Cabe destacar que a avaliação quadrienal da Capes, aos programas de pós-graduação, tem condicionado o cotidiano e a dinâmica dos mesmos em prol da produção científica dos docentes e discentes em ritmo avassalador, com sérios desdobramentos imediatos também para a graduação.

amadurecimento intelectual, acadêmico e pessoal que estas etapas do aprofundamento do conhecimento permitem. Por outro lado, fica evidente uma diferenciação entre docentes presentes nas unidades acadêmicas, tanto em relação às atividades, como ao acesso a recursos. Os docentes fora do circuito da pós-graduação parecem: “[...] deixar de existir perante os órgãos de fomento à pesquisa, perder a oportunidade de ascender na carreira e a possibilidade de obter reajustes salariais, pois o Plano de Carreira está ligado à lógica da produtividade (ANDES, 2013, p. 32).

No item a seguir continuaremos este debate, analisando os dados da pesquisa sobre a produção intelectual dos/as docentes entrevistados/as.

c) A produção intelectual e o produtivismo acadêmico estimulado pelos órgãos de fomento e sua lógica de avaliação

Na nova cultura universitária, produtivista, o prestígio encontra-se localizado na área da pesquisa e da produção intelectual, já que “os trabalhos para congressos e os artigos para as revistas científicas são bastante valorizados no mercado acadêmico e no setor produtivo” (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009, p. 143).

Por isso, em relação à **produção intelectual**²⁵¹ referente aos últimos 12 meses, sobressaem entre os depoimentos²⁵² dos/as entrevistados/as: artigo completo publicado em anais de evento (66), artigo completo publicado em periódico (45) e capítulo de livros (32), os quais alguns destes capítulos os autores também eram os organizadores dos livros. Os/as docentes entrevistados/as também apresentaram boa **média de publicação**, em torno de 4 por ano. De maneira heroica, 3 docentes declararam 10 produções nos últimos 12 meses e 1 docente afirmou 13 produções no último ano, entre artigos em periódicos e anais de eventos, capítulos de livros, livros e resumos em eventos.

Há que se considerar a relevância da produção demandada e necessária à produção do conhecimento, inclusive como uma das estratégias de resistência individual e coletiva, em especial no Serviço Social. Entretanto, a cultura universitária atual, direcionada para o produtivismo vem alterando o sentido e o significado da produção do conhecimento,

²⁵¹ Dentro do leque variado de “produções”, conforme o site da Plataforma Lattes do CNPq, os/as entrevistado/as da nossa pesquisa particularizaram majoritariamente sua *produção bibliográfica*, como veremos ao longo deste item.

²⁵² Importante salientar que nesta questão os/as entrevistados/as marcaram mais de uma opção.

naturalizando processos de intensificação do trabalho e supervalorizando quantitativamente (e não qualificando) a produção do conhecimento²⁵³.

Neste sentido, a pesquisa permite identificar um considerável quantitativo de publicação de capítulos de livros entre os/as docentes entrevistados/as, o que, ao mesmo tempo em que possibilita difundir pesquisas em coletâneas, permitindo uma socialização mais abrangente de estudos, também pode vir a contribuir para a pulverização e ampliação do quantitativo de publicações, enriquecendo os *currículos lattes* dos/as professores/as e, assim, “garantindo uma boa pontuação no mercado acadêmico” (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013, p. 39). O que nos conduz a um questionamento: será que algumas produções estariam focadas na cultura produtivista? Será que a produção do conhecimento não vem sendo tão estimulada pelos órgãos de fomento à pesquisa que vem conduzindo pesquisadores a ratificarem a lógica do produtivismo acadêmico, a partir de produções como capítulos de livros e em periódicos, o que demanda redução de tempo, reflexão e aprofundamento das pesquisas? A ABEPSS (s/d, p.5) faz importante reflexão neste sentido:

Talvez o exemplo mais cabal do que estamos chamando de produtivismo seja a *supervalorização da publicação em periódicos*, de acordo com os critérios de qualificação em curso, em detrimento dos livros e publicações de inserção social mais ampla. Na cultura das ciências sociais e, especialmente na nossa, o livro requisita um processo mais profundo e longo de elaboração e, em geral, resulta de pesquisas de teses ou dissertações. Portanto, deve ser mais valorizado que o periódico. Além disso, essa lógica produtivista desconsidera a importância da produção técnica, com relatórios, pareceres, atividades de assessoria e consultoria. É comum também nas ciências humanas e sociais uma interação dos pesquisadores com jornais de grande circulação ou da chamada imprensa alternativa, com artigos de caráter analítico, acompanhando os fatos históricos. Tal produção tem sido considerada irrelevante pelos critérios em curso, fazendo com que importantes professores, sobretudo com uma carreira mais consolidada e inserção social amplamente reconhecida, se afastem inadmissivelmente do circuito acadêmico.

Quando questionados se sentiam **pressão** para produzir e publicar 35 entrevistados/as (67,3%) marcaram no formulário da pesquisa: “sempre, a pressão é constante”. O termo pressão associa-se, neste contexto, à cobrança por resultados, extrapolando produtos materiais/físicos. Dal Rosso (2008, p. 131) analisa que a “cobrança por resultados pode ser entendida como forma de intensificação num sentido mais subjetivo. Cobrar resultados impõe

²⁵³ Relevante destacar que este trabalho **não** busca generalizar a produção intelectual como produtivismo, uma vez que compreendemos que a produção e a pesquisa sempre foram e são essenciais para o avanço, a produção do conhecimento e a resistência no Serviço Social, como sinalizaremos mais adiante no capítulo 4 desta tese.

uma pressão interior ou exterior sobre o trabalhador”. Aparecendo, portanto, “igualmente como meio ou forma de intensificação e não apenas como fim ou objetivo almejado” (idem).

Na verdade, a pressão, nesta pesquisa com docentes assistentes sociais, extrapola a questão da publicação e se enraíza na prática docente como um todo, gerando uma insatisfação política e subjetiva diante das pressões institucionais e com a lógica produtivista. Isto porque a pressão é parte de um contexto que fomenta a busca constante por resultados, motivada pelo processo articulado de intensificação e produtivismo do trabalho docente que invade a universidade em sua totalidade contemporânea.

Se não se integrarem nesse sistema, nem sequer entrarão na disputa pelo dinheiro e, pior, não obterão boa avaliação de desempenho e não terão ascensão funcional e nem salarial, não ingressarão na pós-graduação, não receberão dinheiro para pesquisa e colocarão em risco a pontuação da universidade perante um sistema federal de recebimento de recursos, ao qual a instituição está presa (ANDES, 2013, p. 32).

Tal processo é chamado por Sguissardi e Silva Jr. (2009) de *produtivismo acadêmico*, sendo especialmente incentivado pelos órgãos de fomento, controle e avaliação da pós-graduação brasileira, como a CAPES e o CNPq. A princípio o produtivismo acadêmico pode confundir o/a docente, pois possibilita o melhoramento de seus currículos, com desdobramentos para vantagens como a aprovação de projetos financiados, bolsa produtividade, garantia de trabalho, melhores condições de produção, etc. No entanto, tais questões poderiam ser plenamente sobrepostas ao mundo empresarial, pautadas na lógica da vantagem, do prestígio, do poder.

Além de prestígio e poder, como o de interferir, por exemplo, no campo editorial e na divulgação científica da produção intelectual dos pares, eventuais concorrentes em contexto de mercantilização do trabalho intelectual. Disto decorre que a *contradição tende a não pôr de fato*, porque a aceitação de convites, por mais que sobrecarregue o professor-pesquisador, *concilia-se com a lógica cada vez mais dominante na prática universitária*: a quem mais tem mais se dará, ou prestígio e poder atraem mais prestígio e mais poder (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009, p. 168, grifos nossos).

Os programas de pós-graduação mais consolidados, com mais publicações nos últimos cinco anos, são mais bem avaliados pela CAPES, por exemplo. Portanto, as políticas de fomento à pesquisa atuam de forma a estimular a concentração de recursos em poucos grupos de pesquisa, contribuindo para o processo de diferenciação entre docentes, unidades

acadêmicas, programas de pós-graduação, etc. Em geral, são os docentes da pós-graduação que preenchem o *perfil de alta produtividade* exigido pelos órgãos de fomento à pesquisa, sobrecarregando-os, pois os demais professores também têm capacidade de produzir, mas não conseguem atingir os níveis exigidos, especialmente aqueles que se dedicam à graduação e às atividades de gestão.

Cabe aqui elucidar importante reflexão de Guarany (2014, p. 193): “alcançar os indicadores de produtividade não significa necessariamente alcançar qualidade nas produções”, uma vez que há na atualidade uma inversão do significado de produção qualificada do conhecimento em favor do termo produtividade, fazendo com que aquela seja reconhecida como quantitativo de publicações. A autora explica: “na medida em que o docente precisa publicar, ele, por vezes, pode acabar afrouxando seus próprios critérios de qualidade” (idem). Assim, podemos inferir que ser produtivo não significa expressar qualidade e profundidade teórico-metodológica, ou seja, o “ser produtivo” não expressa a intelectualidade ou a produção de conhecimento qualificado em nossa área. E a busca do “ser produtivo”, nestes termos quantitativos, vem se expressando de maneira contundente na pós-graduação, em especial a partir da reconfiguração da pós-graduação brasileira.

Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 55) ressaltam três principais processos propulsores do movimento de reconfiguração da pós-graduação no Brasil, a partir de meados da década de 1990: 1) o CNPq e seus convênios e editais de estímulo à pesquisa aplicada para ampliação da produtividade do capital; 2) a CAPES que regula o sistema de pós-graduação e cada programa com os mesmos objetivos do CNPq, bem como contribui para a formação de um novo tipo de pesquisador, aquele que é orientado pelo produtivismo acadêmico; e 3) o mercado, para o qual convergem os dois processos anteriores e que, em última instância, conduz a reforma universitária, de forma mais contundente com os governos Cardoso e petistas.

Estes processos se materializam no cotidiano, segundo Guimarães, Monte e Farias (2013), especialmente por meio: a) da implantação do Currículo da Plataforma Lattes pelo CNPq, como instrumento criado em agosto de 1999 e adotado como modelo-padrão para registro de atividades por todos que integram a comunidade acadêmica, exigindo atualização periódica e produção constante dos profissionais e estudantes; e b) e o papel avaliativo da CAPES, principalmente mediante a avaliação trienal dos programas de pós-graduação brasileiros.

Segundo ainda Sguissardi e Silva Jr. (2009), a CAPES foi fundada nos anos 1950 com o objetivo de capacitação do pessoal de ensino superior, mas ao longo dos anos foi se fortalecendo como agência de avaliação da pós-graduação. Com a LDB de 1996 esta função

reguladora se acentuou com o intuito de “organizar e reorganizar não somente os PPGs mediante seu modelo de avaliação, mas todo o sistema, tornando-se, uma efetiva agência reguladora da pós-graduação brasileira” (idem, p. 43).

Conforme o site da CAPES²⁵⁴, a Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, conforme estabelecida a partir de 1998 é orientada pela Diretoria de Avaliação/CAPES e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores *ad hoc*. A avaliação é considerada atividade primordial para assegurar e manter em funcionamento os cursos de Mestrado e Doutorado no país. E, assim, o docente termina sendo responsabilizado individualmente pela vigência da pós-graduação em suas unidades acadêmicas, como analisa Boschetti (2016, p. 25):

Ao docente é imputada a “excelência” ou o “fracasso” do programa de pós-graduação: se o docente não cumpre as metas estabelecidas no tempo previsto, se não pesquisa, se não publica o mínimo estabelecido, se não ministra um número *X* de horas/aula, se não orienta um número *X* de alunos, ele se torna o responsável pela “reduzida qualidade” da universidade.

Guerra (2011) ressalta que a avaliação da Pós-Graduação tem se caracterizado como um capítulo à parte no processo de consolidação de um modelo de educação superior sintonizado diretamente aos interesses do mercado e do setor produtivo. Neste sentido, a autora lança algumas questões importantes que incidem diretamente sobre o trabalho docente atual:

De que modelo de avaliação se trata? Sob que parâmetros tal avaliação será realizada? Nesta direção, temos que nos perguntar qual modelo de avaliação que acaba sendo naturalizado entre nós. Qualquer maneira de avaliação vale a pena? Em que consiste o modelo de avaliação da CAPES? Avaliar o que, por que e sob quais critérios? É possível avaliar áreas diferentes com os mesmos parâmetros e critérios de relevância social? (GUERRA, 2011, p. 143).

É digno de nota destacar que a certificação da qualidade da pós-graduação é tomada como referência para a distribuição de bolsas para os estudantes e recursos para o fomento à pesquisa nos programas. Sguissardi e Silva Jr. (2009) fazem a crítica a dois aspectos deste processo: 1) à “natureza exógena da avaliação” (idem, p. 48) que é imposta à organização dos PPGs, a partir de critérios produtivistas impostos pela CAPES; e 2) à “instituição de uma

²⁵⁴ Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em 06/10/2015.

concorrência pelos recursos financeiros” (idem), estimulando práticas individualistas, bem como a competição entre os pesquisadores de uma mesma área.

Quanto aos referenciais dos processos de avaliação, segundo ainda o site da CAPES, os documentos de área são referência para os processos avaliativos, tanto na elaboração e submissão de propostas de cursos novos, quanto na avaliação trienal dos cursos em funcionamento. Nos documentos de área estão contidos: o cenário atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação pertencentes a cada uma das 48 áreas de avaliação a nível nacional. Em conjunto com as fichas de avaliação e os relatórios de avaliação, os documentos de área constituem o trinômio que expressa os processos e os resultados da Avaliação Trienal dos programas de pós-graduação.

Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 47), analisam que no modelo CAPES de avaliação²⁵⁵, a “agência estatal, além de financiar e conduzir/impor a organização dos programas de pós-graduação, também os avalia, criando um sistema de controle e regulação de cada um deles e do espaço social que eles compõem no Brasil [...]”, o que conduz a um alto grau de estresse e pressão para todos que compõe a pós-graduação, docentes e discentes, com repercussões também na graduação. Como analisa Guerra (2010, p. 731):

Esse sistema inverte a lógica da formação de qualidade, priorizando e premiando os que investem na acumulação de declarações e certificados em detrimento dos que investem na formação de profissionais e pesquisadores. Assim, vemos que a *lógica da avaliação* valoriza mais a produção em pesquisa do que atividades de ensino, assim como a redução do tempo médio para a titulação de mestres e doutores. É a lógica da contagem de ‘quantos entram e quantos saem’ nos programas de pós-graduação.

Nestes termos, o novo modelo de avaliação da CAPES, ou modelo de regulação e controle, enaltece/privilegia o trabalho do professor pesquisador da pós-graduação, submetendo-o a uma série de exigências, quanto à estrutura, ações e “produtos”, que tem repercussão direta na avaliação trienal dos seus respectivos programas, criando uma classificação dos programas em cada área por meio de notas trienais atribuídas, “[...] sem

²⁵⁵ É relevante registrar que consideramos os processos de avaliação como *necessários e legítimos* em qualquer dimensão institucional. Contudo, **não** concordamos com a função assumida, na atualidade, pela avaliação na educação superior, fundada em critérios de controle, punição e fortalecedora de interesses dominantes que privilegiam o quantitativo em detrimento do aspecto qualitativo.

considerar as particularidades de cada área, sua natureza, dinâmica de pesquisa, diferenças entre seus processos e produtos e o impacto social [...]” (GUERRA, 2011, p. 144).

Diante deste modelo, Sguissardi e Silva Jr. (2009) afirmam que além do tempo de pesquisa e de orientação comprimidos, o professor pesquisador se defronta com outras obrigações, tais como:

a) Produzir e publicar determinada média anual de produtos científicos em periódicos, classificados pela agência, ou em editoras de renome; b) dar aulas na pós-graduação e na graduação; c) ter pesquisa financiada por agências de fomento que gozem de prestígio acadêmico; e d) prestar assessorias e consultorias científicas. É de grande importância, ainda, seja para as atividades de pesquisa e intercâmbio do professor-pesquisador, seja para o ‘bom nome’ do programa, que ele obtenha algum tipo de bolsa, em especial a de produtividade do CNPq, e que profira amiúde palestras e conferências e participe de eventos nacionais e internacionais; sabendo-se que *tudo isso se dará em contexto de crescente individualismo e competitividade*, em face da também crescente competição por publicação e financiamento (idem, p. 43, grifos nossos).

Então, será bem avaliado o docente pesquisador que: “fizer o que a proposta de cada PPG tiver estabelecido quanto à área em que ele terá de orientar, pesquisar, publicar, emitir pareceres, etc.” (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009, p. 177) e serão punidos “[...] os que não alcançarem a meta instituída, que não casualmente atenderem aos critérios (estabelecidos) desqualificando áreas e pesquisadores que são rotulados de inaptos ou incompetentes” (GUERRA, 2011, p.144-145). No campo das ciências sociais, Guerra (2011) destaca que tal modelo “imprime na avaliação uma lógica competitiva e hierárquica, dentro de critérios que fogem à natureza e à lógica da produção [...]”²⁵⁶ (idem, p. 145), o que termina por reforçar o produtivismo acadêmico no cotidiano do trabalho docente.

Isto caracteriza também que não é o professor/a que define sua dinâmica de trabalho na universidade, mas são critérios externos a ele. Desse modo, conforme analisam Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. p. 213-214): “o pesquisador que busca fazer ciência no tempo da ciência não tem mais lugar dentro da universidade. Coloca a si mesmo fora da universidade em face da mudança de cultura que dá coesão à sociedade e se expressa na universidade”.

Segundo estes autores, a adesão ao modelo produtivista, pragmático e mercantil do produtivismo acadêmico por professores/as e orientandos/as passa a ocorrer de forma naturalizada, sem reflexão sobre como suas “relações com a universidade e o mercado estão intensificando seu trabalho e tirando-lhe o tempo do lazer, do acesso à cultura geral,

²⁵⁶ “Além das diferenças em termos de áreas, há que se mencionar as diferenças regionais”, enfatiza Guerra (2011, p. 145).

imprescindível para seu trabalho e para um melhor entendimento do mundo” (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009, p. 55).

Ao naturalizar a identidade da nova instituição universitária o docente e o discente passam a internalizar e reproduzir também outra natureza de sociabilidade, incorporando novos valores que orientarão suas práticas acadêmicas e de vida, pautadas na mercantilização das instituições federais de ensino superior. Assim, Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 56) afirmam “a alienação, como estado, e a utilidade como valor”, predominando no cotidiano e “tornam-se elementos fundamentais da heterogestão do docente e da intensificação e precarização de seu trabalho, assim como do adoecimento do professor, sob o pretexto da ‘valorização’ do produtivismo acadêmico” (idem).

No setor privado, como já vimos, temos a educação tratada como mercadoria bastante lucrativa na atualidade e, no setor público, foco da nossa preocupação na educação superior, deve se destacar (sem desconsiderar articulações e contradições entre público e privado), como afirmam Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 60), como uma “nova dimensão do Estado, por onde vaza o público, fato que fertiliza o aumento da intensificação do trabalho do professor universitário e promove mudança na identidade da instituição universitária pública”. O diferencial hoje está na legitimidade dada à contradição Estado/mercado com a contrarreforma a partir do “público não estatal”, em especial para a educação, possibilitada pelos convênios, contratos, etc., derivados das, já analisadas aqui, parcerias público privado na educação, o que tem acirrado contradições, como problematizam Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 61, grifos nossos):

Uma instituição educacional, mormente de nível superior, tem no cerne de sua identidade *uma contradição*: de um lado, deve contribuir para o crescimento econômico de seu país e para consolidar o pacto social de seu tempo histórico; de outro, deve ser, institucionalmente, a razão crítica desse tempo histórico e de seus próprios objetivos. Todo o processo de administração da educação, no país, está crescentemente voltado para a produção e reprodução da *sociabilidade produtiva*.

Neste contexto, a pós-graduação assume lugar central nas instituições de ensino superior, tornando-se “*pólo irradiador* da efetiva reforma universitária, na qual a CAPES e o CNPq, acentuam o produtivismo acadêmico à custa de intensificação e precarização do trabalho do professor-pesquisador” (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009, p. 62, grifos nossos).

Por isso, o destaque para a superqualificação da pós-graduação em algumas áreas (exatas, em detrimento das ciências humanas e sociais) e da simultânea colocação da

graduação em segundo plano, bem como das repercussões deste fenômeno simultâneo na prática docente nesses dois níveis de formação. Aqui se encontram os eixos que vêm permitindo o processo de *internalização do produtivismo acadêmico*, tornando-o, como afirmam Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 62), “uma *força ideológica* a valorizar, por exemplo, antes a quantidade de produtos e sua publicação em língua estrangeira, e sobre temas da moda, do que a qualidade e a busca de soluções para os efetivos desafios da nação”.

É diante desta cultura produtivista que discentes e novos docentes vêm se formando, bem como antigos professores vem sendo recrutados a consolidar, no cotidiano da educação superior, uma nova identidade para a universidade brasileira e uma nova constituição do trabalho docente na contemporaneidade. Por dentro destas reflexões, continuaremos analisando a pós-graduação a partir do debate sobre a bolsa produtividade, ou seja, a sua lógica atual e inflexões para a prática do/a docente pesquisador/a assistente social diante do processo de intensificação do trabalho.

d) A bolsa produtividade do CNPq: lógica atual e abrangência como desafio

Os questionários aplicados aos/às professores/as traduzem de diferentes formas o contexto de “formação de uma nova sociabilidade do ser humano ou sociabilidade produtiva, que requer mudanças profundas nas instituições educativas e no trabalho do professor” (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009, p. 157). A constituição desta nova sociabilidade produtiva, segundo Sguissardi e Silva Jr. (2009), constitui-se como “a droga que satisfaz, mas que leva o professor-pesquisador, por sua suposta livre vontade, à superexploração e a conformar-se com ela” (idem, p. 152). Em pesquisa realizada em 2007 com professores-pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, em federais da Região Sudeste, os autores revelaram:

O salário (real) é visto como insuficiente (sem contar as condições de infraestrutura das federais), mas as demais condições de trabalho, quando comparadas com as do mundo empresarial privado, ainda que da educação, parecem ser melhores, pela garantia de alguns direitos, entre os quais a estabilidade (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009, p. 152).

Várias saídas são utilizadas no enfrentamento não somente da compressão salarial dos docentes, mas também da ausência de recursos nas universidades: “o funcionamento cotidiano

das faculdades e cursos depende cada vez mais da iniciativa de seus professores na busca de recursos extra orçamentários de todas as fontes” (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009, p. 159).

No caso particular do Serviço Social, como exemplos de recursos extras, podemos citar a bolsa produtividade do CNPq ou as múltiplas formas não só de complementação salarial como de captação de recursos para a realização de atividades, tais como a busca por editais para financiamento de projetos de pesquisa e extensão, remuneração por aulas e cursos em pós-graduação *lato-sensu* e várias atividades acadêmicas (seminários, cursos, minicursos, etc.) fora do espaço da unidade ao qual o docente está inserido na universidade. No entanto, neste estudo, enfatizaremos o debate a respeito da bolsa produtividade.

Por outro, a **bolsa produtividade** também se caracteriza como estratégia/instrumento de visibilidade e socialização da produção do conhecimento, reconhecimento do trabalho qualificado de professores pesquisadores com alto grau de qualificação.

A bolsa produtividade (Bolsa PQ) em pesquisa, de acordo com documento do CNPq, é destinada aos “pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, definidos pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq” (CNPq, s/ data, *on line*), devendo o pesquisador:

- a) Possuir o título de doutor ou perfil científico equivalente; b) Ser brasileiro ou estrangeiro com situação regular no País; c) Dedicar-se às atividades constantes de seu pedido de bolsa; e d) Poderá ser aposentado, desde que mantenha atividades acadêmico-científicas oficialmente vinculadas a instituições de pesquisa e ensino (CNPq, s/ data, *on line*).

Nossa pesquisa identificou 06 docentes (11,5%) bolsistas produtividade. Por isso, cabe destacar os critérios do CNPq para concessão da bolsa:

- Os critérios, independentemente dos Comitês de Assessoramento (CAs), deverão contemplar: a) produção científica do candidato; b) formação de recursos humanos em nível de Pós-Graduação; c) contribuição científica e tecnológica e para inovação; d) coordenação ou participação principal em projetos de pesquisa; e e) participação em atividades editoriais e de gestão científica e administração de instituições e núcleos de excelência científica e tecnológica (CNPq, s/ data, *on line*).

Destarte, considerando os requisitos e os critérios, necessariamente revistos a cada três 4 ou 5 anos para classificação, enquadramento e progressão do bolsista de produtividade em pesquisa, por categoria e nível, bem como as recomendações de rebaixamento de nível e/ou exclusão do sistema, podemos inferir que tal processo *não oferece condições tão amplas e democráticas de acesso*, pois só alguns se enquadram nos critérios. Na verdade, a lógica atual de concessão restringe em excesso o quantitativo de professores pesquisadores, apontando como desafio coletivo (não só do Serviço Social) a sua abrangência.

De acordo com busca realizada em 24/04/2016 no site do CNPq²⁵⁷, na área do Serviço Social, encontram-se vigentes um total de 76 Bolsas PQ. É neste sentido que Ortiz (2015, p. 6, grifos nossos) avalia que, no Serviço Social, as bolsas produtividade “[...] atendem a um *número muito reduzido* de pesquisadores e professores do Serviço Social, inclusive entre aqueles que integram programas de pós-graduação”.

Então, *é um processo que mais exclui que inclui os docentes*, condicionando-os ao acúmulo de responsabilidades e atividades mais densas em quantidade e qualidade para corresponderem às exigências do CNPq, sobrecarregando, ainda mais, o trabalho docente já tão intensificado na atualidade. Como lembram Guimarães, Monte e Farias (2013, p. 40), para ser “produtivo é fundamental ampliar e otimizar seu tempo de trabalho. Em suma, para responder satisfatoriamente às exigências de produtividade institucionais é necessário também intensificar trabalho docente”.

Importante resgatar que a concessão da bolsa será sempre individual, em razão do “mérito da proposta e do pesquisador que satisfaça os pré-requisitos estabelecidos pelo CNPq e os critérios de qualificação definidos pelos Comitês de Assessoramento de cada área ou pelo Conselho” (CNPq, s/ data, *on line*).

Conforme o mesmo documento do CNPq (s/ data *on line*), existem, na Bolsa PQ, duas *categorias* de professor: pesquisador 1, aquele com no mínimo 8 anos de doutorado, no momento da implementação da bolsa; e pesquisador 2, com no mínimo 3 anos de doutorado também por ocasião da implementação da bolsa.

Em relação ao *nível*, na categoria 1, o pesquisador é enquadrado em quatro diferentes níveis (A, B, C ou D), com base comparativa entre os seus pares e nos dados dos últimos dez anos, entre eles o que demonstre, para o CNPq, capacidade de formação contínua de recursos

²⁵⁷ Disponível em: <http://cnpq.br/bolsistas-vigentes?p_auth=pCnjpduv&p_p_id=bolsistacnpqportlet_WAR_bolsistacnpqportlet_INSTANCE_1Yzf&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&bolsistacnpqportlet_WAR_bolsistacnpqportlet_INSTANCE_1Yzf_java.x.portlet.action=enviarDados>. Acesso em: 24/04/2016.

humanos. A diferenciação entre os níveis é baseada em critérios de produtividade estabelecidos de forma geral para a bolsa produtividade. No entanto, fica explícito o ritmo intensificado de trabalho quando o CNPq afirma que se espera ainda que esses pesquisadores tenham: gradual inserção nacional e internacional, por meio de palestras e assessorias *ad hoc* a revistas nacionais e internacionais e de órgãos de financiamento à pesquisa, bem como organização/liderança em grupos de pesquisa; envolvimento em atividades de gestão científica, incluindo a organização de eventos, participação em comitês assessores estaduais ou nacionais, sociedades científicas, revistas científicas, assessoria de órgãos de governo estaduais ou nacionais; e conferências proferidas a convite e/ou em plenárias de congressos (CNPq, s/ data, *on line*).

Já para a categoria 2 não há especificação de nível, sendo avaliada a produtividade do pesquisador com ênfase nos trabalhos publicados e orientações, ambos referentes aos últimos 5 (cinco) anos.

Os/as docentes da nossa pesquisa em sua maioria se enquadram na categoria 2: doutores com no mínimo 3 anos de doutorado e com boa avaliação de produtividade. Entretanto, também apareceram 2 docentes na categoria 1, com os mais altos níveis, A e B, caracterizando grande produtividade, com inserção nacional e internacional, bem como liderança em sua área de pesquisa.

Tabela 6 – Bolsa Produtividade em Pesquisa/CNPq – nível e categoria dos docentes entrevistados/as

| BOLSISTA PRODUTIVIDADE EM PESQUISA – CNPq | | |
|--|------------------|--------------|
| Docente entrevistado/a²⁵⁸ | Categoria | Nível |
| 1 | 2 | 2 |
| 2 | 1 | 1A |
| 3 | 2 | 2 |
| 4 | 2 | 2 |
| 5 | 2 | 2 |
| 6 | 1 | 1B |

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

Relevante destacar que a bolsa produtividade cumpre o papel de recurso adicional pessoal e para o desempenho das atividades docentes, particularmente no âmbito da pesquisa, pois os benefícios concedidos por esta bolsa englobam: 1) mensalidades pagas de acordo com

²⁵⁸ Os docentes entrevistados foram numerados conforme a ordem de resposta no questionário da pesquisa.

a categoria/nível do pesquisador e conforme valores para as Bolsas PQ em Pesquisa; e 2) adicional de bancada que se constitui em valor opcional para os Pesquisadores categoria 1 níveis A, B, C e D, conforme valores vigentes, devendo os mesmos serem aplicados, exclusivamente, em despesas de capital (inclusive equipamentos) ou custeio (inclusive passagens e diárias) relacionadas ao projeto de pesquisa²⁵⁹. Contudo, é vedada a utilização dos recursos da Bolsa PQ para: a) pagamento de despesas anteriores ao início de vigência da bolsa ou posteriores ao seu cancelamento; b) pagamento a pessoa física, exceto para serviços eventuais; e c) despesas com alimentação e bebidas (que devem estar compreendidas nas diárias) (CNPq, s/ data, *on line*).

Cabe explicitar que a duração da Bolsa PQ também varia, mas sua vigência se esgota após o cumprimento do período de concessão, podendo ser solicitada posteriormente. Neste sentido, para a categoria/nível 1A a vigência é de 60 (sessenta) meses; para 1B, 1C e 1D a vigência é de 48 (quarenta e oito) meses; e para a categoria 2 é de 36 (trinta e seis meses)²⁶⁰. Também é necessário registrar que a concessão da Bolsa PQ está condicionada à disponibilidade orçamentária e financeira do CNPq; assim sendo, dependerá das prioridades orçamentárias do governo federal que em tempos de recessão são reduzidas.

Segundo pesquisa realizada por Sguissardi e Silva Júnior (2009) nas federais da região sudeste, a Bolsa PQ “beneficiaria cerca de 10% do total dos docentes vinculados à pós-graduação e à pesquisa em cada área do conhecimento” (idem, p. 183). Na verdade, “a bolsa produtividade e seus diferentes níveis definem verdadeira escala de *prestígio e poder* no meio acadêmico-científico” (idem, grifos nossos), apesar dos valores monetários relativamente baixos, estimulando disputas produtivistas. Portanto, a luta deve ser em torno da ampliação da abrangência da Bolsa PQ e pelo significado da produção intelectual qualificada e pública.

Nestes termos, a Bolsa Produtividade tornou-se “*a cereja do bolo*”, objeto de desejo e acirrada disputa, sendo cobiçada por docentes de todas as áreas do conhecimento, incluindo o Serviço Social, mas exigindo do professor pesquisador uma intensificação ainda maior de trabalho e, sobretudo, conduzindo o trabalho docente a níveis excessivamente altos de produtividade e exploração.

²⁵⁹ Em caso de desligamento do pesquisador de suas atividades de pesquisa, o material permanente e os equipamentos eventualmente adquiridos permanecerão na sua unidade original de trabalho.

²⁶⁰ Conquanto, há uma quota de bolsas por categoria e níveis: “a Diretoria Executiva estabelecerá, a cada julgamento, a quota de Bolsas PQ em Pesquisa por categorias de cada Comitê de Assessoramento. Uma vez completadas as quotas de bolsas da categoria 1, o acesso de 2 para 1 somente poderá ser feito em substituição a pesquisadores 1 que tenham seus programas de pesquisa terminados, tenham sido movidos para 2, excluídos do sistema ou promovidos a Sênior” (CNPq, s/ data).

Ainda de acordo com Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 183), a Bolsa PQ “tornou-se, também, um símbolo da consolidação da nova universidade brasileira produtora da sociabilidade produtiva requerida pelo pólo privado/mercantil do Estado e pelo mercado”, incentivando o individualismo e a competitividade entre os docentes, como traços decisivos da nova universidade, já definida anteriormente por Chauí (1999) como universidade operacional; estes são os parâmetros que confirmam a lógica atual da bolsa produtividade.

Por outro lado, os autores ressaltam que o processo acadêmico científico que se desenvolve nas IES federais não necessariamente deveria implicar em intensificação e precarização de trabalho (especialmente quanto a salários e infraestrutura). Esta articulação está presente na contemporaneidade porque se trata do “*tempo da economia* determinando o *tempo da universidade*, o que transforma a prática universitária cotidiana e vai construindo nova concepção de universidade [...]” (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009, p. 166), com pouca resistência e muita adesão passiva.

Para Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 47), esta nova lógica de universidade pública (e a lógica da bolsa PQ se inseri nisto) acaba por produzir o “*professor dotado de uma sociabilidade produtiva*”, ou seja, de uma nova forma de ser do professor-pesquisador que, de acordo com as formas atualizadas de exploração em tempos de mundialização e reorganização capitalista, conduz o docente ao trabalho exaustivo, por vontade própria, submetendo-o aos novos modos de controle e valorização do capital.

Modifica-se de forma estrutural, persuasiva e sutil (em certa medida) o trabalho do professor-pesquisador, a concepção de educação superior e a identidade das universidades federais, o que resulta na cultura atual da universidade que privilegia a pós-graduação e seus critérios de produtividade (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009). Basta pensar o desenvolvimento da carreira docente, focada na progressão e promoção dentro das universidades públicas, que como já vimos, privilegiam o quantitativo da produção intelectual, o número de orientados, os cargos de gestão, a exigência de graus de pós-graduação, como condições para ascensão do professor em sua carreira. Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 45) alertam que esta dinâmica se expressa na busca incessante por “[...] pós-doutoramentos, publicações, Bolsas PQ, participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a ‘nova universidade, sem saberem bem para onde ela caminha’”.

Então, o *Currículo Lattes do CNPq* é também a expressão documental, legitimada pela CAPES, da lógica produtivista e competitiva que invade os espaços acadêmicos, sendo incorporado como instrumento de qualificação (ou mesmo cartão de visita) de todos, desde a graduação até a pós, em quaisquer situações acadêmicas: alunos de iniciação científica que

são obrigados a cadastrar seus *lattes* para o acesso às bolsas de IC; candidatos à pós-graduação (mestrado e doutorado), sendo utilizados nas seleções dos programas; jovens e antigos docentes de todas as áreas do conhecimento em concursos públicos, progressão e promoção funcional, avaliação para estágio probatório docente, avaliação dos PPGs, etc. Ou seja, estabelece um *ranking* dos currículos considerados “mais qualificados” para as mais variadas situações, fortalecendo a lógica individualista, competitiva e produtivista na universidade brasileira. Por isso, Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 46) ressaltam:

O *Currículo Lattes* acaba sendo objeto da competitividade e do individualismo, quando se busca informações da produção dos colegas de área ou mesmo de departamento. Quer-se saber se os colegas publicaram ou não; se publicaram, em que periódico o fizeram, e se de prestígio segundo o sistema Qualis, criado pelos pares no âmbito das associações científicas e que classifica cada periódico como ‘internacional’, ‘nacional’ e ‘local’, acrescidos de outra subclassificação horizontal como as letras ‘A’, ‘B’ e ‘C’.

Não podemos negar que o *lattes* é um importante instrumento de registro das atividades, estudos e pesquisas dos profissionais em geral. O problema é o sentido e a função que este instrumento assume na atualidade de contrarreformas da educação superior, de produtivismo acadêmico, de competitividade e individualismo acirrados, como desdobramento do processo mais amplo de reestruturação do capital com ritmo de trabalho exponenciado/intensificado ao máximo.

A questão de fundo é a ausência de reflexão e crítica contundente/profunda sobre o sentido e a utilização atual do *currículo lattes*, seu estímulo à lógica do produtivismo e sua articulação concreta com a educação superior; ações concretas de resistência a este modelo produtivista/competitivo/empresarial devem assumir lugar privilegiado no coletivo docente. Em tempos difíceis de intensificação do trabalho, exaustão e compressão do tempo, o discurso consensuado é de que não há “tempo” para tais reflexões críticas: *o tempo é o tempo da produção*, ainda que acadêmica, pois

Não há consciência de que o *produtivismo acadêmico* é uma ideologia pautada no pragmatismo, na utilidade e no economicismo, que leva à heterogestão institucional, tendo a geri-la, de um lado, o Estado, e, de outro, o mercado, predominantemente pela mediação do CNPq e da CAPES (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009, p. 45, grifos nossos).

Os dados da nossa pesquisa e de outras (como a dos autores Sguissardi e Silva Jr., 2009), indicam que o *professor-pesquisador já incorporou* ao seu cotidiano de vida e trabalho a lógica do produtivismo acadêmico: para ele tornou-se natural não ter tempo para si próprio, para o lazer, para a família, para o legítimo, essencial e humano descanso do final de semana. Logo, o pouco tempo para si próprio e para a família, bem como o aparecimento de problemas de saúde, esgotamento mental e dificuldades no relacionamento nas unidades acadêmicas emergem como alguns dos desdobramentos deste processo de intensificação e produtivismo.

3.3 DESDOBRAMENTOS DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO: VIDA PESSOAL, SAÚDE DO TRABALHADOR PROFESSOR E RELAÇÕES ENTRE DOCENTES

Os estudos efetuados até o presente nos permitem inferir que as mudanças em curso na política de educação superior, impondo metas e ritmos que intensificam o trabalho docente contemporâneo, acarretam **desdobramentos no cotidiano da vida dos professores** no que se refere ao seu tempo livre, sua saúde, bem como suas relações concretas entre seus pares nas unidades acadêmicas. Nesta perspectiva, a seguir elucidaremos aspectos, da nossa pesquisa, referentes ao tempo de lazer, ao tempo destinado para a família, à saúde geral destes docentes e às relações estabelecidas com seus pares nas unidades acadêmicas.

a) Tempo destinado ao lazer e à família

O tempo de trabalho parece consumir o cotidiano dos docentes. Isto porque, na pesquisa, os/as professores/as informaram que o tempo destinado ao **lazer**, com ou sem a família, ficava: primeiramente em torno de 2 a 5 horas por semana, contando com 19 respostas (36,5%) e, em seguida, entre 6 a 8 horas semanais, sendo declarado por 12 entrevistados/as (23,1%). Alarmante identificar nesta questão que 8 docentes (15,4%) atestaram destinar *menos de 2 horas por semana* para atividades de lazer e/ou divertimento.

E o tempo destinado à **família** (cuidados e atividades gerais)? 23 docentes entrevistados (44,2%) afirmaram destinar entre 2 e 5 horas semanais aos cuidados e atividades com suas famílias e, ainda mais impactante, foi que 15 docentes (28,8%) relataram utilizar

menos que 2 horas para tal fim. Estes dados oferecem cores e totalidades mais reais ao processo de intensificação do trabalho docente, pautado na lógica do produtivismo acadêmico.

O **cuidado consigo próprio** (atividades físicas e/ou cuidados médicos) também segue o mesmo padrão: 29 docentes (55,8%) relataram destinar entre 2 e 5 horas por semana e 19 docentes (36,5%) afirmaram destinar *menos que 2 horas semanais*, o que não oferece condições mínimas para a prática de uma atividade física qualquer (pilates, musculação, natação, corrida, etc.) e/ou mesmo de saúde (consulta médica ou com dentista, realização de fisioterapia, psicoterapia, etc.) com regularidade.

Há, na verdade, uma “crescente *indissociação* entre o tempo e espaço pessoais e familiares e o tempo e espaço de trabalho” (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009, p. 235). A invasão das tarefas do cotidiano universitário no espaço das residências é um fato implícito que afeta a vida familiar e pessoal dos docentes, pois, como o tempo é comprimido, o tempo de trabalho e o tempo pessoal/familiar se torna algo limitado por uma linha muito tênue, praticamente imperceptível que se torna naturalizada, quando percebida.

A flexibilização imposta ao mundo do trabalho, com a reestruturação produtiva, expressa-se, em particular, no universo docente por meio da *diminuição drástica das fronteiras entre a atividade laboral e o espaço da vida privada* (ANTUNES; PRAUN, 2015). Isto pode ser percebido, como ressaltam lucidamente os autores Antunes e Praun (2015, p. 412), por meio do “dia a dia da atividade laboral, diante da forte sensação de que o tempo foi comprimido; ou também na clara densificação da jornada de trabalho, na qual todos se desdobram para executar sozinhos o que antes era feito por dois ou mais trabalhadores”.

A intensificação do trabalho associada à lógica produtivista que converte o trabalho intensificado do docente em algo naturalizado, vêm conduzindo muitos “[...] professores-pesquisadores à exaustão, *isolando-os de suas famílias*” (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009, p. 45, grifos nossos), o que se inicializa com a destinação reduzida de tempo para a família, como vimos a partir dos dados elucidados acima referentes a nossa pesquisa.

O contexto atual vem extrapolando os limites do convívio saudável entre trabalho, vida pessoal e familiar, pois, como alertam Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 233, grifo nosso): “a vida pessoal e familiar tem se tornado *refém* da prática universitária ou da vida acadêmico-científica”.

De acordo com pesquisa de doutorado realizada por Guarany (2014), a conjuntura presente vem extrapolando as relações familiares e afetando tanto a saúde mental como acarretando sérias implicações para a saúde em geral destes trabalhadores, com efeitos nem sempre visíveis pelos gestores e pelos próprios docentes em questão.

b) A saúde dos docentes

Conforme analisam Antunes e Praun (2015), uma manifestação bastante significativa das mudanças em curso no âmbito do trabalho na contemporaneidade, particularmente quanto à flexibilização e intensificação, diz respeito aos “*adoecimentos com nexos laborais*, sobretudo aqueles relacionados às lesões osteomusculares e transtornos mentais” (idem, p. 409, grifos nossos).

O debate sobre adoecimento ou enfermidade com nexos laborais se relaciona, segundo Antunes e Praun (2015, p. 410, nota 5), “a processos que resultem da exposição do trabalhador a condições de trabalho nocivas à sua saúde e que gerem como desdobramento o adoecimento físico e/ou mental”. Tal manifestação não se constitui como um fenômeno novo, pois se articula à submissão do trabalho humano a diferentes formas de exploração ao longo da história. A novidade atual se constitui na “incorporação ao cotidiano do trabalho de novas enfermidades, típicas das recentes formas de organização do trabalho e da produção” (idem, p. 411).

Na mesma direção Dal Rosso (2008) ressalta que as condições de saúde e de adoecimento carregam as marcas das determinações objetivas que as geram, portanto, da materialidade do trabalho na atualidade, produzindo efeitos sobre os corpos dos trabalhadores, em particular os/as docentes assistentes sociais.

Das especificidades próprias do trabalho contemporâneo parece resultar um conjunto de problemas de saúde de natureza diversa. Em decorrência das crescentes exigências emocionais e mentais do trabalho supomos que seria possível encontrar sinais de um volume maior de problemas dessa ordem sobre a saúde dos empregados [...] (DAL ROSSO, 2008, p. 137).

No caso particular da docência, Guarany (2014) avalia que a intensificação do trabalho provoca sofrimento e adoecimento, por exemplo, quando ocorre que, “para dar conta de tantas demandas, o professor se vê muitas vezes obrigado a escolher entre seus anseios e desejos, e ao que a organização do trabalho lhe demanda” (idem, p. 187).

Diversos autores (MANCIBO, 2011; DAL ROSSO, 2008; SGUISSARDI E SILVA Jr., 2009; GUARANY, 2014, dentre outros) ratificam que o ritmo, a intensidade, os valores (produtividade, competitividade, individualismo amplificado) com que vêm se desenvolvendo as atividades docentes na atualidade, bem como a própria expansão rotineira da jornada de

trabalho, têm sido responsáveis por vários problemas na saúde do trabalhador docente. Inclusive, como afirma Mancebo (2011, p. 37, grifos nossos), “têm sido responsável por inúmeros casos de professores que hoje são portadores de *transtornos mentais e físicos*”. Guarany (2014, p. 188, grifos nossos) atesta que:

Esse quadro de intensificação do ritmo de trabalho, bem como a distância entre a atividade laboral e os desejos e anseios dos professores, favorece a ocorrência de *forte desgaste biopsíquicosocial na saúde do educador* [...], com *deslocamento do perfil das doenças* relacionadas ao trabalho docente. Na atualidade, há forte ocorrência de doenças como hipertensão arterial, doenças coronarianas, distúrbios mentais, estresse e câncer, dentre outras, ao contrário do que ocorria antes, quando problemas com voz e das vias áreas superiores eram mais presentes.

Podemos verificar este quadro que atinge diretamente e negativamente a saúde do trabalhador docente a partir da nossa pesquisa com os docentes assistentes sociais. Quando questionados sobre sua saúde nos últimos 5 anos, 13 entrevistados/as (25%) relataram que já tiveram algum afastamento do trabalho por motivo de saúde. Sobre o motivo do afastamento, vários são os problemas de saúde citados, comprovando o deslocamento do perfil das doenças do público docente do magistério superior, tais como: problemas cardíacos, pressão alta, gastrite, transtornos associados ao estresse (voltados para questões psicológicas), sintomas de ansiedade e também problemas na voz.

Diante destas reflexões, chama a atenção um/a docente que declarou afastamento nos últimos 5 anos por vários motivos articulados: problemas cardíacos, pressão alta, transtornos associados ao estresse (voltados para questões psicológicas) e sintomas de ansiedade. Outro docente em depoimento afirma ter sofrido “problemas na voz, resfriados sucessivos associados à baixa imunidade” (Q. 23.1. – Depoimento 35), o que pode sugerir vínculo com o trabalho realizado na universidade.

Em relação à frequência em que os/as entrevistados/as adoeceram nos últimos 5 anos destaca-se a resposta “semestralmente” por parte de 18 docentes (34,6%), o que evidencia articulação direta com o acúmulo de atividades e a intensificação do trabalho ao final de cada semestre letivo em suas unidades acadêmicas.

Os autores Sguissardi e Silva Jr. (2009) analisam que um agravante deste processo crescente e silencioso de adoecimento ocorre ao lado da falta de atenção institucional com os docentes.

O que talvez seja mais surpreendente, diante do quadro de crescente incidência de doenças profissionais que afetam grande número de professores-pesquisadores, é que, mesmo nas IFES especializadas no campo da saúde, *não existem* serviços de saúde e atendimento médico destinados a *cuidar especificamente da saúde dos professores*. Os serviços tendem a ser oferecidos para todos os servidores, indistintamente²⁶¹ (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009, p. 239, grifos nossos).

E quando existem estes serviços tendem a ser muito pouco utilizados por professores, pois os mesmos “costumam buscar socorro médico *fora da instituição* e em caráter muito mais privado” (idem, p. 240). Isto porque o **adoecer tem um significado negativo no interior da instituição universitária**, já que é remetido a questões de fórum pessoal/individual, não sendo articulado a questões coletivas sobre o cotidiano docente e a intensificação do trabalho pautada na lógica doentia do produtivismo acadêmico e da dinâmica cotidiana de atividades.

Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 45) problematizam que “o adoecer significa ser *estimatizado*. [...] principalmente se for de fundo nervoso ou mental, pela representação institucional de professor improdutivo que a acompanha”. Por isso, Guarany (2014) analisa que este cenário é agravado por um “processo de culpabilização ou responsabilização daquele trabalhador que sofre (ou adoecer), seja pelo que está passando e sentindo, seja pelos resultados do seu trabalho” (idem, p. 189). Então, o adoecimento é encarado como fracasso pessoal, o que só agrava e complexifica a situação pessoal do professor. Por outro lado, tal processo também se desdobra na relação cotidiana entre os pares docentes nas unidades acadêmicas, como veremos a seguir a partir dos dados identificados em nossa pesquisa.

c) As relações nas unidades acadêmicas

O ritmo intensificado de trabalho e a lógica produtivista a ele associada, a partir do crescente processo de individualização do trabalho, produz e reproduz um clima de competitividade entre toda a comunidade acadêmica (docentes vinculados à graduação e à pós-graduação) que termina por *romper com o tecido de solidariedade* antes presente entre os

²⁶¹ Importante exemplo encontra-se na pesquisa de doutorado realizada por Guarany (2014) na UFRJ: “o setor de saúde do trabalhador não tinha registro dos afastamentos por doença dos docentes, nem mesmo a ADUFRJ (seção sindical do ANDES) tinha dados concretos sobre a saúde do professor” (idem, p. 209).

trabalhadores docentes, culminando em tensões diárias nas unidades acadêmicas que afetam as relações que se estabelecem entre docentes, discentes e técnicos-administrativos. Por isso, podemos inferir que as relações entre os/as docentes em suas unidades acadêmicas de trabalho se constituem como importantes indicadores resultantes dos processos de intensificação do trabalho e produtivismo acadêmico.

Na pesquisa de campo com os docentes, quando questionados/as sobre como se estabelecem as relações entre os colegas professores em suas unidades, 41 entrevistados/as (78,8%) marcaram a opção: “às vezes são satisfatórias, com *relações veladas de disputas*, mas com mínimas condições de solidariedade”. Em proporção bem menor, entretanto bastante significativa e preocupante do ponto de vista qualitativo, correspondendo a 6 docentes (11,5%), apontaram que “*raramente* as relações são satisfatórias, pois são competitivas, com ambiente de trabalho *agressivo e de intensas disputas*”. Logo, tais respostas endossam o debate sobre a relação estabelecida entre o processo de intensificação do trabalho, acentuado pelas alterações presentes no âmbito da universidade, e as dificuldades de relacionamento entre os docentes e seus pares²⁶².

Em um ambiente, como já vimos, em que a qualificação é medida em números, em que a produtividade segue critérios de produção econômica e mercadológica, extremamente competitivo, as relações entre os sujeitos terminam decorrendo deste universo e, portanto, seguindo a lógica da rivalidade e da competição do mundo empresarial. Assim, constitui-se um cenário que acaba gerando, entre os pares, um clima que não prima pela solidariedade e nem favorece as relações interpessoais nos espaços acadêmicos. É o que também ratifica Amaral (2012, p. 236, grifos nossos) quando afirma que “as *relações pessoais são esgarçadas*, a ponto de vivenciar-se, sistematicamente, *situações pouco civilizadas no cotidiano acadêmico*”. Os dados revelam certa dificuldade no reconhecimento da condição semelhante de todos os docentes, ou seja, sua condição de trabalhador que vivencia no cotidiano os fenômenos da exploração e intensificação do trabalho contemporâneo.

As relações no ambiente acadêmico ainda são acirradas pelas precárias condições de trabalho, gerando não só conflitos no cotidiano, mas também problemas de saúde, como endossa o depoimento do entrevistado a seguir: “As relações de trabalho *conflituosas e competitivas* e a *precarização* do processo de trabalho e dos espaços de trabalho interferem diretamente na saúde do trabalhador e na qualidade do trabalho, inclusive, na questão da motivação e satisfação” (Q. 47, Depoimento 24, grifos nossos).

²⁶² Apenas 5 docentes (9,6%) informaram que as relações entre os docentes “são plenamente satisfatórias e estabelecidas de forma agradável e solidária”.

Outro dado apontado na pesquisa é que 19 docentes (36,5%) consideraram que: “raramente” são desrespeitados em seus ambientes de trabalho, 14 professores/as (26,9%) informaram que isto ocorre “às vezes” em suas unidades acadêmicas, 2 docentes atestaram que “frequentemente, quase todos os dias” e 1 professor/a informou que se sente desrespeitado “a cada reunião de colegiado da unidade acadêmica ou pós-graduação”. O elemento mais significativo destas respostas não é a frequência (raramente, às vezes, frequentemente), mas o fato do/a docente se perceber sendo desrespeitado, ou seja, a **ocorrência de desrespeito** reconhecido entre os docentes entrevistados em suas unidades.

A competitividade cada vez mais acirrada conduz a disputas por espaço (físico e político), recursos, alunos, orientações, quantitativo de produções, dentre outros tipos, o que, em última análise, culmina em relações interpessoais e profissionais fragilizadas e, sobretudo, desrespeitosas, abalando os laços de solidariedade, bem como podendo esgarçar a construção de estratégias coletivas de enfrentamento à conjuntura atual, o que analisaremos mais à frente neste trabalho.

Antunes e Praun (2015) alertam que espaços de trabalho propulsores de altos índices de desempenho e produtividade, estruturados com base em exigências que se ampliam e extrapolam a capacidade física e mental dos sujeitos em suportá-las, “não conseguem manter-se senão por meio de diferentes e sofisticados *mecanismos de controle e coerção*. O assédio moral²⁶³ é parte dessa engrenagem” (idem, p. 420, grifos nossos). Diante disto, os autores ressaltam:

Práticas associadas ao *assédio moral* são anteriores aos processos de reorganização do trabalho e da produção vivenciados desde as últimas décadas do século XX. Apesar disso, será no contexto da acumulação flexível que esse tipo de prática assume *novo significado e dissemina-se* com vigor pelo mundo do trabalho (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 420, grifos nossos)

Segundo Nascimento e Araújo (2014), as transformações atuais no universo do trabalho, pautadas pela precarização, intensificação e competitividade têm transformado o espaço de realização do trabalho em terreno fértil à prática do assédio moral. E, o que vem

²⁶³ Embora não se constitua como tema central do nosso estudo e ainda que **o relativizando entre o universo docente do magistério superior**, faremos breves comentários sobre o tema assédio moral, considerando: **1)** a relevância e a complexidade do assunto na atualidade; e **2)** o destaque dado ao tema, pelos sujeitos da pesquisa, em nosso material empírico.

a se caracterizar como assédio moral? Segundo as autoras, o assédio moral²⁶⁴ se constitui como um fenômeno multicausal que:

Costuma ser conceituado como uma *conduta abusiva manifestada através de atos, gestos, palavras ou comportamentos que causam dano* à integridade física ou psíquica do indivíduo, à sua personalidade e dignidade, pondo seu emprego em perigo, bem como degradando o ambiente de trabalho. *Ou* como a conduta abusiva que, manifestada de *forma repetitiva e prolongada*, pode trazer danos à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica do trabalhador, quando exposto a situações humilhantes e constrangedoras, além de buscar excluí-lo de sua função ou deteriorar o ambiente de trabalho (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2014, p. 60, grifos nossos).

Dessa maneira, as autoras revelam que o assédio moral se constitui como fenômeno propício a também ocorrer em instituições de ensino, uma vez que estas “*não estão imunes* aos diferentes tipos de violência que brotam de uma relação assediante, tanto na esfera *privada quanto na pública*”²⁶⁵ (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2014, p. 60, grifos nossos).

²⁶⁴ Em relação à regulamentação sobre o assédio moral no Brasil, verificamos que o tema ainda não faz parte, a rigor, do ordenamento jurídico brasileiro. Neste sentido, identificamos que, em âmbito municipal, existem vários projetos de lei em diferentes cidades, inclusive alguns deles já aprovados e transformados em lei, como por exemplo, em São Paulo (SP), Natal (RN), Cascavel (PR), Guarulhos (SP), Campinas (SP), entre outros. No município de São Paulo localizamos a Lei 12.250, de 09 de fevereiro de 2006, aprovada pela Assembleia Legislativa, no qual é considerado assédio moral: “toda ação, gesto ou palavra, praticada de forma repetitiva por agente, servidor, empregado, ou qualquer pessoa que, abusando da autoridade que lhe confere suas funções, tenha por objetivo ou efeito atingir a autoestima e a autodeterminação do servidor, com danos ao ambiente de trabalho, ao serviço prestado ao público e ao próprio usuário, bem como à evolução, à carreira e à estabilidade funcionais do servidor, especialmente: **I** -determinando o cumprimento de atribuições estranhas ou de atividades incompatíveis com o cargo que ocupa, ou em condições e prazos inexecutáveis; **II** -designando para o exercício de funções triviais o exercente de funções técnicas, especializadas, ou aquelas para as quais, de qualquer forma, exijam treinamento e conhecimento específicos; **III** - apropriando-se do crédito de ideias, propostas, projetos ou de qualquer trabalho de outrem. **Parágrafo único** - Considera-se também assédio moral as ações, gestos e palavras que impliquem: **1** -em desprezo, ignorância ou humilhação ao servidor, que o isolem de contatos com seus superiores hierárquicos e com outros servidores, sujeitando-o a receber informações, atribuições, tarefas e outras atividades somente através de terceiros; **2** -na sonegação de informações que sejam necessárias ao desempenho de suas funções ou úteis a sua vida funcional; **3** - na divulgação de rumores e comentários maliciosos, bem como na prática de críticas reiteradas ou de subestimação de esforços, que atinjam a dignidade do servidor; **4** -na exposição do servidor a efeitos físicos ou mentais adversos, em prejuízo de seu desenvolvimento pessoal e profissional”. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2006/lei-12250-09.02.2006.html>>. Acesso em: 12/04/2016.

²⁶⁵ Ainda que necessitemos relativizar a questão diante do coletivo docente geral, a pesquisa realizada por Nascimento e Araújo (2014), com docentes de diferentes áreas na Universidade Federal do Piauí, *Campus Senador Helvídio Nunes de Barros* (sertão nordestino), revela **dados alarmantes** sobre o tema assédio moral que cabem ser socializados: “74% responderam que foram expostos a uma carga de trabalho excessiva, 58% que suas opiniões e pontos de vista foram ignorados, 57% que alguém reteve informações que podiam afetar o seu desempenho no trabalho, 53% que receberam tratamento diferenciado com relação aos demais colegas de trabalho, 48% que foram obrigados a realizar um trabalho abaixo do seu nível de competência, 45% que foram solicitados a realizar tarefas despropositadas ou com um prazo impossível de ser cumprido, 44% que foram ignorados, excluídos ou ‘colocados na geladeira’, 42% que houvera supervisão excessiva de seu trabalho, 39% que foram feitos comentários ofensivos sobre a sua pessoa, sobre seus hábitos, suas origens, suas atitudes ou

Em nossa pesquisa, importante ressaltar que ainda que 35 docentes (a maioria, 67,3%) tenham respondido que nunca tenham sofrido **assédio moral**, e ainda que os dados necessitem ser relativizados, é significativo o fato de que de 11 docentes (21,2%) declararam que “às vezes” sofrem assédio moral nas unidades acadêmicas de Serviço Social, constituindo-se como mais um ingrediente complexo no contexto da universidade pública.

Por outro lado, 18 professores (34,6%) declararam “frequentemente” se sentirem livres para **expressar opiniões** em seus colegiados (unidade ou pós-graduação), 9 docentes (17,3%) declararam “às vezes”, 1 professor/a “raramente” e outro “nunca”. Embora, a maioria (23 professores/as 44,2%) tenha informado “sempre” se sentirem livres para expressar opiniões, o relevante é destacar que nem todos/as se sentem à vontade em seus colegiados, o que indica certo grau de dificuldade para se expressarem entre seus pares também docentes.

Diante do exposto, um depoimento chama a atenção ao responder sobre as estratégias utilizadas para a superação de dificuldades na vida acadêmica:

Exijo respeito por parte de meus pares. Denuncio os abusos sofridos, nas reuniões formais e nas instâncias de defesa de direitos. Mobilizo as pessoas para que ajam coletivamente contra abusos/violências (estudantes, pessoal técnico-administrativo e colegas docentes). Escrevo um livro sobre o Assédio Moral na Universidade Pública Brasileira, pois quero ajudar a quem é assediado(a). Afinal, sou membro da Comissão de Ética do Servidor da minha universidade e vítima de assédio moral há muitos anos. Ao invés de judicializar minha situação, optei por denunciar/publicizar, escrevendo o referido livro (Q. 54.1 - Depoimento 49, grifos nossos).

O tom de denúncia e publicização fica evidente no depoimento acima, revelando que já sofreu e ainda sofre (de forma contínua e prolongada) assédio moral em sua unidade acadêmica. Para Nascimento e Araújo (2014), muitas vezes, o que dificulta o reconhecimento do assédio é o fato dos chamados “atos violentos muitas vezes se apresentarem *revestidos de*

sobre sua vida privada, 39% que foram ignorados ou foram recebidos com uma reação hostil ao tentar uma aproximação, 34% que foram constantemente lembrados dos seus erros e omissões, 34% que foram pressionados a não reclamar um direito que teriam (por exemplo, afastamento do trabalho, férias, adicional de salário, bônus, despesas de viagem etc.), 33% que áreas ou tarefas de sua responsabilidade foram retiradas ou substituídas por tarefas mais desagradáveis ou mais simples, 28% que foram alvo de gritos ou de agressividade gratuita, 24% que foram humilhados ou ridicularizados em relação ao seu trabalho, 23% que foram submetidos a sarcasmos ou foram alvo de brincadeiras excessivas, 17% que receberam sinais ou dicas de que deveriam pedir demissão ou largar o trabalho, 17% que pessoas com as quais não tinham intimidade lhes aplicaram ‘pegadinhas’, 7% que foram alvo de comportamentos intimidativos, tais como ‘apontar o dedo’, invasão do seu espaço pessoal, empurrões, bloqueio de seu caminho ou passagem e 5% que foram ameaçados de violência ou abuso físico ou foram alvo de violência real” (idem, p. 64).

uma sutileza a toda prova”, ou seja, “[...] atitudes aparentemente despropositadas e insignificantes são *formas sutis* de degradação psicológica” (idem, p. 61, grifos nossos), podendo ser interpretada como simples relação conflituosa no trabalho, simples brincadeira (no mínimo, de mau gosto), etc. Na verdade, o que não é compreendido e reconhecido, também não é enfrentado.

Cabe atenção em relação ao tema nas unidades acadêmicas, pois a denúncia, a publicização e o debate podem se constituir como uma das principais estratégias do seu enfrentamento na vida universitária, conforme destacou a/o docente na fala anterior. Entretanto, a discussão coletiva e a mobilização diante da questão e da relação entre docentes em sua totalidade se impõe como uma estratégia ainda mais consistente, com repercussões mais duradouras no âmbito coletivo, exigindo que seja reconhecida e pautada nos espaços coletivos. Dessa forma, Antunes e Praun (2015) fazem a seguinte reflexão sobre o assédio e a prática fiscalizadora dentro dos espaços laborais:

As práticas dessa natureza são *ferramentas de gestão* voltadas para garantir, por meio da pressão institucionalizada, tanto o aumento constante da produtividade como o isolamento e a exclusão daqueles que se constituem como ‘barreiras’ para sua plena realização (idem, p. 420, grifos nossos).

Articulado ainda ao tema do assédio moral (ainda de forma relativizada) está outra expressão das dificuldades nas relações entre os docentes: o **controle velado**. Dal Rosso (2008) destaca que as formas de controle passam a extrapolar a relação vertical (a pressão dos órgãos de pesquisa), operando também “horizontalmente como um *autocontrole entre os próprios companheiros de trabalho*, na forma de controle sobre o sujeito” (idem, p. 145, grifos nossos).

Guarany (2014) ratifica a questão quando analisa em sua pesquisa que contribuem ainda para a deterioração da qualidade do relacionamento entre os pares o clima de fiscalização que se instala entre os professores, pois “como os docentes estão preocupados com os indicadores de produtividade que lhes são exigidos ficam temerosos que outros lhes possam estar prejudicando” (idem, p. 183), o que acaba ainda afetando os docentes recém-chegados nas unidades.

Portanto, as respostas verbalizadas em nossa pesquisa qualitativamente indicam que as relações estabelecidas entre os/as docentes nas unidades acadêmicas também vêm se alterando ao sabor das mudanças ocorridas no processo de mundialização do capital, reorganização do

trabalho e do Estado, com repercussões na educação superior, em particular com desdobramentos intensificados na universidade pública e no trabalho docente.

Neste sentido, Amaral (2012) analisa que “é pertinente colocar no horizonte imediato da prática docente, a necessidade de desconstrução da *cultura perversa* que vem sendo tecida e disseminada por docentes e discentes” (idem, p. 236), tanto inseridos na graduação quanto na pós-graduação, buscando construir e fortalecer estratégias de resistência. A seguir, revelaremos algumas estratégias, utilizadas e consideradas de resistência pelos/as docentes entrevistados/as em nossa pesquisa, sendo assumidas como iniciativas de enfrentamento ao processo intensificado que se espraia pelos espaços acadêmicos.

3.4 ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIAS INDICADAS PELOS DOCENTES DA PESQUISA

a) Formas distintas de resistência: individuais e/ou coletivas

Mancebo (2011) ressalta que a resistência ao cenário de intensificação do trabalho docente tem sido “difícil e extremamente dolorosa” (idem, p. 37). Nestes termos, a autora distingue dois tipos básicos de reação dos docentes:

- a) *Defesas individuais* que, segundo Mancebo (2011, p. 38), “refletem a capacidade do professor de aguentar firme o tempo todo, sem sucumbir”, contanto, muitas vezes, com saídas individualistas que somente acirram o quadro contemporâneo e “não remetem a qualquer reciprocidade ou respeito ao próximo” (idem), que diante da pressão pela produção intelectual incessante, voltam-se para “sua própria carreira de investigação” (idem), e terminam por comprometer a sala de aula, ou seja, o ensino, particularmente na graduação. Outro recurso utilizado, diante deste aspecto mais individual, é a ênfase em atividades e pesquisas com “potencial de publicação em curto prazo, comprometendo sobretudo a produção de conhecimento inovadora e criativa” (idem), dentre outros exemplos. No entanto, todas as situações são carregadas de sofrimento emocional e físico dos docentes, em especial para os pesquisadores que estão envolvidos diretamente com o processo de produção do

conhecimento, “[...] dado o *ambiente de isolamento e de hostilidade* no local de trabalho causado por valores individualistas e competitivos” (idem).

- b) O outro tipo de reação apresentado por Mancebo (2011) se caracteriza pela *resistência coletiva*²⁶⁶, mediante o sindicalismo/movimento docente que ainda “permanece a principal defesa coletiva da categoria docente” (idem, p. 39). Aqui a autora ressalta que são variadas as dificuldades neste campo:

[...] é preciso pontuar que a oposição e resistência coletiva a todo este quadro são difíceis, já que importantes segmentos universitários aderiram, pragmaticamente, à tese de que em não se podendo reverter o processo em curso, deve-se *atenuá-lo para si*, o que significa, trocando em miúdos, tornar-se um professor empreendedor e produtivista, que amplia e intensifica sua jornada de trabalho e que desconsidera a possibilidade da discussão e ação coletivas para a mudança (MANCEBO, 2011, p. 39, grifos nossos).

Vejamos em relação a nossa pesquisa com docentes. Quando questionados/as sobre as estratégias utilizadas para o enfrentamento do cotidiano da prática docente, majoritariamente, cerca de 29 docentes (55,8%), informaram utilizar estratégias combinadas, individuais e coletivas; enquanto que 15 docentes (28,8%) ressaltaram o enfrentamento apenas de forma coletiva e 6 docentes (11,5%) relataram utilizar estratégias exclusivamente individuais. Relevante enfatizar ainda que 42 docentes (80,8%) afirmaram ser sindicalizados/as pelo ANDES, conforme seção sindical em cada universidade. Entretanto, como veremos a seguir, contraditoriamente poucos docentes ressaltam o vínculo com as seções sindicais em suas universidades de origem.

A partir da análise dos depoimentos, destacamos duas situações distintas a respeito das estratégias de resistência docentes: **1)** o uso da **combinação de estratégias individuais e coletivas** articuladas no cotidiano da prática docente nas universidades, com ênfase nas ações mais coletivas de envolvimento nas unidades acadêmicas e fora delas; e **2)** a utilização de estratégias **meramente individuais**, ainda que com o discurso de se constituírem como estratégias coletivas.

²⁶⁶ No próximo capítulo, discutiremos melhor esta estratégia de reação, a partir da análise das entrevistas realizadas com os dirigentes das entidades representativas do Serviço Social (ABEPSS; conjunto CFESS/CRESS), bem como com o representante do ANDES.

No tocante às **estratégias mistas** (individuais e coletivas combinadas), uma forma de resistência revelada pelos entrevistados tem sido a discussão e a articulação entre docentes, por meio das reuniões de colegiado ou departamental ou mesmo o debate coletivo, conforme depoimentos a seguir:

Articulações com os *colegas de trabalho* e com as diferentes *organizações coletivas* (Q. 54.1 - Depoimento 15).

Nas plenárias departamentais são tirados os *posicionamentos coletivos* e encaminhados às instâncias da universidade (Q. 54.1 - Depoimento 44).

Socializar com os colegas; *pensar formas conjuntas* de discussão e apresentação de propostas ao coletivo de professores (Plenária Departamental) e à Universidade. Participação na Seção Sindical” (Q. 54.1 - Depoimento 33).

Neste sentido, um/a docente articula em seu depoimento o debate no interior da unidade acadêmica como estratégia de resistência coletiva na universidade, sem deixar de expor o desabafo em relação às dificuldades individuais para conciliar atividades diárias, rotina de trabalho e vida pessoal:

Explicitar nas reuniões as dificuldades e buscar ações de ordem coletiva. Exemplo: o acúmulo de tarefas relaciona-se com a absurda relação aluno professor existente na universidade X. Desde que assumi a Coordenação, buscamos coletivamente *pressionar a Reitoria por mais docentes*. Individualmente, buscamos *driblar* as mil e uma atividades com a mínima qualidade e ainda vivenciar o cotidiano familiar, filhos e marido, da melhor forma possível. *Uma ginástica!* E ainda precisamos fazer atividade física! (Q. 54.1 - Depoimento 46).

Também se evidencia o diálogo dos docentes com outras organizações, tais como o sindicato, através das seções sindicais, com o envolvimento em atividades como as assembleias, greves, denúncias na luta por direitos, como informado por um/uma docente no depoimento a seguir: “*Movimento sindical*, articulação com colegas convergentes, e conhecimento e luta por direitos trabalhistas” (Q. 54.1 - Depoimento 41) como principais estratégias utilizadas.

Destaca-se ainda a articulação mais ampla com as entidades organizativas da categoria profissional do Serviço Social (CFESS e ABEPSS), ressaltando como principais estratégias de resistência:

Posicionamentos coletivos do conjunto dos professores e articulação com o CRESS (Q. 54.1 - Depoimento 32).

[...] *mobilização* de grupos internos na unidade acadêmica, bem como a *militância* na ABEPSS e a articulação com as ações do Conjunto CFESS /CRESS (Q. 54.1 - Depoimento 47).

Também na direção da combinação entre estratégias coletivas e individuais, outro/a professor/a ressalta:

Coletivamente tento dar minha contribuição ao *CRESS*, do qual faço parte na diretoria atual e na *ABEPSS*, através da participação nas oficinas e encontros da entidade, fortalecendo as lutas coletivas e discussões. Também participo das reuniões e assembleias do *grupo político-sindical* que faz oposição à nossa seção sindical. *Individualmente*, tento, às vezes, *não* me tornar *escrava do trabalho...* exemplo: olhar menos o email, esquecer o que tenho que dar conta no fim de semana, etc. (Q. 54.1 - Depoimento 18, grifos nossos).

Além de destacar a mobilização e articulação geral na universidade, um/uma docente também aponta como ações de resistência a formação de comissões e a realização de estudos e pesquisas para o enfrentamento de dificuldades na prática docente e na formação profissional em sua totalidade.

Articulação com os estudantes, docentes de graduação ou pós-graduação em lutas políticas da unidade e ou da universidade; formação e participação em *comissões* para enfrentar dificuldades pedagógicas; realização de *pesquisa* sobre as condições da graduação; organização de eventos... com temas: estágio, qualidade da formação profissional, diretrizes curriculares na graduação, qualidade da pós-graduação; articulação com os pares/ docentes na Associação de Pesquisa - ABEPSS -, bem como a participação na diretoria em várias gestões em termos das lutas pela qualidade do projeto de Formação Profissional (Q. 54.1 - Depoimento 52, grifos nossos).

No campo das estratégias individuais ganha destaque a constituição de alianças e parcerias com outros/as docentes e a identificação das relações internas nas unidades acadêmicas, sem desconsiderar a importância de estratégias mais coletivas, como a via sindical, conforme conjunto de depoimentos abaixo:

Diálogo e parcerias de trabalho com outros docentes (Q. 54.1 - Depoimento 26).

Individualmente tento ficar atenta à *dinâmica das relações estabelecidas*. Coletivamente me *organizo no sindicato* de minha categoria profissional e debato alternativas com *grupo de docentes* de minha unidade de ensino (Q. 54.1 - Depoimento 14).

Fazer *alianças com outros professores* para avançar na resolução dos problemas (Q. 54.1 - Depoimento 40).

Também no campo das articulações e alianças uma resposta chama a atenção porque mesmo considerando a importância do conhecimento sobre o espaço institucional, revela-se de forma restrita, pois busca saída para as dificuldades atuais dentro dos limites institucionais:

Diálogos permanentes para conhecer o histórico das relações entre as pessoas no curso, para conhecer a dinâmica dessas relações e da dinâmica institucional para, adotar estratégias de abordagem *coerentes com as regras da IES*, sem ferir os direitos de ninguém e muito menos os meus, inclusive com leitura das legislações, resoluções e portarias institucionais (Q. 54.1 - Depoimento 35, grifos nossos).

Na realidade, as estratégias individuais ainda que também revelem uma forma importante de enfrentamento/resistência ao processo de intensificação do trabalho docente e das condições precárias da sua realização na atualidade, **não extrapolam e nem esgotam** os limites do cotidiano. Neste sentido, as principais estratégias individuais indicadas pelos/as entrevistados/as foram: a busca por terapia psicológica; a decisão pessoal de diminuição do volume de trabalho fora do espaço institucional; a articulação com grupos de pesquisa fora da unidade acadêmica; dentre outras, conforme apontam os depoimentos a seguir:

Individual com terapia; quando coletivo via participação na seção sindical do ANDES/SN (Q. 54.1 – Depoimento 22, grifos nossos)

Utilização de *horário adicional* e utilização de recursos didáticos *pessoais* (Q. 54.1 Depoimento 50, grifos nossos).

Tive que procurar pares em *outras instituições* de Ensino para realizar pesquisa (Q. 54.1 – Depoimento 10, grifos nossos).

Planejar, ignorar algumas posturas profissionais, *criar prioridades e diminuir o volume de trabalho* a ser realizado fora do espaço institucional (Q. 54.1 – Depoimento 24, grifos nossos).

No pano de fundo das respostas voltadas para o estabelecimento de estratégias mais individuais encontra-se também certa confusão entre questões mais estruturais, resultado da intensificação do trabalho e do produtivismo na universidade, e questões de teor mais pontual, imediato, superficial e conjuntural, contendo respostas direcionadas para o planejamento e a organização pessoais ou mesmo para o “cuidado” (como estratégia de defesa) nas relações entre os sujeitos docentes, exigindo cautela, ainda que o/a docente reconheça também a importância da articulação com estratégias mais coletivas.

Individualmente, procuro ter mais *cuidado* para me colocar no momento certo. Tenho uma boa legitimidade junto ao grupo de docentes e procuro *ter cautela*, mas sempre me coloco e exponho minha opinião de *forma respeitosa*. Coletivamente, procuro realizar trabalhos coletivos, como estudos, gestão colegiada do Curso - realizamos eleição envolvendo docentes, alunos e demais servidores para os cargos de gestão, o que nos fortalece e possibilita certa unidade para a condução do curso) (Q. 54.1 – Depoimento 43, grifos nossos)

Quanto às estratégias específicas voltadas para a *pós-graduação*, os/as docentes entrevistados/os retomaram algumas já citadas anteriormente, de âmbito mais coletivo, tais como: a participação em reuniões/fóruns de discussão; o debate coletivo sobre condições de trabalho e produção docente; a constituição de parcerias de trabalho; a participação em atividades das entidades como a ABEPSS. Sobressai o depoimento a seguir que enaltece o fortalecimento da área de Serviço Social e a importância da construção coletiva de estratégias: “A melhor estratégia é o *fortalecimento da área*, através das *discussões coletivas na ABEPSS* sobre a pós-graduação, bem como na articulação entre as coordenações de curso na área de Serviço Social” (Q. 55.1 - Depoimento 18).

Neste campo também foi salientada a relevância do trabalho coletivo desde os colegiados de pós e sua articulação nacional, até o trabalho desenvolvido na ABEPSS com o Fórum Nacional da Pós-Graduação e o Colóquio da PG no ENPESS, bem como com o desenvolvimento de outras ações articuladas junto à entidade, como verificamos particularmente por meio do depoimento abaixo:

Sim e várias (estratégias), tanto as individuais referentes ao debate de propostas nos *Colegiados dos Programas de PG* quanto a *articulação coletiva entre os programas* no Brasil e a *ABEPSS*, que há uns 8 anos vem mantendo uma articulação maior, especialmente através da criação e fortalecimento do Fórum Nacional de Pós-Graduação (2013), do debate qualificado nas Oficinas Nacionais de PG e no *Colóquio da PG no ENPES*. Além de uma interferência significativa da ABEPSS (como estratégia coletiva) na escolha dos representantes de área do Serviço Social na CAPES e CNPq, envolvendo os Programas de PG no Brasil. Também a formação do *GT da PG pela ABEPSS* (2013/2014) que resultou na elaboração de Documento (2014) que expressa uma reflexão sobre a realidade atual da PG na área. Elaboração de notas, cartas expressando posicionamento político da entidade, articulada aos PPGSS no Brasil. Participação ativa da gestão atual da ABEPSS no debate atual de cortes de recursos do MEC para as IES, que atingiu fortemente a Pós-Graduação (Q. 55.1 – Depoimento 52, grifos nossos).

Na pós-graduação, estratégias individuais também sobressaem no sentido da resistência, com destaque para: a busca de docentes em outras unidades acadêmicas para lecionar disciplinas; compartilhamento de disciplinas e publicações; distribuição mais equânime de orientandos; e criação de oportunidades de publicação para docentes nos programas de Pós. Alguns depoimentos são bastante elucidativos neste sentido:

Resolvi participar de um grupo de pós-graduação novo, NEP-DH, para poder ter acesso à forma de *partilhamento de disciplinas e de distribuição de orientandos* mais equânimes (Q. 55.1 – Depoimento 10, grifos nossos).

Política de *publicação coletiva* (como estratégia na Pós), orientações divididas de forma igual, disciplinas divididas, etc. (Q. 55.1 – Depoimento 39).

Buscamos *dividir disciplinas* e também estamos discutindo formas mais coletivas de produção bibliográfica. Ainda está muito no começo... (Q. 55.1 – Depoimento 46, grifos nossos).

Individualmente tento *adequar as exigências da pós-graduação* às minhas pesquisas e produção na área que elegi para estudo. Coletivamente pensamos alternativas para que as imposições das agências de fomento *não* se tornem um elemento de adoecimento docente. Neste sentido, *dividimos tarefas* e realizamos um mínimo planejamento coletivo (Q. 55.1 – Depoimento 14, grifos nossos).

Na verdade, a questão central é que as ações individuais, apesar de importantes, inclusive para a saúde física e mental do docente, **não** esgotam o enfrentamento da política em curso nas universidades federais e se caracterizam como resistências frágeis do ponto de vista do enfrentamento real da dinâmica produtivista e de intensificação geral do trabalho docente que invade, em especial, a Pós-Graduação na atualidade. **A organização nos sujeitos**

políticos coletivos (entidades da categoria, movimentos sociais, partidos e movimento sindical) constitui o salto qualitativo para o referido enfrentamento, devendo ser fortalecidas e expandidas estratégias como: a mobilização interna entre as entidades da categoria do Serviço Social e a articulação/construção de ações externas com outros programas de pós, com o ANDES e com os movimentos social e sindical mais amplo.

Por isso, mostram-se preocupantes depoimentos com foco muito mais em um discurso de adequação, quando não de isolamento e desmotivação com a formação (em especial, com a pós-graduação), como o depoimento que se segue: “*Falto às reuniões, dedico-me apenas às atividades acadêmicas, me isolo!* (Q. 55.1 – Depoimento 19, grifos nossos).

Tal cenário também aparece na pesquisa realizada por Sguissardi e Silva Jr. (2009) com docentes de federais do Sudeste e, por isso, resgatamos importante consideração dos autores sobre as estratégias de resistência utilizadas pelos docentes na pós-graduação, o que levanta questões importantes para a organização coletiva e as lutas políticas:

O quadro que se pinta é de tintas fortes, mas serve eventualmente, para colocar questões quanto às consequências da intensificação e precarização do trabalho nas IFES e seus professores que *se enquadram cada vez mais* nos parâmetros produtivistas da pesquisa e pós-graduação, sob tutela das agências oficiais de regulação e fomento (idem, p. 246, grifos nossos).

De modo mais amplo, o processo de intensificação geral do trabalho, promovido pela reestruturação produtiva, flexibilização das relações de trabalho, superexploração da força de trabalho, encontram-se nas origens da ampliação do desemprego estrutural e, portanto, nas dificuldades concretas de organização coletiva e sindical, o que já vem sendo acumulado por vários autores (especialmente ANTUNES, 2005; 1999 - dentre outros).

Não seria novidade afirmar que tais mudanças têm interferido também no engajamento político-institucional e, em especial, político-sindical dos professores das IFES, inclusive já sendo identificada tal interferência nas IFES da região sudeste, segundo pesquisa de Sguissardi e Silva Jr. (2009).

Para avançar no debate das estratégias de enfrentamento à realidade de intensificação do trabalho docente e produtivismo acadêmico se faz necessário e urgente recuperar, dentre outros, os questionamentos de Mancebo (2011, p. 39, grifos nossos):

Porque gastamos horas de discussão para *legitimar fórmulas e procedimentos que só intensificam nosso trabalho* e que nada acrescentam quanto ao crescimento crítico da educação e da produção de conhecimento? Porque não podemos estabelecer coletivamente limites máximos de produção, de atividades docentes que fossem compatíveis com a desejável qualidade de nossa produção, *justos com nossa saúde* e promissores para nossas vidas?

É importante refletir, a partir do raciocínio de Dal Rosso (2011, p. 13), que se a “resistência ocupa graus de consciência, ela se torna um *instrumento político e social*, além de coletivo, de onde procede a negociação, as lutas e, frequentemente, ganhos obtidos pelos trabalhadores [...]”. Somente a **resistência coletiva** pode incidir e esgotar as estratégias de enfrentamento às questões em curso nas universidades federais, em especial.

Nestes termos, a resistência tem que atingir graus de consciência em mentes docentes de diversos espaços plurais e amplificados no interior da universidade pública brasileira, que possam dialogar com a educação também em âmbito privado, na direção de um projeto de educação emancipatório que resista concretamente ao trabalho docente intensificado, à lógica do produtivismo acadêmico e da destruição da educação superior de qualidade e pública, pois, como atenta Boschetti (2016, p. 26, grifos nossos),

O tempo presente exige muito mais do que resistência individual. É preciso *fortalecer as lutas sociais* em defesa da universidade pública e *potencializar os espaços coletivos* de articulação da pós-graduação a fim de construir projetos comuns de resistência coletiva.

Diante de formas diversas de resistência individual e/ou coletiva à intensificação e precarização do trabalho, assim como ao produtivismo acadêmico, podemos enfatizar outra forma que se apresenta mediada pelo *vínculo mais intenso* dos docentes assistentes sociais com as entidades organizativas da categoria (gestão e/ou participação em comissões). Até que ponto este vínculo tem interferência direta no cotidiano profissional? É o que analisaremos a seguir a partir dos questionários aplicados com os/as docentes assistentes sociais

b) O vínculo dos sujeitos da pesquisa com as entidades representativas da categoria: conjunto CFESS/CRESS e ABEPSS

Quase 100% dos docentes da nossa pesquisa, ou seja, 50 professores/as (96,2%) declararam ter **inscrição no CRESS** em alguma regional brasileira. Entretanto, nem todos informaram a qual regional dos CRESS estão localizadas suas inscrições²⁶⁷. Abaixo segue tabela informativa sobre as inscrições que foram declaradas nos questionários:

| REGIONAIS - CRESS | QUANTITATIVO DE DOCENTES INSCRITOS |
|-----------------------|------------------------------------|
| CRESS ES - 17a região | 8 |
| CRESS PE - 4a região | 7 |
| CRESS RJ - 7a região | 7 |
| CRESS MG - 6a região | 6 |
| CRESS AL - 16a região | 3 |
| CRESS PB - 13a região | 1 |
| CRESS RN - 14a região | 1 |
| CRESS SE - 18a região | 1 |
| TOTAL | 34 |

Quadro 4 – Docentes inscritos nas Regionais dos CRESS

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

Em relação à **participação na gestão do CRESS**, 18 docentes (34,6%) declararam ter participado como conselheiros/as em gestões, assumindo funções variadas, tais como: presidência, vice-presidência, conselho fiscal e suplência de cargos diversos. Inclusive, no momento da pesquisa, 3 docentes encontravam-se inseridos/as em gestões atuais (2014-2017) de CRESS.

No que se refere à **participação direta em comissões temáticas dos CRESS**, 28 docentes (53,8%) declararam nunca terem participado; dentre os que participaram, a maioria, ou seja, 10 docentes (19,2%) relataram ter participado da comissão de formação profissional.

²⁶⁷ Como esta questão não foi especificada como obrigatória no questionário *on line*, nem todos a responderam.

66. Participa ou já participou de alguma comissão do CRESS?

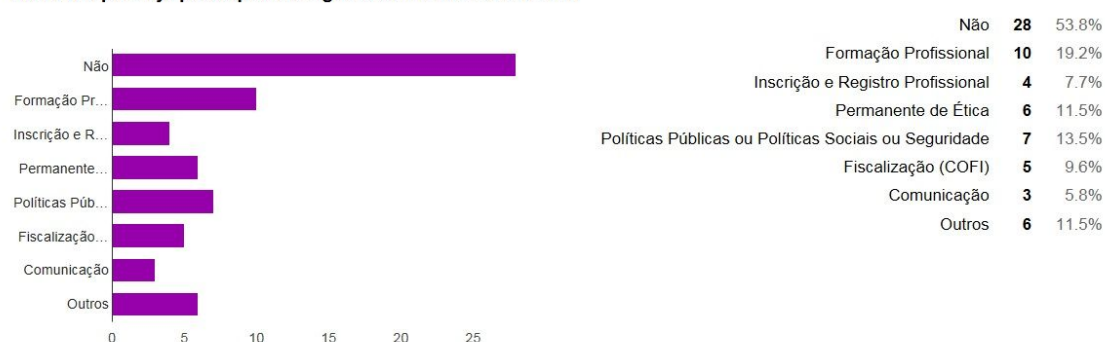


Gráfico 17 – Participação em comissão do CRESS

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

Quanto à participação na **gestão do CFESS** apenas 5 docentes (9,6%) afirmaram ter participado da gestão da entidade, em funções também variadas.

A participação em gestão, tanto do conjunto CFESS/CRESS como da ABEPSS, caracteriza-se como atividade de militância, sem remuneração direta, mas com intenso envolvimento e compromisso ético-político, cujo principal foco é a defesa do projeto ético-político profissional, em todas as suas faces, incluindo a formação profissional. O que sugere que tal experiência se constitua como marcante do ponto de vista pessoal e profissional, cujos acúmulos e vivências tendem a interferir, de forma positiva, no cotidiano das ações e intervenções profissionais, bem como nos enfrentamentos e iniciativas de resistência (individual e coletiva). O que pode também incidir no processo de constituição da consciência política por parte dos sujeitos participantes.

Outro dado interessante revelado na pesquisa é o **acompanhamento das atividades do conjunto**. Do total, 22 entrevistados/as (42,3%) afirmaram acompanhar “frequentemente” as atividades do conjunto CFESS/CRESS e 20 professores/as declararam (38,5%) acompanhar “sempre”. Informaram ainda (marcaram mais de uma opção) que acompanham as ações do conjunto principalmente a partir dos informativos (impresso e/ou digital), bem como por meio do site das entidades do CFESS e dos CRESS e também da participação nos eventos da categoria.

65. Se sim, como acompanha as ações do conjunto?

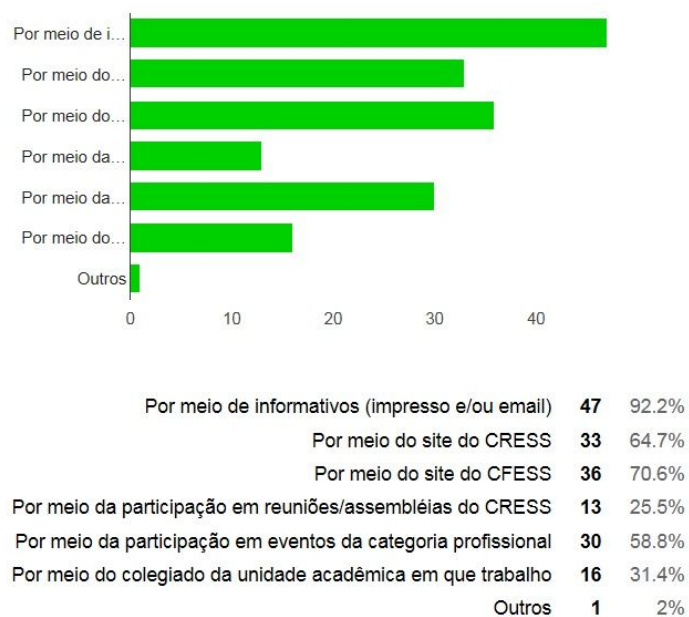


Gráfico 18 – Acompanhamento das ações do conjunto CFESS/CRESS

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

Já a participação na **gestão da ABEPSS** contou com maior número de docentes da pesquisa, 19 professores (36,5%), em diversas funções, tais como: presidência, vice-presidência, secretaria, representação discente de pós-graduação, suplência, coordenação regional de graduação, coordenação nacional de pós-graduação; sendo distribuídas na coordenação nacional, e majoritariamente nas regionais da entidade.

Por outro lado, interessante registrar que apenas 19 docentes (36,5%) declararam ser filiados individualmente à ABEPSS, revelando certo desprestígio em relação à filiação individual. Isto pode ser explicado, em parte, pelo fato das instituições de ensino superior federais, contendo cursos em Serviço Social já consolidados (como é o caso das unidades acadêmicas do universo desta pesquisa), serem filiadas à ABEPSS como instituições de ensino. É necessário destacar que a filiação da unidade de ensino não substitui a relevância do vínculo individual dos docentes; sem contar a falta de reconhecimento da importância de tal atitude ao não se filiarem individualmente.

A não filiação individual à principal entidade de organização científica e de formação profissional em Serviço Social é um dado relevante para analisarmos as formas de resistência coletivas. Isto porque as anuidades pagas individualmente também contribuem para o

financiamento das atividades políticas da entidade, como ações coletivas da categoria profissional que se qualificam como expressões contundentes da resistência coletiva às imposições atuais do padrão de acumulação imposto à educação superior brasileira.

Outro dado ressaltado na pesquisa foi o **acompanhamento das atividades desenvolvidas pela ABEPSS**. Do total de 52 docentes entrevistados/as, 21 (40,4%) afirmaram acompanhar “frequentemente” as atividades da ABEPSS e 18 professores/as declararam (34,6%) acompanhar “sempre”. Os/as docentes declararam (também com respostas que se expressaram em mais de uma opção) que acompanham as ações da entidade principalmente por meio do site da associação (37 docentes ou 75,5%), assim como mediante participação nos eventos da categoria profissional (36 docentes ou 73,5%).

70. Se sim, como acompanha as ações da ABEPSS?

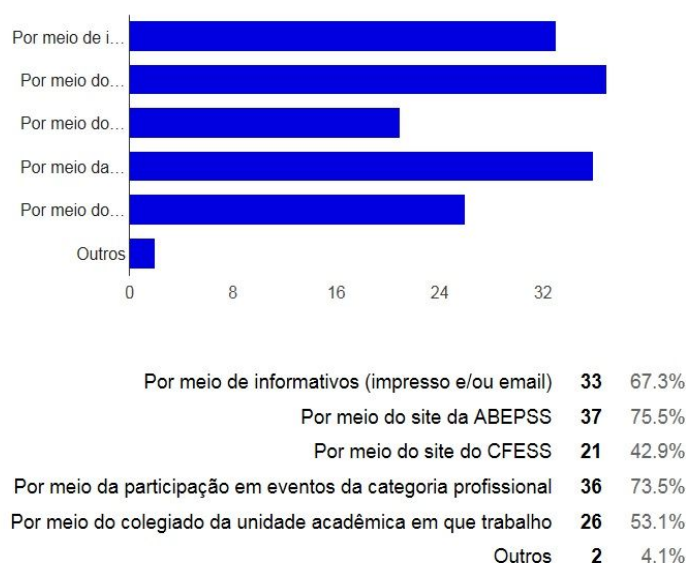


Gráfico 19 – Acompanhamento das ações da ABEPSS

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

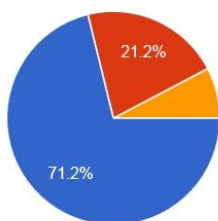
Dentro das principais atividades desenvolvidas pela ABEPSS e pelo conjunto CFESS/CRESS, enfatizamos no formulário/questionário aplicado na pesquisa dois principais projetos: o Plano de Lutas e o ABEPSS Itinerante.

Sobre o **conhecimento dos principais projetos das entidades**, 44 docentes (84,6%) afirmaram conhecer o “*Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a*

Precarização do Ensino Superior”, como iniciativa concretizada e articulada pelo conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO a partir de 2008. Entretanto, considerando a relevância deste amplo projeto, em implementação coletiva com o conjunto CFESS/CRESS e a ENESSO, um envolvimento ainda maior do coletivo de docentes parece-nos uma exigência latente e bem consistente, particularmente com o acúmulo de tantas ofensivas à educação superior nas últimas décadas.

Quanto ao projeto “*ABEPSS Itinerante*”, embora 49 docentes (94,2%) tenham declarado conhecer tal projeto, apenas 11 docentes (21,2%) afirmaram ter participado do mesmo em sua regional da ABEPSS e 4 docentes (7,7%) declararam ter ministrado módulo no curso.

72. Já participou deste projeto em sua regional?



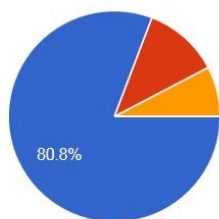
| | | |
|---|----|-------|
| Não | 37 | 71.2% |
| Sim, como docente | 11 | 21.2% |
| Sim, como facilitador/ministrante de módulo | 4 | 7.7% |

Gráfico 20 – Participação no “*ABEPSS Itinerante*”

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

Já em relação à continuidade do projeto, a partir do “*ABEPSS Itinerante Estágio*”, 33 docentes (63,5%) afirmaram conhecer o prosseguimento do projeto, sendo que 6 docentes (11,5%) já haviam participado do mesmo e 4 docentes (7,7%) ministraram módulo no curso.

74. Já participou deste projeto em sua regional?



| | | |
|---|----|-------|
| Não | 42 | 80.8% |
| Sim, como docente | 6 | 11.5% |
| Sim, como facilitador/ministrante de módulo | 4 | 7.7% |

Gráfico 21 – Participação no “ABEPSS Itinerante Estágio”

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

Dada a importância do projeto “*ABEPSS Itinerante*” com a retomada de debates pertinentes à formação profissional pautada nas Diretrizes Curriculares de 1996, bem como todo o debate que envolve sua implementação ao longo destas duas últimas décadas, sem contar a sua continuidade e particularidade com o projeto “*ABEPSS Itinerante Estágio*”, podemos dizer que a participação dos/as docentes da pesquisa nestas duas iniciativas do coletivo profissional foi tímida e pouco expressiva.

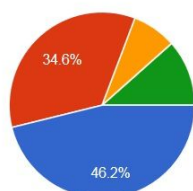
Isto porque considerando o contexto de retrocessos na educação superior, em particular nas federais, nos quais se inserem os/as docentes entrevistados/as, sem contar a necessidade latente de debate, crítica e construção de estratégias voltadas ao processo de resistência, o envolvimento dos/as entrevistados/as com tal projeto deveria ser mais amplificado, até porque o/a docente se constitui como um importante sujeito no processo de multiplicação e aprofundamento dos debates críticos sobre a formação profissional.

Tempos difíceis e de grandes retrocessos exigem a firmeza de princípios e lutas, assim como a crítica consistente e coletiva, a fim de munir os sujeitos de meios concretos para a construção de novas, bem como para o fortalecimento de antigas, estratégias de resistência.

Quando questionados/as se as **ações do coletivo profissional interferiam diretamente no seu cotidiano de trabalho**, 24 docentes entrevistados (quase 50% do total que participou da pesquisa) declararam que “sim, decisivamente”. No entanto, revelador foi o quantitativo de 6 docentes que “não sabiam responder”, bem como 4 professores/as que achavam que “o debate coletivo não conseguia dar conta do cotidiano complexo”. Contraditoriamente, identificamos, considerando a amostra estudada, certo descrédito nas

ações do coletivo, justificado em parte pela intensificação do trabalho docente na atualidade e pelos diferentes níveis de envolvimento nas formas de resistência coletiva.

77. Considera que as ações do coletivo profissional, por meio tanto das entidades organizativas do Serviço Social como de entidades da educação superior como o ANDES, têm interferido diretamente no seu cotidiano de trabalho?



| | | |
|--|----|-------|
| Sim, decisivamente | 24 | 46.2% |
| Sim, parcialmente | 18 | 34.6% |
| Não, pois o cotidiano é perpassado por muitos limites que os debates coletivos não conseguem dar conta | 4 | 7.7% |
| Não sabe responder | 6 | 11.5% |

Gráfico 22 – Ações do coletivo profissional X Interferência no cotidiano de trabalho

Fonte: Pesquisa realizada pela autora para esta tese de doutorado – Fonte Primária

Com efeito, as ações coletivas das entidades representam uma importante estratégia de resistência e devem ser fortalecidas e intensificadas com participação e envolvimento mais intenso do coletivo de docentes assistentes sociais, tanto inseridos nas instituições de ensino superior públicas como nas privadas (guardadas suas particularidades e limites), com eco no movimento mais geral de luta dos trabalhadores docentes e em geral. Isto porque as ações coletivas:

Mostram que o processo de intensificação e precarização do trabalho *não é um fenômeno abstrato* que se daria isolado das grandes transformações do capitalismo contemporâneo, da reestruturação produtiva e da constituição de um cidadão novo, portanto de competências novas compatíveis com uma sociabilidade produtiva também, nova exigida pela moderna forma de acumulação (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009, p. 251, grifos nossos).

É necessário ainda construir novas formas de resistência, ainda mais intensas e combativas, com envolvimento massivo dos docentes assistentes sociais articulados a outras áreas de conhecimento, pois o cenário para educação superior tende a se complexificar ainda

mais, principalmente em tempos de graves retrocessos sociais no Brasil e no mundo. Neste sentido, trataremos de discutir, no próximo capítulo, a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com dirigentes de entidades, as formas concretas de resistência coletiva, bem como suas contradições presentes, motivadas pelo movimento da realidade, pela disputa entre os interesses de classes e pela capacidade de organização e alcance das lutas das entidades representativas do Serviço Social e do movimento docente nacional.

4 ENTRE DESAFIOS E RESISTÊNCIAS: AS ENTIDADES ORGANIZATIVAS

O tempo presente nas federais carrega determinações estruturais e conjunturais do padrão atual de acumulação capitalista que carregam, como vimos no capítulo anterior, desdobramentos contundentes para o cotidiano docente, para a vida pessoal/familiar do sujeito professor, sua saúde, bem como para as relações entre seus pares, com implicações para o processo de resistência na atualidade.

Contraditoriamente formas de resistência individuais e coletivas conseguem sobressair mesmo em tempos adversos de tantos retrocessos, perdas e adesões (conscientes ou não) e, nelas o trabalho de luta política das entidades organizativas da categoria do Serviço Social, ainda oferece importantes subsídios para o enfrentamento coletivo de questões e para a construção de possibilidades latentes.

Neste âmbito, como 2ª fase da pesquisa de campo e articulada ao debate sobre o trabalho docente no Serviço Social nas federais em tempos de contrarreforma da educação superior, analisaremos, neste capítulo, as entrevistas realizadas com os dirigentes das entidades da categoria profissional, inseridos na ABEPSS (presidente da entidade e o coordenador nacional de graduação) e no CFESS (coordenadora de formação profissional), bem como no ANDES/SN (vice-presidente da regional do Rio de Janeiro). Por dentro destas reflexões e de forma orgânica a elas, realizaremos ainda a análise de documentos variados das mesmas entidades, com o intuito de articular informações para identificar o conjunto de ações de resistência contemporânea do Serviço Social e do movimento docente nacional.

Nosso objetivo principal, neste capítulo, é elucidar as principais formas e ações de luta e resistência do Serviço Social, bem como as dificuldades e fragilidades nelas presentes, protagonizadas pelas entidades e voltadas para o enfrentamento dos desafios postos à formação e ao trabalho docente na atualidade da contrarreforma da educação superior. Cabe registrar que tais iniciativas motivadas e executadas pelo conjunto dos/as assistentes sociais via entidades verbalizam a diversidade da categoria profissional, oferecendo a direção majoritária (ainda que não exclusiva) e a munição ética e política para as ações individuais e coletivas, especialmente para os docentes no seu cotidiano de trabalho nas unidades acadêmicas.

No entanto, antes de adentrarmos nas formas de resistências e nas suas contradições, buscaremos discutir as bases que fundamentam e particularizam a perspectiva crítica das ações de resistência no Serviço Social. Assim, discutiremos brevemente o processo de

renovação da profissão e a constituição do seu projeto ético-político profissional, partindo do pressuposto de que devido e sob tais condições e possibilidades sócio históricas, a profissão consegue acumular e construir um patrimônio político que lhe permite definir uma agenda de lutas e resistências contemporâneas.

Após este momento inicial, organizaremos o texto a partir de três momentos que se autoimplicam e se articulam diretamente ao conteúdo até aqui analisado nesta tese, são eles: 1) na visão dos dirigentes, os principais desafios e questões que incidem sob o trabalho docente do Assistente Social e fundamentam o enfrentamento contemporâneo via ações das entidades representativas, com destaque para: a precarização e, nela o corte de recursos e as condições gerais nas universidades, bem como o projeto privatista de educação superior; e a intensificação, considerando os desafios colocados pelo incentivo ao produtivismo acadêmico; 2) as formas de resistência, protagonizadas e contidas nas agendas de lutas das entidades organizativas da profissão, considerando também as ações atuais do ANDES; por fim, 3) as dificuldades e contradições presentes no cotidiano da resistência contemporânea, a partir do debate sobre a articulação entre as entidades, a heterogeneidade que envolve a categoria profissional do Serviço Social (e nela o trabalho docente), a participação/mobilização dos docentes na atualidade.

4.1 O PROCESSO DE RENOVAÇÃO DA PROFISSÃO E O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO PROFISSIONAL: AS BASES PARA A RESISTÊNCIA DO SERVIÇO SOCIAL CONTEMPORÂNEO

Até meados da década de 1960, o Serviço Social se constituía com razoável homogeneidade diante das suas concepções de mundo e profissão, da sua direção teórica, ética e política e das suas respostas profissionais concretas. De acordo com Netto (1998a, p. 128, grifos nossos), a profissão:

[...] mostrava uma *relativa homogeneidade* nas suas projeções interventivas, sugeria uma grande unidade nas suas propostas profissionais, sinalizava uma formal assepsia de participação política-partidária, carecia de uma elaboração teórica significativa e plasmava-se numa categoria profissional onde parecia imperar, *sem disputas de vulto*, uma consensual direção interventiva e cívica.

Entretanto, com a entrada dos anos 1960, o “caráter contraditório dos fenômenos e processos sócio históricos” (NETTO, 1998a, p. 129) culminou com as condições favoráveis para um processo de renovação do Serviço Social. A renovação a partir da erosão do Serviço Social tradicional²⁶⁸ se constitui, segundo Netto (1998a, p. 142, grifo nosso), como um “*fenômeno internacional, verificável ainda que sob formas diversas, em praticamente todos os países onde a profissão encontrara um nível significativo de inserção na estrutura sócio ocupacional*” e alguma legitimidade (guardadas as ressalvas aos aspectos e processos particulares nos países, em especial fora da América Latina).

A dinâmica societária daquele contexto particular de esgotamento de um padrão de acumulação e desenvolvimento capitalista no mundo, aliado a um processo de tensionamento de estruturas sociais e mobilização da classe trabalhadora (com diversas expressões), bem como um contexto brasileiro de aprofundamento e problematização democrática entre 1960 e 1964 (estimulado pela dinâmica efervescente internacional), acirra as contradições²⁶⁹ da sociedade burguesa, fomentando o processo de questionamento e a contestação interna no Serviço Social.

Para Netto (1998a), três fatores articulados à profissão convergem na direção da efervescência sócio histórica daquele momento: 1) a revisão crítica que se processa na fronteira das ciências sociais, na qual o Serviço Social começa a questionar seus fundamentos, até então, apoiados no funcionalismo e positivismo; 2) o deslocamento sociopolítico da Igreja Católica (a depender da conjuntura particular dos países), a partir do adensamento de alternativas de interpretação teológica na direção anticapitalista e na incorporação por segmentos da Igreja de demandas político-sociais da população em geral²⁷⁰; e c) o movimento estudantil, com o protagonismo discente.

²⁶⁸ De acordo com Netto (1981a; 2005), é necessário distinguir “Serviço Social Clássico” de “Serviço Social Tradicional”: “Serviço Social *Clássico* denota o exercício profissional tal como foi postulado pelos agentes profissionais que se dedicaram a um mínimo de sistematização, constituindo de fato as fontes do Serviço Social, sendo Mary Richmond o exemplo mais típico. Por Serviço Social *Tradicional* deve-se entender a prática empirista, reiterativa, paliativa e burocratizada que os agentes realizavam e realizam efetivamente na América Latina” (idem, 1981a, nota de rodapé n. 3, p. 59-60), “orientada por uma ética-liberal burguesa, desde um ponto de vista claramente funcionalista, que visava enfrentar as incidências psicossociais da questão social sobre indivíduos e grupos, sempre pressuposta a ordenação capitalista da vida social como um dado factual ineliminável” (idem, 2005, p. 72).

²⁶⁹ Netto (2005) explica que se trata das condições que aparecem sinalizadas “na baliza de 1968”: “de Berkeley a Paris e à selva boliviana, do movimento nas fábricas do norte da Itália à ofensiva Tet no Vietnã, das passeatas do Rio de Janeiro, às manifestações em Berlim-Oeste, o que saltava à luz do dia era uma *crise de fundo da ordem capitalista*” (idem, p. 72, grifos nossos).

²⁷⁰ Este processo de afastamento entre Igreja Católica e Serviço Social afetará a profissão de forma decisiva: na formação profissional (atraindo outros debates e docentes fora do domínio católico), na intervenção (com a desvinculação da ação humanista e a aproximação com a militância política) e na visão ídeo-política (com o afastamento do suporte doutrinário que desde a gênese da profissão teimava em subsidiá-la).

No entanto, em abril de 1964 esta dinâmica perde intensidade com o Golpe Militar, alterando as condições objetivas da vida social e política. Ao mesmo tempo, evidenciam-se outras possibilidades para o processo de erosão do Serviço Social tradicional e a renovação da profissão no Brasil, pois emergem novas necessidades da autocracia burguesa que incidem sobre a profissão, atraindo novas demandas para um mercado de trabalho em ampliação nos âmbitos estatal e empresarial e, conseqüentemente, exigindo novos parâmetros para a formação e o exercício profissionais.

Soma-se a este processo o afastamento da Igreja Católica a partir da laicização do Serviço Social e a sua inserção nas universidades brasileiras. De acordo com Netto (1998a), tais características contribuíram para a constituição do processo de renovação da profissão, principalmente a partir: a) da diferenciação da categoria profissional e a conseqüente disputa pela hegemonia do processo profissional (formação, intervenção, organização, etc.), promovida com a laicização; e b) da oportunidade de reflexão proporcionada com a entrada no campo universitário, no qual se gestou uma “massa crítica” que passou a questionar a profissão e sua relação com a sociedade²⁷¹.

Marcado pela inquietação dos assistentes sociais, o processo de renovação do Serviço Social é definido por um conjunto de novas características relacionadas à intervenção profissional, à sua validação teórica e à sua legitimação social, definindo “um processo global, que envolve a profissão como um todo” (NETTO, 1998a, p. 131), objetivamente determinando a constituição de um novo “modo de ser” da profissão.

Diante disto, Netto (1998a) sintetiza quatro importantes aspectos que merecem destaque no processo de renovação da profissão: a) a instauração do *pluralismo teórico, ideológico e político*, afastando-se da relativa ausência de polêmicas e disputas presentes até 1960; b) a crescente *diferenciação das concepções profissionais* quanto à natureza, funções, objeto, objetivos e práticas do Serviço Social, como resultado do uso diversificado de matrizes teórico-metodológicas alternativas; c) sua inserção na *interlocução acadêmica* (em especial com as Ciências Sociais) e *cultural contemporânea* como protagonista, buscando superar a subalternidade intelectual presente na profissão e contribuindo para um processo de autoquestionamento fundamental para o seu processo de renovação; e d) a constituição de *segmentos de vanguarda*, tanto no universo acadêmico (investigação e pesquisa), como no

²⁷¹ Conforme Netto (2005, p. 81), “à diferença de outros regimes ditatoriais do Cone Sul, a brutal dominação burguesa no Brasil realizou uma ‘modernização conservadora’ que estimulou o desenvolvimento de forças produtivas e de instituições superiores de ensino e pesquisa a ele funcionais”, promovendo as condições necessárias para a continuidade do processo de renovação da profissão, em especial após a ditadura.

universo do exercício profissional, nas frentes de organização e luta coletiva para além da profissão.

É relevante lembrar que na América Latina este processo de renovação adquire contornos específicos, nos quais o Brasil assume um protagonismo compartilhado com outros países (Chile, Argentina, etc.) a partir do Movimento de Reconceptualização ou Reconceituação, cobrindo o período específico entre 1965²⁷² e 1975, do auge à descendência (movimento abortado pelas ditaduras). Para Netto (1998a, p. 146), este movimento “partilha das mesmas causalidades e características do processo internacional de erosão do Serviço Social ‘tradicional’”, mas, ao mesmo tempo, apresenta peculiaridades próprias da realidade latino-americana, tais como: a) a dependência norte americana; e b) as ditaduras instaladas nos países para conter a efervescência dos movimentos sociais e o “perigo” iminente do comunismo, fertilizadas pela repressão armada que se impunha em detrimento da democracia.

Vários foram os questionamentos, praticamente em todo o continente²⁷³, possibilitando certa identificação, o que gerou uma convergência profissional contra o tradicionalismo e defesa da renovação do Serviço Social. Contudo, no prazo de uma década²⁷⁴, esta união estaria fragilizada e culminaria com um ponto final no Movimento de Reconceituação latino-americano²⁷⁵.

Por outro lado, foi a partir deste movimento intenso, contraditório e polêmico que o Serviço Social estabeleceu uma relação de aproximação com a tradição marxista²⁷⁶.

²⁷² Segundo nota de rodapé de Netto (1998a, p. 147), “o arranque do movimento ocorre no I Seminário Regional Latino-Americano de Serviço Social, realizado em Porto Alegre, em maio de 1965, com a presença de 415 participantes do Brasil, Argentina e Uruguai. [...] O II ocorreu em 1966, no Uruguai, o III em 1967, na Argentina, o IV em 1969, no Chile, o V em 1970, na Bolívia e o VI em 1972, novamente em Porto Alegre”. De acordo com a historiografia da profissão, tais seminários tiveram papel central para o processo de renovação do Serviço Social latino-americano, estimulando os debates, os encaminhamentos e as contradições que, ao mesmo tempo, estimularam o auge do processo e contribuíram (em seu momento descendente) para sua erosão.

²⁷³ Em nenhum momento desconsideramos a diversidade (idioma, moeda, lutas internas, trajetórias, aspectos culturais, etc.) que constitui a América Latina, singularidades e contradições que não nos permitem considerá-la como uma “totalidade integrada”.

²⁷⁴ Destaque para o tempo reduzido de duração do movimento, em um espaço amplo como um continente. Por isso, concordamos com Netto (1981a, p. 60) que esta é uma característica singular do movimento, pois dificulta que “qualquer processo de transformação ou de ruptura possa ter incidências que permitam uma avaliação minimamente profunda”.

²⁷⁵ As análises de Netto (1998a) elucidam dois fatores que contribuíram para a finalização deste movimento na América Latina: 1) a repressão das ditaduras que calou as vozes de suas vanguardas, minando as possibilidades da continuidade da organização e dos debates coletivos da categoria profissional; e 2) a visível “pseudo-união” entre os profissionais, ou seja, a ausência de unidade deste movimento no território latino-americano, já que “[...] entrecruzavam-se e colidiam concepções de sociedade, de teoria e de profissão diversas” (NETTO, 1998a, p. 148), delineando um conjunto bastante heterogêneo, que só poderia articular uma “*renovação caleidoscópica*” (idem).

²⁷⁶ Utilizamos o termo “tradição marxista” para indicar a distinção com a obra marxiana, uma vez que esta última se refere exclusivamente ao que é de responsabilidade direta de Marx (ainda que em parceria com Engels). Na verdade, a tradição marxista incorpora variados autores e vertentes, caracterizando certa

A partir do contexto da Reconceituação, “o pensamento de raiz marxiana deixou de ser estranho ao universo profissional do assistente social” (NETTO, 1998a, p. 148). Sem desconsiderar sua relevância, esta aproximação ocorreu de forma muito peculiar, no qual, de acordo com Netto (1989, p. 97), realizou-se sob: 1) “exigências teóricas muito reduzidas”; 2) em decorrência disto, sua referência era “muito seletiva e determinada menos pela relevância da sua contribuição crítico-analítico do que pela sua vinculação a determinadas perspectivas prático-políticas e organizacional-partidárias²⁷⁷” (idem); e, por fim, 3) tal “aproximação não se deu às fontes marxianas e/ou aos ‘clássicos’ da tradição marxista, mas especialmente a divulgadores/intérpretes distintos²⁷⁸ e pela via de manuais de qualidade e níveis discutíveis”.

Logo, podemos afirmar que os avanços e equívocos derivados dessa “aproximação enviesada” (NETTO, 1989), desenharam, a partir dos anos 1980, uma base mais sólida para recolocar a interlocução entre o Serviço Social e a tradição marxista, alterando radicalmente seu arcabouço ídeo-político, sua direção e perfil profissional, o que vai culminar com a constituição de um novo e crítico projeto profissional para o Serviço Social brasileiro²⁷⁹.

É no seio da transição da década de 1970 para 1980, influenciado pelo contexto sócio histórico, que se constroem e se articulam, no interior da profissão, um conjunto de importantes aspectos autoimplicados: a) a legitimação do Serviço Social no espaço acadêmico e a emergência da pós-graduação²⁸⁰, com a possibilidade de interlocução com as ciências sociais, contribuindo para a aproximação (ainda que enviesada) com a tradição marxista; b) a

heterogeneidade, mas que se situam em um mesmo eixo de análise que busca o conhecimento crítico da estrutura e da dinâmica capitalistas.

²⁷⁷ Constatou-se que majoritariamente a aproximação com Marx foi constituída pela via da prática política, particularizada no âmbito do movimento estudantil.

²⁷⁸ Tal “aproximação enviesada” com a tradição marxista apresenta um traço eclético, no qual mescla propostas e concepções de correntes diversas e até mesmo opostas. Sobre o ecletismo no Serviço Social e o Movimento de Reconceituação, Netto (1998a, p. 149), em nota, aponta que “a recusa à importação de teorias, o confucionismo ideológico e o reducionismo próprio ao ativismo político” (obscureceu as fronteiras entre a profissão e o militantismo e que até hoje percebemos, empiricamente, seus resquícios no exercício profissional) compõem circunstâncias que particularizam o ecletismo verificável nas produções de vanguarda da reconceituação, carregando os principais equívocos/limites deste movimento.

²⁷⁹ Segundo Netto (1998a) e Guerra e Ortiz (2009), a primeira tentativa brasileira de construção de um projeto profissional de rompimento com o tradicionalismo foi na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, com o chamado “Método BH”. Este se constituiu como “uma alternativa que procurou romper com o tradicionalismo no plano teórico-metodológico, no plano da concepção e da intervenção profissionais e no plano da formação” (NETTO, 1998a, p.263), sendo “interrompido em 1975, quando uma crise leva à demissão dos seus principais formuladores e gestores, instaurando-se circunstâncias institucionais que impediam a sua continuidade”. Mesmo com sua pouca divulgação e recepção, “o espírito crítico da sua formulação passou a fomentar debates” (GUERRA; ORTIZ, 2009, p. 127) e reflexões recuperadas mais intensamente e sob novas bases a partir de meados dos anos 1980.

²⁸⁰ Inclusive foi com o surgimento e expansão da pós-graduação, a partir do final dos anos 1970, que o projeto ético-político profissional do Serviço Social teve um espaço fecundo de germinação: “A direção teórico-crítica das pesquisas e produções realizadas nos programas de pós-graduação foi uma referência essencial para a formação em Serviço Social e para a *possibilidade histórica* de construção de um projeto profissional assentado na teoria crítica” (ABEPSS, 2014b, p. 12, grifos nossos).

qualificação intelectual e a consolidação da sua produção de conhecimentos, engendrando uma massa crítica essencial; c) a articulação das entidades latino-americanas como a Associação Latino Americana de Escolas de Trabalho Social (ALAETS)²⁸¹ e o Centro de Estudos Latino Americano de Trabalho Social (CELATS); d) a ampliação do mercado de trabalho, especialmente o estatal, na execução de políticas sociais, resultado das necessidades do capital em contexto de “ditadura desenvolvimentista”; e) nesta expansão do mercado, inclui-se a inserção do assistente social também na docência, com quadros jovens originários, muitas vezes, do ativo movimento estudantil; e f) o investimento dos assistentes sociais na organização político-sindical da categoria, somadas a experiências no movimento estudantil, que dão um “*upgrade*” na organização política da categoria, em sintonia com a reorganização do movimento operário e sindical, bem como dos movimentos sociais já no período de abertura democrática.

No contexto histórico dos anos 1980 o Serviço Social brasileiro resgata o “clima” de contestação anterior à ditadura (com o acúmulo proveniente do Movimento de Reconceituação)²⁸² e confronta-se com o tradicionalismo presente na profissão, passando a: 1) se reconhecer enquanto parte da classe trabalhadora, ou seja, partilhando e engajando-se nas lutas e anseios do movimento dos trabalhadores; e a 2) sentir a necessidade de dialogar e contribuir concretamente com a realidade em turbulência social, política, econômica e cultural daquele tempo histórico.

Ainda que com divergências e disputas entre as classes, o momento histórico era favorável à incorporação (mesmo que superficial²⁸³) de demandas democráticas e populares. Neste sentido, podemos citar: o período pós-ditatorial; a abertura política; o retorno ao país dos profissionais, intelectuais, artistas, sujeitos políticos que foram exilados; a volta da liberdade de imprensa; o surgimento dos partidos políticos trabalhistas; a reorganização dos

²⁸¹ Tal associação foi fundada em 1965 no IV Congresso Pan-americano de Serviço Social, realizado em Lima/Peru (GUERRA; ORTIZ, 2009).

²⁸² Montaña (2008) analisa que um fosso se institui entre o desenvolvimento profissional brasileiro e o hispano-americano. Isto porque o desenvolvimento acadêmico, político-organizativo e teórico segue caminhos diferentes: 1) no Brasil, apresentou: a consolidação das suas entidades organizativas CFESS/CRESS, ABEPSS, ENESSO; o desenvolvimento da sua pós-graduação; a atualização teórica e significativa da produção bibliográfica; e o desenvolvimento de um Projeto Ético-Político Profissional; 2) já nos outros países latino americanos, houve uma tendência de “retorno ao passado” (idem, p. 134), reiniciando seu caminho histórico de reestruturação a partir do congelamento das condições (infraestrutura, financiamento, quadro docente, etc.) do processo combativo anterior às ditaduras, sem contar as dificuldades destes países de incorporação crítica às análises das transformações correntes no período.

²⁸³ Por exemplo, não se alteram condições estruturais do capitalismo como a questão da propriedade da terra, da exploração do trabalho, da distribuição concreta de renda, etc. Entretanto, repercutiu na aprovação da Constituição Federal de 1988, que mesmo diante da resistência burguesa, é reconhecidamente a mais democrática legislação federal da história brasileira e, sem dúvida, reconhece amplamente direitos (ainda que nem sempre os garanta efetivamente).

movimentos sociais e dos sindicatos operários; ou seja, um contexto de tendências democráticas que, aliadas à organização e à reivindicação da classe trabalhadora, que mesmo perpassada pela resistência da burguesia, garante conquistas sociais e um processo de politização de questões antes silenciadas.

Na verdade, a conjuntura nacional que antecedeu e procedeu a “Virada” foi marcada por fortes mobilizações tanto no setor urbano quanto no rural. Merecem destaques os movimentos de base (nas fábricas, no campo, nas escolas, universidades, nos bairros, favelas e mesmo na Igreja), a revitalização dos movimentos camponeses, o surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 1975) e o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST, 1984), a constituição do “novo sindicalismo”²⁸⁴ e a fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT, 1983) (GUERRA; ORTIZ, 2009, p. 127).

Assim sendo, a passagem dos anos 1970 e 1980 abre novas perspectivas que instigam os assistentes sociais brasileiros a participarem da luta coletiva e a continuarem (sob outras condições e relações) a investir na ruptura com o tradicionalismo, constituindo-se, assim, em momento mais propício para a alteração dos rumos da profissão. Então, a profissão investe na sua organização política e sindical e na luta por uma Constituição Federal mais democrática, que incorporasse direitos para os trabalhadores, a partir da concepção universal, pública e gratuita de política social (é a lógica da Seguridade Social).

O “Congresso da Virada” ou o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS)²⁸⁵, constitui-se como um marco histórico importante deste processo denso de luta e renovação da sociedade e da profissão, caracterizando um momento de contestação e acúmulo político e teórico do Serviço Social, com uma evidente disputa de projetos societários, de formação e exercício profissional. O III CBAS constituiu-se como um “divisor de águas” na trajetória histórica dos congressos e da própria profissão, pois o debate político travado, as posições públicas assumidas coletivamente na defesa dos interesses imediatos e históricos dos trabalhadores e no reconhecimento pelos profissionais da condição de partícipe da classe

²⁸⁴ Este “novo sindicalismo”, vertente combativa e de lutas, é marcada pelo “sindicalismo classista que se expressou em um sindicalismo de massa, com autonomia e independência dos governos, dos partidos e do patronato, construído desde a base, na direção das lutas imediatas e históricas da classe trabalhadora, nas lutas contra a ditadura, anti-imperialista, anticapitalista, no horizonte socialista” (ABRAMIDES; CABRAL, 2009, 56).

²⁸⁵ Realizado no período de 23 a 28 de setembro de 1979, na cidade de São Paulo, o III CBAS foi organizado pelo Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) e o Conselho Regional de Assistentes Sociais 9ª Região (CRAS-SP) e apresentou como tema central: “Serviço Social e Política Social”. Segundo Guerra e Ortiz (2009), o “Congresso da Virada” “constituiu-se, de fato, num marco e marcos são assim: depois deles, nada fica exatamente igual como era antes. E o Serviço Social brasileiro não foi mais o mesmo [...]” (idem, p. 124).

trabalhadora, em especial pela relação de assalariamento, estabelecem as bases da contestação presente neste CBAS.

Tomado pelo “clima da virada”, o conjunto CFAS/CRAS²⁸⁶ renovou-se, assumindo nova nomenclatura CFESS/CRESS e postura a partir de 1980, e incentivado pela militância no campo sindical (CENEAS/ANAS), aproxima-se e conecta-se aos debates e interesses da sociedade, ultrapassando os interesses particulares do Serviço Social, a partir “da organização de ações no campo da fiscalização do exercício profissional, no avanço do debate da ética, que resulta numa ruptura com valores tradicionais” (GUERRA; ORTIZ, 2009, p. 129). Como consequência, tem-se a construção de um novo Código de Ética (primeiro o de 1986²⁸⁷ e depois o de 1993) e a revisão da Lei de Regulamentação Profissional (1993)²⁸⁸, “tendo em vista que tais instrumentos tinham se tornado incompatíveis com a nova concepção de profissão e perfil profissional que se consolidava à época” (idem). Com os anos 1980, instaura-se um novo processo de politização²⁸⁹ e os assistentes sociais passam a protagonizar novos rumos para a sociedade e a profissão.

No campo da formação, os desdobramentos da “virada” foram sentidos no âmbito do fortalecimento das preocupações do Serviço Social e das suas entidades, como a ABESS, com a necessidade de revisão do currículo mínimo de Serviço Social.

Foi a partir de uma nova perspectiva de profissão e de profissional, esta resultante do acúmulo teórico e político proporcionado pela renovação do Serviço Social, em especial pela sua vertente de ‘ruptura’, que se tornou possível a construção dos eixos norteadores do currículo aprovado na XXI Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social, promovida pela ABESS em 1979, e, posteriormente, formalizado em 1982 pelo Ministério da Educação (GUERRA; ORTIZ, 2009, p. 130).

²⁸⁶ Segundo Guerra e Ortiz (2009), o Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) surge através do decreto 994/62 em 15 de maio de 1962 e este, até a década de 1980, não tinha nenhuma aproximação com questões mais gerais da sociedade brasileira que envolviam a política e a economia; o que no conjunto era uma tendência muito corporativa, inclusive alheia aos debates latino-americanos do movimento de reconceituação.

²⁸⁷ “O Código de 1986, em que pese suas lacunas e incorreções, significou um ganho político na direção do projeto profissional de ruptura com o conservadorismo, instrumento de luta no processo de amadurecimento dos anos 80, possibilitando a referência desse projeto no interior do trabalho profissional no Serviço Público” (ABRAMIDES; CABRAL, 2009, p. 70).

²⁸⁸ A categoria profissional já sentia, desde os anos 1960, a necessidade de revisão da lei anterior (Lei n. 3.252 de 27 de março de 1957) que regulamentava a profissão, mas sua revisão só foi realmente possível a partir da década de 1980, com o acúmulo teórico e político que permitiu o debate na categoria para a criação de uma nova lei (GUERRA; ORTIZ, 2009).

²⁸⁹ Netto (2009, p. 27) nos alerta que “em toda a sua história (também) no Brasil, o Serviço Social possuiu uma dimensão inequivocamente política, desde sua gênese e os seus primeiros momentos de consolidação”. Mesmo com distinção legítima, “a dimensão necessariamente política do Serviço Social tomado como exercício profissional da sua politização (e, eventualmente, da sua partidarização), há que sublinhar que ambas acompanham toda a história da profissão no Brasil. [...] os Assistentes Sociais sempre participaram da política, conscientemente ou não (e ressalte-se que a omissão é, em geral, a forma mais inconsciente de participação política)” (idem).

Sob a influência da “aproximação enviesada à tradição marxista”, marcada pelo forte perfil militante e pela perspectiva do agente da transformação social (apesar da sua considerável importância para a formação profissional), este currículo de 1982 passa por um novo processo de renovação em 1996, com a aprovação das Diretrizes Curriculares da (agora) ABEPSS²⁹⁰ que: “[...] tentará superar as lacunas e, ao mesmo tempo, garantir os ganhos de 1982, através da afirmação da direção social estratégica que deve atravessar o exercício e a formação profissional” (GUERRA; ORTIZ, 2009, p. 130).

Aliada aos investimentos no exercício e formação profissionais, a organização político-sindical da categoria tem uma especial participação neste processo de renovação. Cabe considerar a importância da Associação Nacional dos Assistentes Sociais (ANAS), de 1983 a 1992, que teve um destacado papel político na direção e centralização das lutas sindicais e políticas dos assistentes sociais²⁹¹. A lógica democrática de funcionamento e sua ação combativa deixam um grande legado para a categoria profissional: o avanço organizativo e a consciência política, que contribuíram para a aproximação e o reconhecimento destes profissionais como parte da classe trabalhadora²⁹².

A inserção das associações, sindicatos, CENEAS²⁹³/ANAS no movimento sindical mais geral dos trabalhadores possibilitou: *aprofundar a consciência* da categoria

²⁹⁰ Importante registrar que a ABEPSS é uma entidade que visa propor e coordenar a política de formação profissional na área de Serviço Social e foi fundada em 1946 sob a denominação de Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social – ABESS. A partir de 1998, assume nova nomenclatura, sendo pautada em uma concepção de formação profissional como um processo que compreende a relação intrínseca entre graduação e pós-graduação. Nesse passo, tem como foco central a formulação e implementação de estratégias que permitam a articulação entre estes dois níveis e, ainda, a definição de uma política de pesquisa para a área que priorize eixos, temas e abordagens, potencializando esforços e recursos tendo em vista a qualificação da produção e o fortalecimento e consolidação do Serviço Social como área de produção do conhecimento. Os esforços da entidade, expressos nas diversas iniciativas das suas gestões, “vêm na direção de assumir seu papel na qualificação de quadros e em fornecer subsídios para a graduação, na formação da massa crítica, na produção acadêmica e científica socialmente relevante, capaz de garantir uma formação profissional de qualidade, que se contraponha à precariedade, ao aligeiramento e ao produtivismo” (ABEPSS, s/d, p. 8).

²⁹¹ Segundo Abramides e Cabral (2009), a partir da resolução de 1986, aprovada pela CUT, “a ANAS desencadeia um processo de discussão nos sindicatos de base, “em que a maioria delibera pela extinção dos sindicatos de base e da ANAS, para a construção dos sindicatos por ramo de atividade econômica. Essa decisão foi tomada por unanimidade na IV Assembleia Nacional Sindical – ANAS, em Campinas, São Paulo, em 1989” (idem, p. 74). As autoras ainda explicam: “a organização por ramo de atividade econômica é a que possibilita que o conjunto dos trabalhadores, de um determinado ramo estabeleça suas pautas de reivindicações, mediante ações unificadas frente ao mesmo empregador (patronato ou Estado)” (idem).

²⁹² Abramides e Cabral (2009) destacam ainda que a ANAS também contribuiu com outras entidades da categoria, incidindo no debate e definição do Código de Ética de 1986 e a CENEAS também acompanhou a construção do currículo de 1982 do projeto de formação que rompe com a formação tradicional, em contar “majoritariamente, os dirigentes sindicais e representações de base das APAS, dos Sindicatos, da CENEAS e da ANAS, participaram de todo o processo do novo sindicalismo [...]” (idem, p. 70) dos anos 1980.

²⁹³ A Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais (CENEAS), vigorou no período de 1979 a 1983, e, juntamente com a ANAS, contribuiu com a articulação de lutas políticas específicas da categoria às lutas mais amplas, afirmando o compromisso com a classe trabalhadora e a luta anticapitalista.

profissional de sua condição de trabalhador assalariado, de seu compromisso com a classe trabalhadora, a vinculação com as lutas concretas da categoria e do conjunto dos trabalhadores, o que *imprimiu uma solidariedade de classes* – apoio financeiro e político aos fundos de greve das categorias em luta, à luta pela volta dos sindicalistas cassados pela ditadura; participação em greves gerais no país. De outro lado se inseriu na articulação das categorias profissionais de nível universitário na discussão e implantação da nova estrutura sindical aprovada no II Congresso da CUT em 1986 (ABRAMIDES; CABRAL, 2009, p. 72).

Então, podemos dizer que o protagonismo da categoria profissional via suas entidades organizativas, como a CENEAS/ANAS, o conjunto CFAS/CRAS e a ABESS, e posteriores CFESS/CRESS e ABEPSS, contribuíram decisivamente para o processo de renovação da profissão e das suas bases teórico, metodológica e ético-política que dão sustentação às lutas contemporâneas do Serviço Social e do seu engajamento em lutas mais amplas.

Na esteira do processo de renovação da profissão, da necessidade de rompimento com o conservadorismo, diante das condições históricas dos anos 1980 e do compromisso firmado com a classe trabalhadora, gesta-se um novo projeto profissional, que somente nos anos 1990²⁹⁴ convencionou-se chamar de Projeto Ético-Político Profissional (PEPP). Nestes termos, tal projeto é herdeiro deste caldo cultural e histórico do contexto da renovação da profissão e do Movimento de Reconceituação, em nação brasileira, possibilitando considerável alteração nos rumos do exercício, da formação profissional e da organização política da categoria.

Não é demasiado afirmar que este projeto se constitui como uma antecipação ideal que exige o conjunto finalidade e meios (materiais e culturais) para alcançá-la, sendo estes últimos sempre ancorados em valores que justificam tal finalidade. Dessa forma, configura-se como um projeto profissional que expressa um momento sócio histórico singular da profissão, mas que ganha legitimidade em seu coletivo e que se insere em determinadas relações sociais complexas e contraditórias em uma sociedade de classe (capitalista), sendo construído pela respectiva categoria (homens e mulheres que fazem história) a partir da sua organização.

Esse projeto²⁹⁵, que trata das particularidades do Serviço Social, baliza e direciona o exercício profissional, suas relações e a formação acadêmica, sendo reconhecido no coletivo

²⁹⁴ O debate sobre o PEPP do Serviço Social brasileiro data de meados dos anos 1990, particularmente com a publicação, pelo Prof. José Paulo Netto, do texto “A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social”, em 1999, no módulo 1 do Curso de Capacitação do Serviço Social e Política Social, realizado pelo CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, em 1999, sendo amplamente difundido em território brasileiro e fora dele.

²⁹⁵ Tal projeto expressa-se, do ponto de vista legal, no Código de Ética (1993), na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/1993), nas Diretrizes Curriculares da Formação Profissional (1996), na Política Nacional de Estágio Supervisionado (PNE – 2008) e em vários documentos e legislações nas quais a profissão teve

da profissão; ou seja: “estabelece um norte, quanto à forma de operar o trabalho cotidiano, impregnando-o de interesses da coletividade, como momento de afirmação da teleologia e da liberdade da práxis social” (IAMAMOTO, 2007, p. 227). Neste sentido, defende princípios fundamentais²⁹⁶, que invocam valores, e configuram sua estrutura básica enquanto projeto profissional, pois se conecta, de forma indissociável, por meio da sua vinculação e compromisso (finalidade central), a um projeto societário transformador, já que suas acepções e valores o associam a projeções sócio históricas de ruptura com a ordem societária vigente: na luta por uma sociedade emancipada e radicalmente humana.

Por outro lado, é relevante destacar que o projeto ético-político não é exclusivo, pois: 1) o projeto profissional é parte da realidade ampla e complexa que apresenta vários projetos (individuais, profissionais e societários) que convivem e disputam espaço, sendo permeados por causalidades e contradições (DUARTE, 2013b); e 2) “o sujeito coletivo que constrói o projeto profissional constitui um universo heterogêneo [...] uma unidade de diversos” (NETTO, 2008, p. 145), composto inevitavelmente por indivíduos diferentes e com projetos também distintos. Por isso, o projeto ético-político insere-se em um espaço plural, de tensões e lutas e convive com o pluralismo²⁹⁷ de ideias e posturas teórico-metodológicas e ético-políticas no cotidiano profissional, abrindo espaço para o diálogo, o confronto e a disputa (interna e externa à profissão).

Netto (2008, p. 147) ainda esclarece que “até mesmo um projeto profissional crítico e avançado deve ter em conta limites, cujas linhas mais evidentes se expressam nas condições do mercado de trabalho”, uma vez que a categoria se constitui como um coletivo assalariado (inclusive quando assume a função docente) e, portanto, encontra limites estruturais e conjunturais para a realização deste projeto de profissão.

Por mais que este “Serviço Social crítico” goze de certa hegemonia na produção teórica, na formação, no exercício profissional e na organização política (até o presente), como fruto do legado da renovação, também desfrute de respeitabilidade nacional e internacional (especialmente na América Latina) e ainda participe ativamente da cena política

participação ativa no processo de elaboração para a garantia de direitos, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), dentre outros.

²⁹⁶ Aqui lembramos alguns princípios do Código de Ética Profissional (CFESS, 2003): a *liberdade* como valor ético central; a defesa dos *direitos humanos*; a ampliação e consolidação da *cidadania*; o aprofundamento da *democracia*; o posicionamento em favor da *equidade e justiça social*; a eliminação de todas as formas de preconceito e o *respeito à diversidade*; a garantia do *pluralismo*; o compromisso com a *qualidade dos serviços* prestados; a *articulação* com outras categorias profissionais e a luta pela construção de uma *nova ordem societária*.

²⁹⁷ Contudo, é necessário garantir um pluralismo com direção. Para Netto (2008), o pluralismo é um elemento que deve ser respeitado, mas não deve ser confundido com tolerância liberal para com o ecletismo, não pode inibir a luta de ideias e nem pode cancelar o respeito às hegemonias legitimamente conquistadas.

brasileira, é incontestável que este projeto profissional (ético-político), ainda conviva com perspectivas conservadoras, bem como com projetos profissionais e societários diversos.

Seria um *equivoco* imaginar que este ‘Serviço Social crítico’ é a expressão de todo o Serviço Social no Brasil. O panorama profissional brasileiro é muito diversificado, contando com *tendências claramente conservadoras* (em algumas dimensões, até reacionárias) e *neoconservadoras*. Nos últimos anos, de hegemonia neoliberal, estas tendências foram muito estimuladas [...] (NETTO, 2005, p. 83 – nota nº 22, grifos nossos).

Então, ainda que o Serviço Social contemporâneo se caracterize como “[...] diferenciado, marcado por polêmicas e debates internos, diversificado teoricamente e ideologicamente plural [...]” (NETTO, 2005, p. 83) e diante de um tempo tão complexo e regressivo como o presente, em particular para as políticas públicas e nelas, para a política de educação superior e para o trabalho docente, constitui-se como essencial reconhecer limites para enfrentar dilemas atuais, na busca do fortalecimento do PEPP. Mas também reconhecer limites do projeto *não significa inviabilizar a totalidade do mesmo*, e sim exige, sobretudo, sua identificação para a construção de possibilidades (DUARTE, 2013b). Por isso, ratificamos as palavras de Mota (2012, p. 44, grifos nossos) sobre a atualidade deste projeto profissional:

Se acreditamos que a história não acabou e que a luta por uma outra sociedade é possível, também *não acreditamos* que nosso *projeto profissional esteja em crise*. Acreditamos, sim, que é um projeto tensionado pela ofensividade dos mecanismos capitalistas de superação da crise. Todavia, compreendo que em determinadas conjunturas, os elementos que compõem o projeto profissional podem ter pesos e estruturas diferenciadas; e, neste momento em que as resistências são tênues, porém reais, *a prática político-organizativa é essencial*, posto que deve estabelecer o elo entre a formação profissional e a formação política da categoria profissional.

Sem sombra de dúvidas e apesar de todas as contradições e limites, o legado do processo de renovação da profissão (em especial, a construção do PEPP como herdeiro deste processo) emite o bilhete de acesso à continuidade da luta dos profissionais e das suas entidades representativas, construindo os caminhos para a resistência contemporânea, especialmente em tempos de investidas do capital direcionadas para a educação superior, com desdobramentos para a formação profissional e o trabalho docente. Aqui se instala a particularidade da profissão na luta e resistência contemporâneas.

No bojo desta reflexão, podemos inferir que a análise lúcida e crítica da realidade é tomada como ponto de partida para a construção das ações de resistência. Neste prisma, a seguir, trataremos das análises dos dirigentes das entidades organizativas sobre o contexto atual e os seus desafios para a formação profissional e o trabalho docente no tempo presente, análises estas que fundamentarão as ações concretas de enfrentamento das mesmas entidades.

4.2 PRINCIPAIS DESAFIOS A ENFRENTAR NA VISÃO DOS DIRIGENTES: ENTRE A PRECARIZAÇÃO, A INTENSIFICAÇÃO E O PRODUTIVISMO

Os/as dirigentes entrevistados/as, todos/as também docentes de IFES, apoiam e introduzem suas falas a partir das reflexões críticas sobre a conjuntura contemporânea e os desafios (im)postos à educação superior brasileira e, conseqüentemente, à reconfiguração do trabalho docente nas universidades brasileiras, articulando criticamente três processos: a precarização, a intensificação do trabalho, e o produtivismo acadêmico.

Há unanimidade entre os/as dirigentes entrevistados/as da ABEPSS, CFESS e ANDES-S/N no quesito relativo aos principais desafios à formação profissional em geral e ao trabalho docente em particular, sendo apontados, em primeiro lugar, os fenômenos precarização e intensificação do trabalho, a partir da expansão do ensino superior, com destaque para os anos 2000, em condições diferenciadas para IES públicas e privadas.

Em relação à precarização, nas entrevistas são ressaltadas as dificuldades voltadas para as condições objetivas de trabalho, especialmente para a infraestrutura das federais, a interiorização sem planejamento e as condições diversas e particulares do trabalho docente na atualidade, incluindo o trabalho nas IES privadas. No campo da intensificação, os/as entrevistados enfatizam aspectos como a sobrecarga de trabalho, na graduação e na pós-graduação, muito determinada pelas funções administrativas assumidas pelos docentes, bem como pelas dificuldades em conciliar ensino, pesquisa e extensão a partir do modelo atual produtivista que determina a universidade pública na atualidade.

Segundo os dirigentes da ABEPSS, no âmbito privado²⁹⁸ a **precarização** assume uma dimensão bastante perversa, no qual o professor não tem autonomia, “nem nenhum tipo de

²⁹⁸ Embora a educação superior privada assuma contornos muito graves, em relação à precarização e à intensificação do trabalho docente, optamos por não desenvolver este debate com mais profundidade em razão

segurança de que no próximo semestre ele vai estar dando aula” (Entrevista 4 – p. 2), não só no EAD, mas no presencial privado também, pois o processo de execução e avaliação da educação superior é direcionado pelo mercado.

Se você é um docente e você se recusa a fazer cursinho preparatório, por exemplo, o que acontece? As pessoas pegam e você é demitido. O coordenador de curso... Você tem a precarização objetiva, mas você tem uma pressão violenta, do ponto de vista da subjetividade desse trabalhador, de que lhe são exigidas coisas que são contrárias, muitas vezes, àquilo que ele acredita! (Entrevista 4 – p. 2)

O processo de crescimento da privatização na formação em Serviço Social também é uma das grandes preocupações do CFESS na atualidade, segundo a dirigente entrevistada, pois “[...] não obedece quase nunca à preocupação central com a formação de qualidade, porque quando vem do mercado a gente sabe que a *questão central não é a qualidade* do serviço e sim como aumentar a lucratividade [...]” (Entrevista 3 – p. 1, grifos nossos).

Neste sentido, há um outro tipo de desafio, destacado pelos dois entrevistados dirigentes da ABEPSS, nos quais aspectos objetivos e subjetivos se interpõem, comprometendo a formação profissional em alguns cursos de graduação na rede privada, são eles: o “*ensalamento*” dos alunos em alguns cursos e a implementação de 20% da carga horária à distância em cursos presenciais privados. Sobre a questão do “*ensalamento*”, o coordenador nacional de graduação da entidade afirma que este fenômeno de precarização da formação vem ocorrendo em algumas IES privadas e explica:

[...] a entrada é por semestre, mas, por exemplo, o segundo semestre de um ano, de agosto a dezembro, a entrada é menor, então, os alunos entram e *vão direto para o segundo período, depois eles voltam para o primeiro* quando abre uma nova turma, depois vão lá para o terceiro, e isso tem prejudicado em muito (a formação). As universidades estão refazendo o projeto pedagógico para que não tenha mais pré-requisitos, por exemplo. Isso a gente tem encontrado muito! (Entrevista 1 – p. 2, grifos nossos).

Ou seja, os alunos são recolados nas turmas em razão do quantitativo de discentes, não sendo alocados conforme critérios pedagógicos pautados no projeto de formação profissional indicado nas Diretrizes de 1996. Logo, quem dá a direção não é o projeto pedagógico do

do nosso foco de estudo ser o trabalho docente nas federais. Entretanto, reconhecemos a totalidade do debate, suas contradições, tendências e particularidades.

curso, mas a lucratividade da empresa que está fornecendo o serviço educação superior, pois não é rentável manter turmas pequenas.

Outro mecanismo citado pelos dirigentes da ABEPSS nas unidades acadêmicas privadas é a constituição de 20% da carga horária a ser oferecida na modalidade à distância nos cursos presenciais, sendo, por isso, chamados de semipresenciais. De acordo com o Art. 1º da Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004: “as IES poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos reconhecidos, a oferta de disciplinas do currículo que *utilizem modalidade semipresencial*, com base no art. 81 da LDB/1996” (BRASIL, 2004d). O que fica melhor especificado no parágrafo 2º do mesmo artigo: “Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % da carga horária total do curso” (idem).

O dirigente da ABEPSS verbaliza a preocupação do coletivo da entidade com os rumos da formação profissional a partir dos 20% à distância nos cursos presenciais, em especial a preocupação direcionada para dois aspectos: a demissão de docentes; e o comprometimento de conteúdos acadêmicos, bem como da lógica dos núcleos da formação profissional, contidos nas Diretrizes de 1996, repercutindo diretamente no projeto de formação em vigor.

As escolas privadas têm utilizado esse recurso dos 20% [...] e acho que ele tem, primeiro, *demissão docente...* acho que isso vem de forma imediata, mas está embutido aí, para mim, *uma forma de precarização*, é o que nós estamos discutindo na ABEPSS, uma forma de precarização para além do trabalho docente, porque as disciplinas que vão para os 20% em EAD nos cursos presenciais, elas são disciplinas voltadas para sociologia, metodologia científica, pesquisa, economia, que são disciplinas de um rol de cursos comuns de humanidades. Então, o aluno não entende mais porque ele está vendo sociologia na relação trabalho e formação profissional do Assistente Social. Vai ser um professor que vai falar de Sociologia 1 para diversos cursos e não vai fazer relação direta com o trabalho, com a formação para o Serviço Social. Coloca em risco o projeto de profissão, *coloca em risco um projeto de formação crítico*. E é claro, *desarticula a lógica dos núcleos de fundamentação*, mesmo se a gente pensar de maneira estruturada as disciplinas nos núcleos, não se trata de articulação entre os componentes curriculares, quando um professor grava uma aula disso, ele vai ser replicado para todos os cursos (Entrevista 1 – p. 2, grifos nossos).

A presidente da ABEPSS ressalta que esta nova exigência dos 20% à distância para os cursos privados em Serviço Social pode também conduzir a:

[...] um tensionamento muito grande para o trabalho profissional, porque vai desencadear tanto nas condições objetivas muito mais precarizadas, quanto também do ponto de vista da sua subjetividade [...] com uma completa subsunção desse trabalhador a essa lógica e, quando ele tem um compromisso ético político, todo tensionamento que se vai gerar (Entrevista 4 – p. 2).

Em relação à precarização nas IES federais, a presidente da ABEPSS ressalta que, a expansão contemporânea da universidade pública, em particular com o REUNI, ocorre de maneira precarizada, atingindo não só o “cotidiano do trabalho profissional (docente), mas a própria carreira dentro da universidade, com rebatimentos muito sérios tanto para aquilo que é exigido do docente, quanto das suas próprias condições de trabalho” (Entrevista 4 – p. 1).

As condições da educação superior pública ficam ainda mais precárias a partir dos cortes de recursos gradativos, expondo o acirramento das fragilidades já existentes relativas à infraestrutura, ao quantitativo docente insuficiente para dar conta da ampliação da demanda com a expansão nos anos 2000, dentre outros aspectos, como ressalta o outro dirigente da ABEPSS: “Não podemos negar que houve uma ampliação do número de escolas públicas, mas sem nenhuma condição: com poucos professores, com condições muito ruins, com umas universidades inteiras de contêiners” (Entrevista 1 – p. 1).

O corte de recursos do MEC, no 2º mandato petista de Dilma, conforme discutimos no capítulo 2, é apontado pelos dirigentes da ABEPSS como elemento importante da agudização das condições já precárias de funcionamento geral das federais e das unidades acadêmicas de formação, inclusive comprometendo a vida dos PPGs, conforme depoimentos a seguir:

[...] os cortes vêm impactar diretamente [...] quando a gente não tem condições nenhuma de trazer pessoas para debater com a gente ou de incentivo para você ir a um congresso, por exemplo... Acho que os cortes têm rebatido na graduação com o aumento do número de alunos, sem infraestrutura, com obras paradas, a não construção de prédios de fato. Têm repercutindo também no número de docentes [...] que são menores do que estão previstos nos projetos pedagógico dos cursos [...] os cortes na assistência estudantil são avassaladores, do ponto de vista de ter universidades sem restaurante universitário, sem moradia estudantil, acho que isso tudo vem repercutir na qualidade da formação. O aluno não tem bolsa para ele poder ficar o dia na universidade, produzir coisas, se dedicar... (Entrevista 1 – p. 4).

O corte de recursos vai incidir tanto do ponto de vista da precarização ainda maior dos programas (de pós-graduação), maior dificuldade dos programas de cumprir aquilo que é exigido pelas agências de fomento, quanto vai trazer também um rebatimento muito direto sobre a própria lógica produtivista. *Menos recurso, mais disputa!* [...] materializa, a médio prazo, uma maior dicotomia entre os programas. Então, você vai criando um hiato entre os programas (Entrevista 4 – p. 6 e 7, grifos nossos).

Na avaliação do dirigente do ANDES, o objetivo do governo é transparente: fazer com que “as universidades busquem dinheiro para financiar suas atividades no mercado. Aí o governo transfere para as universidades uma fatia pequena do orçamento e as mesmas têm que se virar, têm que ir no mercado buscar os recursos que faltam” (Entrevista 2 – p. 3). Como já vimos, é parte de um projeto mais amplo afinado com o padrão atual de acumulação capitalista, no qual o mercado precisa ser fortalecido em detrimento do público: grandes ajustes no orçamento público são necessários, mas particularmente voltados para os direitos sociais, como a educação superior pública.

A coordenadora de formação profissional do CFESS ratifica tais desafios quando destaca que são muitos “os processos enfrentados hoje na universidade pública desde a sua estrutura, passando aí pelas questões de financiamento, mas também pelas condições de trabalho docente e as condições de formação, de acesso e permanência dos estudantes” (Entrevista 3 – p. 1).

De forma articulada ao processo de precarização, em relação à **intensificação**, os dirigentes ratificam a exigência constante de resultados quantitativa ou qualitativamente superiores para o trabalho docente. Portanto, sendo dispendida mais energia física, cognitiva e emotiva, no qual os docentes são submetidos à(ao): rotinas exaustivas de trabalho; atividades administrativas e acadêmicas (graduação e pós) mais densas e volumosas; acirramento do nível de produção/publicação. Questões que só confirmam e se afinam ao que foi relatado e analisado nos questionários aplicados aos docentes assistentes sociais das federais.

Hoje os docentes são responsáveis por fazer aquilo que tempos atrás o próprio secretário da universidade fazia que era passar as notas, *hoje a gente tem que fazer tudo!* Eu sou de uma universidade pública que a gente tem que reservar salas, tudo por sistemas *online*. Então, tem toda uma série de procedimentos que são exigidos desse profissional, além de todas as atribuições que ele já tinha. *Isso só aumentou!* Aumentaram as vagas, mas não aumentou na mesma proporção o número de docentes. Isso vai trazer, dentro da universidade pública, um rebatimento muito sério do ponto de vista do trabalho docente (Entrevista 4 – p. 1, grifos nossos).

O coordenador nacional de graduação da ABEPSS também ressalta a intensificação do trabalho por via da sobrecarga de atividades, em especial com o campo administrativo, apontando este como um desafio bastante relevante para o cotidiano docente:

A nossa sobrecarga do ponto de vista do trabalho administrativo... a gente tem que assumir *inúmeras tarefas do administrativo* que colocam em risco a produção do conhecimento, que colocam em risco o nosso tempo de dedicação, de preparação das aulas, acho que isso está presente em todas as universidades de uma forma geral (Entrevista 1 - p. 1, grifos nossos).

Tais depoimentos reforçam as questões problematizadas ao longo desta tese; ou seja, os desafios postos ao trabalho docente se articulam aos desafios do mundo do trabalho em sua totalidade, localizados na contemporaneidade do padrão de acumulação capitalista. A opção brasileira pela continuidade, a partir do aprofundamento da privatização e do empresariamento da educação superior pública e privada se confirma como principal desafio da categoria profissional, por meio das entidades representativas. É o que aponta o coordenador de graduação da ABEPSS quando ressalta a greve dos docentes em 2015:

Eu me lembrava, durante esse período de greve (2015), o quanto que nós tentávamos fazer contato com o MEC e não éramos recebidos. Do ponto de vista da ABEPSS, protocolamos inúmeras tentativas de reunião com o MEC e nós fomos recebidos pelo assessor do assessor do assessor para a gente debater um pouco as nossas pautas. Fomos recebidos depois de muito cansaço! E no meio da greve, em junho, uma reportagem me chamava muito atenção, da Kroton Anhanguera²⁹⁹, dizendo que o Sr. Rodrigo Galindo [...] até que enfim estava sendo atendido, pois o Ministério antes de fazer as suas mudanças consultava o empresariado! Então, para você ver como a gente tem aí clara uma *opção do governo pela ampliação do ensino privado*, pela ampliação do EAD (Entrevista 1 – p. 1, grifos nossos).

Por dentro da tensão existente na intensificação do trabalho docente está o **produtivismo acadêmico**, estimulado pelo Estado a partir das agências de controle, regulação e fomento à pesquisa (CAPES e CNPq), no qual seus fundamentos cruzam com a lógica da “universidade operacional ou organizacional”, analisada por Chauí (1999) que se volta para metas, quantificações de produções e horas de trabalho. É o que um dirigente chama de “medir com índices” (Entrevista 2 – p. 3), atingindo a graduação e a pós-graduação, pois se constitui como um serviço e não como um direito. O dirigente do ANDES ressalta que:

²⁹⁹ “Formam-se verdadeiros cartéis do ensino privado, como demonstrado pela fusão dos grupos Anhanguera Educacional e Kroton Educacional S/A, que agora são proprietárias de mais de 800 unidades de ensino superior e 810 escolas privadas, cujo valor de mercado (das duas companhias) aproxima-se dos R\$ 12 bilhões” (ANDES et. Al., s/d, p. 10).

De fato, o que acontece é que *critérios de gestão que são próprios das empresas privadas* estão sendo transladados, internalizados pelas universidades, e as universidades tendem a ser geridas como se fossem empresas que produzem algum bem ou algum serviço. É nesse sentido que nós entendemos essa lógica do produtivismo [...] é tratar a universidade, assim como acontece com a saúde, como se fosse uma empresa privada, que tem que produzir uma mercadoria... (Entrevista 2 – p. 2, grifos nossos).

Aliás, o produtivismo caracteriza-se também como eixo ameaçador da formação profissional, pois se encontra em desalinho com o projeto de formação pautado nas Diretrizes de 1996 da ABEPSS. O que incide, de forma contrária, sob a direção política da profissão e de seu projeto profissional crítico, pois é retirada da educação superior a lógica do direito, sendo esta reconhecida como serviço que pode (deve) ser prestado pelo mercado (preferencialmente) ou pelo Estado, mas com mínimos recursos e seguindo a lógica do mercado (é o caso das universidades públicas). É o que o dirigente do ANDES destaca: “o que acontece com a universidade é que se retira dela o caráter público, o caráter de direito, e passa a ser tratada como instituição prestadora de serviço, operada e gerida pela lógica do mercado” (Entrevista 2 – p. 3).

A dirigente do CFESS, no debate sobre o produtivismo recupera duas questões: 1) o produtivismo associado à intensificação do trabalho; e 2) a questão do tempo de pesquisa que difere do tempo do mercado. É o que podemos verificar no depoimento que se segue: ao mesmo tempo “isso (produtivismo) vem associado à intensificação de um trabalho docente que é *praticamente 24h!* Hoje associado às novas tecnologias que deixam o professor ligado o tempo inteiro: email, *Whatsapp, Facebook*” (Entrevista 3 – p. 3). Além disso, a entrevistada destaca que o tempo de maturação, realização e finalização de uma pesquisa não corresponde à “medida do tempo” e à lógica da gestão organizacional/empresarial, do mercado.

Porque ao mesmo tempo que intensifica (o trabalho docente), exigindo produtivismo para alimentar o mercado editorial, também não dá condições para esse trabalhador docente de realização de pesquisa. Vai dando muito mais pressão para ele preencher o *lattes* e pouco tempo que a ciência exige. Aliás, o pouco tempo totalmente incompatível para o que a *ciência exige que é a densidade*, passar o mesmo objeto praticamente a vida inteira, é muita leitura, é acesso a livro, é acesso a cinema, acesso à cultura. *Vai muito além desse imediatismo que a gente está vivendo hoje* (Entrevista 3 – p. 3, grifos nossos).

Diante deste debate, o compromisso com a realização da pesquisa é destacado pela presidente da ABEPSS:

A gente tem que fazer pesquisa, tem que fazer *pesquisa comprometida* com o desvelamento da realidade. Agora, quando a gente cai na lógica do produtivismo, que é publicar, publicar, publicar, participar, fazer 1001 coisas ao mesmo tempo, no sentido de cumprir as expectativas dessas agências de fomento, o que é que vai acontecer? Você vai ter um processo de *distanciamento daquilo que é o seu projeto ético-político*, porque *é incoerente*, pois quem publica a mesma coisa dizendo de uma maneira diferente, quem publica vários artigos dizendo a mesma coisa com algumas mudanças pouco significativas, apenas para fazer com que mais um artigo conste no seu *lattes*, vai perdendo o compromisso com o próprio desvendamento da realidade [...]. Quando vítima desse processo, ele (o docente) entra nessa alienação de produzir, produzir, produzir, o seu ritmo de trabalho fica também extremamente intenso (Entrevista 4 – p. 3, grifos nossos).

Logo, constitui-se como uma ameaça à dinâmica pesquisa, ensino, produção de conhecimento e seu sentido social, distanciando-se dos valores e direção do PEPP e do projeto societário que o sustenta do ponto de vista político.

Podemos ainda dizer que o produtivismo também *compromete a capacidade de articulação coletiva*, isto é, de resistência política, pois o docente tem sua subjetividade capturada pela lógica da produção, das metas, ou seja, pela lógica empresarial que invade o espaço da universidade pública e da produção social do conhecimento.

[...] ele (o docente) também puxa a meta. *Muitas vezes ele nem pára para pensar sobre isso*, mas quando tem as planilhas (avaliativas)... os sistemas avaliativos vão colocando: se um produziu dez (artigos), como é que aquele outro produziu um? É possível produzir dez! Então, *ele (o docente) não consegue perceber que ele mesmo vai alimentar as exigências e metas* estabelecidas pela própria universidade, pela própria universidade organização, pelas agências de fomento, que têm critérios que são extremamente diferenciados daquilo que seriam as nossas exigências para a produção, para gerar o conhecimento (Entrevista 4 – p. 3, grifos nossos).

A presidente da ABEPSS atenta para outro aspecto contraditório deste processo quando afirma que a própria lógica do produtivismo envolve subjetivamente este docente no momento em que valoriza quem conseguiu atingir as metas, funcionando como “[...] um

elemento a mais que inclusive lhe dá mais poder, o poder da ciência, de *alguém altamente produtivo* que se revela nas suas produções” (Entrevista 4 – p. 3, grifos nossos).

Por outro lado, conforme ainda a presidente da ABEPSS, “o Serviço Social brasileiro *tem estabelecido resistências que poucas profissões têm feito*” (Entrevista 4 – p. 3, destaque da entrevistada). É uma profissão que tem uma tradição de luta, como vimos a partir do seu processo de renovação, materializado pela constituição de um projeto profissional crítico (ainda que este projeto apresente limites e não envolva a totalidade da profissão). Neste sentido, veremos a seguir algumas expressões atuais de resistência da profissão, aliada a outras lutas, a favor da educação superior pública de qualidade e do trabalho docente qualificado.

4.3 RESISTÊNCIA: IMPORTANTES EXPRESSÕES A PARTIR DAS AÇÃO POLÍTICA DAS ENTIDADES (ABEPSS, CFESS/CRESS, ANDES)

A ofensiva contra a educação superior vem se consolidando, mas não sem resistência por parte de vários coletivos profissionais, e dentre eles, os assistentes sociais que historicamente renovam no cotidiano sua capacidade de resistir e lutar. Como afirma Ortiz (2013, p. 29): “[...] não podemos desconsiderar as contradições presentes nesta mesma sociedade e as possibilidades históricas [...]”. Por isso, é importante lembrar que no processo de resistência o coletivo tem papel essencial: as entidades nacionais, e nelas, os profissionais, os docentes, os pesquisadores e os estudantes, sendo fundamental a construção e efetivação de uma agenda de lutas coletivas, já que o maior “desafio é integrar o rigor da crítica com a capacidade de manter viva a iniciativa política” (IAMAMOTO, 2000, p. 38).

Desta forma, buscaremos **resgatar algumas** (dentre tantas outras) iniciativas do coletivo profissional do Serviço Social que compõem uma agenda de ações e lutas contemporâneas encaminhadas pela ABEPSS e pelo conjunto CFESS/CRESS, em conjunto com outras lutas, a exemplo das empreendidas pelo ANDES.

a) Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996: uma das primeiras expressões contemporâneas de resistência

A própria elaboração e aprovação, em 1996, das Diretrizes Curriculares da ABEPSS constitui-se como uma importante estratégia de resistência à ofensiva neoliberal nos anos 1990, pois é produto de um amplo e sistemático debate realizado por meio de um intenso trabalho de mobilização das Unidades de Ensino de Serviço Social, com o apoio do conjunto CFESS/CRESS e da ENESSO³⁰⁰, envolvendo o coletivo profissional, sob coordenação da ABEPSS.

Entre oficinas locais, regionais e nacionais da antiga ABESS, bem como da assessoria de um grupo de consultores, foi elaborada a Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional no país, sendo apreciada e aprovada na II Oficina Nacional de Formação Profissional, em Assembleia Geral da ABESS, no Rio de Janeiro/RJ, entre os dias 07 e 08 de novembro de 1996 (ABEPSS, 1996).

Importante resgatar que tais diretrizes curriculares se conformam como resultado de um processo histórico de “amadurecimento intelectual, acadêmico e ético-político experimentado pelo Serviço Social brasileiro a partir da intenção de ruptura com o tradicionalismo profissional” (ORTIZ, 2013, p. 12), constituindo-se como herdeira do processo de renovação da profissão. Nesta trajetória, Ortiz (2013, p. 13, grifos nossos) ressalta:

Implicadas às necessidades postas por parte da categoria profissional e suas entidades, e principalmente pelo conjunto valorativo expresso no Código de Ética do Assistente Social de 1993 e pelas atribuições e competências inscritas na Lei de Regulamentação nº 8.662/93, as Diretrizes Curriculares aprovadas pela ABEPSS, em 1996, sustentam-se nos aportes da Teoria Social Crítica (apoiada no pensamento marxiano) e indicam que a formação profissional deve considerar o *Serviço Social como uma totalidade* e, neste sentido, *determinado historicamente e atravessado por múltiplas determinações* de natureza econômica, política, cultural e ideológica.

³⁰⁰ Conforme Ramos (2011) chama a atenção, a articulação entre o exercício profissional, a formação profissional e os discentes, por meio da ENESSO, constitui-se como uma **particularidade** da organização política do Serviço Social brasileiro. “Os estudantes, por exemplo, não são considerados, em muitos países, *partícipes das articulações profissionais como o são no Brasil*, onde organizam eventos, participam de campanhas e elaboram documentos em conjunto com as demais entidades representativas da categoria” (idem, p. 119, grifos nossos). Neste sentido, diante do reconhecimento do segmento estudantil como sujeito fundamental do processo de organização política da categoria dos assistentes sociais, no Brasil, cabe recuperarmos algumas considerações sobre a ENESSO a partir da mesma autora: “a organização estudantil tem participado, principalmente, através da sua entidade nacional, do processo de organização da categoria, a partir do final da década de 1980, com a criação da entidade nacional dos estudantes de Serviço Social: a Subsecretaria de Estudantes de Serviço Social na União Nacional dos Estudantes (Sessune), que, em 1993, passou a denominar-se de ENESSO: Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social. No processo de construção da sua ação política, a ENESSO tem participado ativamente nos debates coletivos gestados na profissão. Nota-se a participação estudantil em todos os momentos decisivos para os rumos do Serviço Social brasileiro, como se observa nos documentos produzidos sobre a dinâmica de elaboração do Código de Ética de 1993 e das Diretrizes Curriculares de 1996” (idem, p. 119).

O que se busca no projeto de formação do Serviço Social é um 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” (BRASIL/MEC/SESu, 1999, p. 1, grifo nosso), comprometido com os valores e princípios do Código de Ética de 1993. Portanto, uma formação ampla, densa, crítica que possibilite “atuar nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento” (idem), segundo políticas sociais, públicas e privadas, mas tomando como ponto de partida a análise, a interpretação e o desvelamento da realidade. Logo, fazendo a leitura do mundo contemporâneo e dos processos sociais nos quais os profissionais se inserem como sujeitos coletivos e individuais, na busca pela apropriação de potencialidades contraditoriamente construídas.

Nesta direção, “a formação deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade” (BRASIL/MEC/SESu, 1999, p. 1). É o que permitirá o desvelamento da realidade, a identificação das contradições e a construção de possibilidades e alternativas na direção de um projeto societário vinculado aos interesses dos trabalhadores.

Além do perfil, as Diretrizes de 1996 articulam-se a um conjunto de competências, habilidades e princípios vinculados à nova lógica curricular³⁰¹ para o curso de Serviço Social que se sustentam “no tripé dos conhecimentos constituídos pelos *núcleos de fundamentos*: teórico-metodológicos da vida social, da formação sócio histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional³⁰²” (BRASIL/MEC/SESu, 1999, p. 3-4, grifos nossos). Em sua essência a proposta de formação profissional caminhou sempre na contramão do padrão de acumulação capitalista que busca a formação apenas para o mercado de trabalho e, na atualidade, este processo ganha contornos ainda mais agressivos.

Entretanto, a intensificação do processo de contrarreforma da educação superior, a partir do governo Cardoso, traz grandes desafios à implementação das Diretrizes de 1996. O

³⁰¹ A nova lógica busca “[...] *superar as fragmentações* do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da própria formação profissional. Não admite tratamento classificatório, nem autonomia e subsequência entre os núcleos, expressando, ao contrário, diferentes níveis de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção do Serviço Social. *Agrega um conjunto de conhecimentos indissociáveis* para apreensão da gênese, manifestações e enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional” (BRASIL/MEC/SESu, 1999, p. 4, grifos nossos).

³⁰² Segundo as Diretrizes de 1996 tais “núcleos englobam um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em matérias, enquanto áreas de conhecimentos necessários à formação profissional. Essas matérias, por sua vez, se desdobram em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares” (BRASIL/MEC/SESu, 1999, p. 4).

arcabouço jurídico legal viabilizado pelos governos neoliberais, com destaque para a LDB de 1996, já no contexto de contrarreforma, instituiu modificações que provocaram alterações na formação e no exercício das profissões de nível superior, em particular no Serviço Social, pois, como já vimos:

O que se evidencia, nesse contexto, é a instalação de *um tipo de universidade* para a atual etapa de acumulação do capital, a qual redefine as suas relações, seu lugar frente às exigências da inserção subordinada do Brasil no cenário econômico mundial, produzindo, assim, a *alteração da formação acadêmica* oferecida. Esse processo transita da privatização direta, passando pelo *novo modelo de gestão*, introduzindo o *padrão gerencial*, e é coroado com a quebra de dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que é substituída pela fragmentação e hierarquização entre esses componentes (PINTO, 2013, p. 39).

Neste sentido, uma contradição a considerar é que embora as Diretrizes em vigor para o Serviço Social tenham sido aprovadas em 1996 pela ABEPSS, sua aprovação formal pelo MEC somente ocorreu em 2001, no momento histórico de plena desenvoltura dos ajustes neoliberais, ou seja, no cenário já consolidado da contrarreforma do Estado brasileiro que solapava o direito à educação superior. Isto acarreta impasses entre as diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e as diretrizes construídas e aprovadas coletivamente pela categoria profissional (em 1996), “gerando o que comumente chamamos de ‘*Diretrizes da ABEPSS e Diretrizes do MEC*’” (ORTIZ, 2013, p.14, grifos nossos). Em importante texto, Iamamoto (2012, p. 43, grifos nossos) já atentava que:

É de suma importância registrar e denunciar que a forma final assumida pelas Diretrizes Curriculares no texto legal, ao serem homologadas em 04/07/2001 pelo MEC, sofreu uma *forte descaracterização* tanto na sua direção social, quanto na base dos conhecimentos e habilidades considerados essenciais ao desempenho profissional do assistente social. Esses elementos, exaustivamente debatidos pelo conjunto das unidades de ensino, pelas entidades representativas da categoria e referendados pela Comissão de Especialistas do MEC – da qual a autora foi membro – *sofreram cortes* que comprometem o projeto original proposto ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Os cortes direcionados para o perfil, as competências e habilidades, os princípios da formação³⁰³, bem como os tópicos de estudos, que “tendem a reducionismos teórico-

³⁰³ Um item importante suprimido nos princípios da formação é a exclusão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo análise de Ortiz (2013, p. 20), “além de prejudicar a realização das atividades

metodológicos e desvios ético-políticos” (ABEPSS, 2008, p. 4), fragilizam e comprometem o projeto de formação profissional do Serviço Social e sua articulação com o projeto ético-político.

Relevante destacar que essas exclusões/cortes: 1º) não garantem um conteúdo básico comum à formação no país, estando este submetido à livre iniciativa das unidades de ensino públicas e privadas, desde que preservados os núcleos de fundamentos (IAMAMOTO, 2012); e 2º) com a retirada de elementos chaves da proposta original da ABEPSS (autoimplicados e assentados na adoção da Teoria Social de Marx), há uma tendência ao risco da reatualização de modelos conservadores de intervenção (ORTIZ, 2013). O que contribui para a “constituição de um perfil profissional que deve coadunar com o perfil de política social minimalista, focal e residual” (PEREIRA; FERREIRA; SOUZA, 2014, p. 185) que se confirma na atualidade, “cuja manutenção depende da forte ação estatal brasileira, pautada pelo ideário neoliberal” (idem).

Por conseguinte, tais alterações geram disputas políticas entre os distintos projetos de formação profissional dos assistentes sociais, fundados nas “Diretrizes da ABEPSS” e nas “Diretrizes do MEC”, o que, de acordo com Ortiz (2013, p. 18), “impede que a formação seja capaz de incidir sobre as consciências dos futuros profissionais, confrontando-se com a alienação presente na vida cotidiana”, acarretando também limites ao trabalho docente.

Em relevante pesquisa realizada pela ABEPSS, em 2006, foram levantadas pelas unidades acadêmicas pesquisadas dificuldades para a implantação das Diretrizes Curriculares de 1996. Neste sentido, apontamos a “Pesquisa Avaliativa de Implementação das Diretrizes Curriculares” como outra importante estratégia de resistência do coletivo profissional do Serviço Social.

b) 10 anos das Diretrizes Curriculares: Pesquisa avaliativa da sua implementação no Serviço Social

complementares previstas nas próprias ‘Diretrizes da ABEPSS’, a supressão deste princípio possibilita que o curso de Serviço Social seja oferecido por IES de qualquer natureza sem a prevalência da universidade, restringindo a formação da graduação ao ensino de sala de aula sem investimento em pesquisa e extensão”. Cabe ainda lembrar que a incorporação da indissociabilidade nas diretrizes, de acordo com Iamamoto (2000, p. 71), “representa um avanço na formação do Assistente Social, que historicamente privilegiou o ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão. Hoje, a pesquisa é vista como um elemento constitutivo do exercício e da formação desse profissional e não apenas uma atividade eventual”.

Realizada após dez anos da sua aprovação no âmbito profissional, a Pesquisa Avaliativa das Diretrizes foi coordenada pela ABEPSS em 2006 e teve como objetivo principal identificar condições e tendências dessa implementação nas unidades de formação acadêmicas a nível nacional (ABEPSS, 2008).

A pesquisa foi resultante de um momento de ampla mobilização de unidades de ensino que aderiram a essa investigação avaliativa por meio de docentes, estudantes e profissionais envolvidos com a supervisão direta de estágio. Em seu relatório final, a própria entidade ratificou a relevância da pesquisa como “*estratégia de resistência*”, combativa e de mobilização, inclusive enfatizando ainda como momento de reflexão e capacitação da categoria profissional:

A ABEPSS reitera a importância desta investigação, cujo significado acadêmico-político a vincula às *estratégias de resistência* à investida da atual Política de Educação na precarização da formação profissional. Ressalta nessa direção, principalmente, no conjunto dos seus resultados, a *mobilização* das unidades de ensino que aderiram à pesquisa; o processo de reflexão crítica desenvolvido nos diferentes eventos acadêmicos³⁰⁴ em que os resultados da pesquisa foram apresentados e debatidos no período de 2006 a 2008 e pelos subsídios acadêmicos e políticos que a pesquisa oferece para o *repensar crítico, atualização e aprofundamento* do processo de formação profissional dos assistentes sociais, tendo como referência as diretrizes curriculares construídas pela ABEPSS, com perspectiva crítica permanente (ABEPSS, 2008, p. 5, grifos nossos).

De acordo com o relatório final da pesquisa (ABEPSS, 2008), foram apontados três tipos de dificuldades que se relacionam, mas que apresentam naturezas distintas:

- 1) *Dificuldades Teórico-Metodológicas*: 80,4% destacaram dificuldades quanto à garantia da transversalidade dos conteúdos; 30,4% quanto ao domínio dos conteúdos previstos nas emendas; 29,4% sobre o entendimento da nova lógica curricular;
- 2) *Dificuldades Didático-Pedagógicas*: 57,6% identificaram dificuldades na articulação dos conteúdos das disciplinas e 49% na sobreposição dos conteúdos entre as disciplinas; 46,5% na articulação das disciplinas com os demais componentes curriculares (destaque para o estágio supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso); e 44,4% na distribuição dos conteúdos entre as disciplinas; e

³⁰⁴ Aqui destacamos: as seis Oficinas Regionais e o X Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social - X ENPESS - em 2006; o 12º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais - 12º CBAS/IV Seminário Nacional de Seguridade e Serviço Social - IV ENSS- em 2007; e o II Seminário Nacional de Pós-Graduação/Oficina Nacional de Graduação, em 2008.

3) *Dificuldades quanto às Condições de Trabalho Docente*: 52,5% das unidades entrevistadas alegaram sobrecarga das atividades acadêmicas; 42,6% indicaram o reduzido número de professores; 30,7% responderam que há o acúmulo de disciplinas por docente; 27,7% informaram instalações físicas inadequadas para as atividades de formação profissional; 25,7% informaram a existência de turmas com mais de 50 alunos; 12,9% alegaram reduzido quadro de docentes qualificados. Tais dados, coletados na pesquisa de 2006 (um pouco mais de 10 anos), já ratificam o processo ascendente de intensificação e precarização do trabalho docente nas IES, tanto públicas como privadas, com mudanças substanciais no conteúdo e na forma do trabalho do professor universitário.

Desse modo, os blocos de dificuldades apontadas na pesquisa da ABEPSS (2008) expõem um cenário desafiador para a formação profissional em Serviço Social que, na verdade, já expressam as determinações da dinâmica de contrarreforma do Estado e da sua expressão na educação superior:

Vários desafios estão postos no âmbito do debate e da ação coletiva da categoria e suas entidades representativas na conjuntura atual, tais como: a contrarreforma do ensino superior; a ampliação acelerada da quantidade de cursos privados; a proliferação de cursos de graduação à distância em Serviço Social; as condições de trabalho nas universidades públicas; a implementação do PROUNI, REUNI, ENADE e propostas da Política Nacional de Educação implementadas no cotidiano das IES que rebatem na garantia e defesa do projeto de formação profissional (ABEPSS, 2008, p. 165).

Parece evidente que este projeto de formação em sua totalidade (graduação e pós-graduação), pautado nas Diretrizes da ABEPSS, construído e aprovado no coletivo profissional, confronta-se com as orientações atuais da contrarreforma da educação superior, como por exemplo: a ênfase no mercado, o estímulo às formações específicas em detrimento das formações generalistas e críticas, a prioridade no acesso à educação focada na quantidade e não na qualidade, a lógica empresarial que circunda os cursos de graduação em Serviço Social, privados e públicos, em particular quanto ao estabelecimento de metas, critérios de avaliação, o estímulo à produtividade e à intensificação do trabalho, dentre outros.

É digno de nota observar que, segundo o próprio relatório final da Pesquisa de Implementação das Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 2008, p. 6, grifos nossos):

Embora haja divergências entre as Diretrizes Curriculares para a área do Serviço Social, aprovadas pelo MEC em 2001, e as originalmente construídas pela ABEPSS, em 1996, *predomina* na comunidade acadêmica do Serviço Social, diga-se, entre os setores alinhados à direção da ABEPSS, *a orientação da proposta original da entidade*.

Podemos afirmar que o projeto de formação expresso nas “Diretrizes da ABEPSS” localiza-se no coração do projeto ético-político profissional do Serviço Social. Isto porque tais diretrizes constituem-se como elemento importante da consolidação do projeto profissional mais amplo, disputando espaço no campo da aplicação concreta de recursos públicos e na órbita ideológica, do convencimento e adesão conscientes dos sujeitos individuais e coletivos, disputas estas situadas no cotidiano com outros projetos profissionais e societários. Ou seja, o projeto de formação do Serviço Social, no qual incidem todas as determinações postas pela contrarreforma da educação superior, é parte integrante do PEPP do Serviço Social brasileiro.

Diante do modelo de educação superior em ascensão, com incidência decisiva na formação dos assistentes sociais e no exercício profissional, com destaque para a função docente, é fundamental o enfrentamento firme e corajoso dos tempos atuais de regressão e perda de direitos.

Como resultado da Pesquisa Avaliativa da Implementação das Diretrizes de 1996 e da mobilização dos sujeitos que fazem a ABEPSS, toma corpo um projeto com “cara” de curso, em um primeiro momento, e objetivo central de resistência, conhecido como Projeto ABEPSS Itinerante.

c) O Projeto ABEPSS Itinerante e a importância das suas edições

O “ABEPSS Itinerante” resulta originalmente dos questionamentos e inquietações reveladas pela pesquisa avaliativa das diretrizes, constituindo-se em um projeto de atualização e qualificação (em especial para os docentes, não deixando de incluir os estudantes e profissionais), voltado para as questões contemporâneas teórico-ético-políticas que perpassam o Serviço Social.

Em sua **primeira edição**, o projeto foi realizado com o formato de curso, em módulos, com carga horária de 60 horas e sob a responsabilidade da ABEPSS, por regional da entidade, na gestão 2011/2012 e com o apoio do conjunto CFESS/CRESS (em articulação com as regionais) (ABEPSS, 2011). Foi intitulado “*As diretrizes curriculares e o projeto de*

formação profissional do Serviço Social”, tendo como objetivo geral 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 Diretrizes Curriculares como instrumento fundamental na formação de novos profissionais, com reforço nos eixos: Fundamentos, Trabalho, Questão Social, Ética, Pesquisa e Ensino da Prática (ABEPSS, 2011).

De fato, a iniciativa desta primeira edição emerge diretamente dos indicativos postos pela Pesquisa Avaliativa dos 10 anos de Implementação das Diretrizes Curriculares (2006), bem como da necessidade de “envolver docentes e profissionais no debate sobre a formação profissional, já que, em sua maioria, não acompanharam a discussão e aprovação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996)” (ABEPSS, 2011, p. 8). Como afirma a presidente da ABEPSS, em entrevista na nossa pesquisa: “Constatamos a fragilidade na apropriação das diretrizes, aí fizemos o primeiro ABEPSS Itinerante” (Entrevista 4 – p. 4). O coordenador de graduação da entidade explica melhor:

[...] um dos pontapés da ABEPSS Itinerante é que foi verificada uma *adesão formal às diretrizes curriculares de 1996*. Ou seja, as escolas construíram, têm essa noção, entendem essa importância, mas ainda é uma adesão formal às diretrizes [...] e aí nós vamos ter uma expansão do ensino, um novo grupo de docentes chegando nas universidades públicas, o que é muito bom, mas que também não acompanhou o debate de 1996 das diretrizes, e não acompanhou não é porque não queria, é porque são jovens docentes (Entrevista 1 – p. 6).

Era preciso fortalecer as diretrizes curriculares fazendo com que chegassem até as unidades de formação, não só como uma adesão formal, mas de maneira orgânica, visceral, por meio dos núcleos de fundamentação, dos componentes curriculares que se desdobram em disciplinas teóricas em laboratórios, em seminários, etc. Conforme a ABEPSS (2014a), nesta primeira edição, um dos pontos positivos é que o projeto:

[...] alcançou todas as regiões brasileiras, contemplando cerca de *400 participantes*, os quais se comprometeram, em sua maioria, com a *socialização e multiplicação* da proposta nos diversos espaços da formação profissional, do estágio supervisionado, da atuação institucional, das comissões dos CRESS, etc. Além do compromisso em contemplar os conteúdos e os questionamentos apreendidos/desenvolvidos em projetos de pesquisas e de extensões no interior de suas instituições superiores de ensino (idem, p. 5, grifos nossos).

Contudo, como os desafios são permanentes e cotidianos, a avaliação desta primeira edição do projeto suscitou recomendações à sua continuidade, em especial no que se refere ao tema estágio supervisionado. Neste sentido, a gestão 2013-2014 da ABEPSS, “apresentou uma nova proposta, que pretendia dar continuidade ao projeto anterior, na perspectiva de consolidar os êxitos e superar os pontos nevrálgicos de sua primeira edição” (ABEPSS, 2014a, p. 6-7). Sob o título “*Projeto ABEPSS Itinerante 2014 - Estágio Supervisionado em Serviço Social: desfazer os nós e construir alternativas*”, a nova versão do “ABEPSS Itinerante”, **segunda edição**, foi realizado por estado brasileiro (não mais por regional da ABEPSS)³⁰⁵ e apresentou como objetivo geral “fortalecer a implementação da Política Nacional de Estágio Supervisionado em Serviço Social³⁰⁶ como estratégia para a ampliação da base político-acadêmica do Plano de Lutas nas IES” (ABEPSS, 2014a, p. 8).

No debate sobre estágio, diante do Projeto ABEPSS Itinerante, nosso entrevistado o coordenador de graduação da ABEPSS, ressalta a própria *Política Nacional de Estágio Supervisionado* (PNE) como uma das estratégias de resistência do coletivo profissional materializada pela ABEPSS, em 2004, indicando, inclusive, como *estratégia atual de resistência*, a luta pela regulamentação da PNE no Conselho Nacional de Educação (CNE).

Nós já protocolamos, inclusive, a necessidade de uma audiência com o CNE para a gente apresentar a ABEPSS e ver os caminhos para a gente construir uma PNE, de fato junto com as diretrizes, como um documento oficial, legal, porque acho que tem legitimidade política, a gente precisa *transformá-la em uma legitimidade legal* (Entrevista 1 – p. 8, grifos nossos).

Ainda que com o incentivo aos fóruns de estágio supervisionado nos estados (em articulação com os cursos de graduação, a ABEPSS, o conjunto CFESS/CRESS e a ENESSO) e a realização da segunda edição do “ABEPSS Itinerante – Estágio”, o dirigente da ABEPSS entrevistado em nossa pesquisa reconhece que há avanços nos debates e nas ações efetivas, mas ainda há muito a construir na direção do estágio supervisionado qualificado e detentor de destaque na formação profissional: “a gente já avançou, mas ainda tem muito que avançar.

³⁰⁵ De acordo com site da ABEPSS, em 2014, “o projeto chegou a 22 estados do Brasil e contou com a participação de quase mil pessoas”. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/abepss-itinerante-3-edicao-41>>. Acesso em: 17/10/2016.

³⁰⁶ Política construída pela ABEPSS, em contribuição com todo o coletivo profissional, a partir de 2004 que tem orientado o estágio supervisionado nas IES públicas e privadas e desafiado estudantes, docentes, profissionais e instituições a manterem a direção política da profissão em sintonia com o projeto ético-político profissional.

Acho que ele já foi mais o primo feio da formação... mas acho que a ABEPSS não tem se furtado a fazer esses debates” (Entrevista 1 – p. 8).

É neste sentido que foi identificado, após a realização da segunda edição do projeto, a defasagem do coletivo dos supervisores acadêmicos e de campo em relação ao debate sobre a unidade teoria e prática: “[...] era um dificultador porque a unidade teoria-prática não estava como algo da realidade que a gente reflete, mas como um momento isolado” (Entrevista 1 – p. 7). O que engendrou a necessidade de continuação do projeto ABEPSS Itinerante em sua **terceira edição**³⁰⁷, com o mesmo formato, mas a partir do aprofundamento dos fundamentos do trabalho profissional:

Isso mostrou também que, na verdade, o que a gente precisa aprofundar são os *fundamentos do trabalho profissional*. Então, a continuidade da ABEPSS Itinerante, a gente já está elaborando um projeto num grupo de trabalho da ABEPSS, nós vamos realizar no próximo ano, em 2016, o projeto ABEPSS Itinerante sobre isso: o foco são os fundamentos do trabalho profissional, a unidade teoria-prática nos fundamentos do trabalho profissional. A gente vai continuar com a *metodologia de ser por estado*, a gente ainda não fechou carga horária, mas será no *formato de oficinas*. [...] acho que aproxima, dialoga mais próximo dos professores e dos assistentes sociais (Entrevista 1, p. 7).

Nestes termos, o estágio supervisionado e os fundamentos do trabalho profissional assumem centralidade na atualidade das preocupações com a resistência e com a formação profissional de qualidade, tanto pela ABEPSS, como por outras entidades como o CFESS.

A dirigente do CFESS em sua entrevista retoma a relevância do momento do estágio supervisionado, como um tempo de síntese da formação e afirma que a PNE é resultado do esforço coletivo da categoria e das entidades, mas que ainda enfrenta desafios contundentes, em particular com as determinações atuais postas para a educação superior, por exemplo com a precarização e intensificação do trabalho e da formação:

Acredito que a PNE é resultado desse esforço e é um resultado muito bacana, que a gente deve louvar como resultado de um trabalho coletivo, mas que, diante dos processos tanto de precarização do trabalho, quanto da formação, a gente vai sofrer,

³⁰⁷ Segundo o site da ABEPSS, a terceira edição do “ABEPSS Itinerante” veio ocorrendo ao longo do 2º semestre de 2016, em todas as regionais, a partir de oficinas, tendo como “objeto os fundamentos históricos, teórico-metodológicos e ético-políticos do Serviço Social constitutivos da profissão como totalidade histórica, e tem como título os *Fundamentos do Serviço Social em Debate: formação e trabalho profissional*. Realizaremos oficinas em todos os estados do Brasil, chegaremos a inúmeras unidades de formação acadêmicas presenciais e debateremos a direção social dos fundamentos do Serviço Social”. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/abepss-itinerante-3-edicao-41>>. Acesso em: 17/10/2016.

e sofre já, *muitos dilemas do cotidiano*, desde a condição do trabalho do assistente social que não tem condição de acompanhar... as dificuldades que ele pode ter tido no processo de formação, até os problemas que hoje se tem na universidade, de não conseguir cumprir algumas indicações que estão colocadas na PNE, por exemplo, 15 professores por aluno, como orientação (acadêmica). Então, essas dificuldades, à medida que cresce o processo de privatização e precarização e, portanto, de intensificação do trabalho docente, vai dificultando aquilo que a gente idealiza como a supervisão acadêmica e o acompanhamento articulado com a supervisão de estágio (Entrevista 3 – p. 6, grifos nossos).

Diante de tais dificuldades, ainda está presente o debate sobre o reconhecimento, pelos docentes, do lugar do estágio na formação profissional, como ressalta o entrevistado coordenador de formação da ABEPSS, ao se referir à avaliação da edição sobre estágio, no ABEPSS Itinerante: “[...] foi muito pautado também que o estágio acaba não tendo prioridade entre os professores. [...] há uma *hierarquização das disciplinas* em que o estágio acaba ficando para o professor que acabou de chegar, para o professor substituto” (Entrevista 1 – p. 8) e ratifica a relevância também do professor com mais anos de docência, incluindo aqueles inseridos na pós-graduação, em assumir a posição de supervisor acadêmico na graduação: “[...] esse profissional tem a articulação teórico-metodológica para poder responder ao aluno na sala de aula e articular o conjunto dos componentes curriculares na supervisão acadêmica” (idem). Diante disto, o entrevistado declara:

Uma das estratégias construídas pelo ABEPSS Itinerante (Estágio) é que o *componente curricular supervisão acadêmica*, seja um componente com *maior carga horária* (em especial nas federais). Então, se as disciplinas do curso têm 60 horas, que a supervisão acadêmica seja um componente de 90 horas. Para que apareçam horas de trabalho em sala de aula e na articulação com o campo de estágio para que ele (o docente) possa se envolver com o diário de campo, com os instrumentos de acompanhamento e avaliação dos estágios, que o supervisor acadêmico possa ter condições de ir ao fórum (de estágio), de ir no debate da ABEPSS sobre estágio³⁰⁸ (Entrevistado 1 – p. 9, grifos nossos).

Como estratégia que se soma ao projeto ABEPSS Itinerante na versão sobre o Estágio, a coordenadora de formação do CFESS esclarece também que os debates a respeito do tema têm se realizado em conjunto com a ABEPSS, via Comissão de Fiscalização (CFESS) e do Grupo de Trabalho sobre “Trabalho e Formação”, o qual tem se confirmado como um

³⁰⁸ O entrevistado ressalta ainda o desafio das condições objetivas de trabalho nas privadas, já que tais instituições, por exemplo, não destinam carga horária para visitas a campo de estágio, dificultando o acompanhamento dos estudantes.

importante GT caracterizado pela resistência firme e corajosa do coletivo das entidades do Serviço Social. Cabe dizer que os trabalhos do GT Trabalho e Formação dão origem ao chamado e bastante conhecido Plano de Lutas, agregando iniciativas do coletivo das entidades do Serviço Social.

d) O Plano de Lutas como estratégia ampla de resistência

O Grupo de Trabalho intitulado “Trabalho e Formação Profissional” foi constituído em dezembro de 2008, em cumprimento a uma deliberação do Eixo Formação, aprovada no 37º Encontro Nacional CFESS/CRESS, por meio da Portaria CFESS nº 25, de 03/11/2008, com a incorporação, em março de 2009 da ABEPSS (CFESS, 2011).

O objetivo central do GT era sistematizar atividades realizadas pelo conjunto CFESS/CRESS e pelas entidades nacionais do Serviço Social (ABEPSS e ENESSO), bem como construir novas estratégias de enfrentamento à precarização do ensino superior, a fim de subsidiar a realização de ações coletivas em defesa da formação e do exercício profissional qualificado (CFESS, 2011). De acordo com Ramos (2011, p.117), as principais atribuições deste GT eram e ainda são “sistematizar atividades já realizadas pelas entidades nacionais, bem como construir novas estratégias de enfrentamento à precarização do ensino superior e subsidiar a realização de ações coletivas em defesa da formação e do exercício profissional”.

Como resultado deste GT foi criado o “*Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior*”, conhecido como Plano de Lutas, sendo construído e materializado pelas três entidades nacionais (ABEPSS, CFESS e ENESSO), a partir de uma agenda de lutas viabilizada por reuniões, encontros e pela distribuição de diversas atividades e responsabilidades entre os representantes do GT Trabalho e Formação, o executor deste Plano. O objetivo central do Plano de Lutas é “contribuir para gestar uma grande mobilização nacional do Serviço Social em torno da qualificação do trabalho e da formação profissionais” (RAMOS, 2011, p. 117).

Sobre o funcionamento do GT que executa e planeja as ações do Plano de Lutas, tendo o CFESS como seu protagonista principal, a entrevistada da nossa pesquisa de campo, coordenadora de formação do CFESS, explica:

Esse GT se reúne pelo menos 3 vezes ao ano para pensar e monitorar as ações, decidindo coletivamente. Só que logicamente a capilaridade das ações não depende só das reuniões do GT. A cada indicação colocada tem aquilo que a entidade principal é responsável [...] A gente pensa em um determinado seminário, o seminário é pensado conjuntamente, mas tem aquela entidade que vai organizar. Então, ações são descentralizadas e são definidas e debatidas no GT, sendo monitorada também pelo GT [...] Então, são ações que a gente sabe na tradição quem vai dar o pontapé inicial, mas que todos buscam se envolver ou através das regionais, ou das vistas da ABEPSS, mas o sentido é o de ação articulada e conjunta (Entrevista 3 – p. 5).

Assim, o Plano de Lutas caracteriza-se como uma ampla frente de luta das entidades organizativas do Serviço Social, conformando-se a partir de grandes eixos centrais que estabelecem a direção para o planejamento e a implementação de ações na direção do seu objetivo central: a defesa da formação profissional qualificada, articulada ao exercício, em oposição ao processo e às determinações da contrarreforma da educação superior brasileira que precariza, desqualifica e abrevia a formação, adequando-a aos interesses atuais do padrão de acumulação capitalista.

Já que o Plano de Lutas funciona como um grande “guarda-chuva” de lutas da categoria profissional, todas as suas ações de resistência se relacionam aos seus eixos centrais, quais sejam: ações relativas à Política Nacional de Fiscalização; ações de estudos e pesquisas; ações de articulação com entidades, movimentos sociais e conselhos; ações de comunicação e mobilização; ações junto ao MEC; ações junto ao poder legislativo; e ações jurídicas (CFESS, 2011).

De acordo com a entrevistada coordenadora de formação do CFESS, o Plano de Lutas “congrega atividades e ações relacionadas às três entidades da categoria, mas também em articulação com movimentos sociais e entidades de outras categorias” (Entrevista 3 – p. 1). A mesma dirigente também esclarece que ainda que a atividade principal do CFESS não seja a formação profissional, a entidade apresenta uma comissão de formação porque:

[...] a gente entende que trabalho e formação devem interagir e que, portanto, é papel da entidade contribuir nesse processo de interação qualitativa. Nesse sentido, a gente tem feito ações políticas, no sentido da formação de uma contra ideologia, enfrentando a precarização (Entrevista 3 – p. 2).

Nesta direção, o Plano de Lutas atua coletivamente em várias frentes, mantendo a mesma, consistente e crítica direção ético-política, por meio de algumas ações políticas (dentre outras) que se expressam a partir de:

- Ações do conjunto CFESS/CRESS voltadas para o debate sobre a incompatibilidade entre a graduação à distância e o Serviço Social, cuja principal delas foi a Campanha “Educação não é *fast-food*” (2011).
- Trabalho de denúncia e crítica do conjunto CFESS/CRESSS que resultou, em agosto de 2009, por meio da Portaria nº 44, publicada no Diário Oficial da União, no credenciamento pelo MEC, da Fundação Universidade de Tocantins (Unitins) para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância³⁰⁹ (GUERRA, 2010).
- Realização de seminários nacionais pelo conjunto CFESS/CRESS, com destaque para os seminários: “Em Defesa da Educação com Qualidade: a graduação à distância em debate” (jun./2011); “Serviço Social na Educação” (jun./2012); e “Serviço Social e Sigilo Profissional” (out./2016).
- Publicações e cartilhas importantes que revelam as posições e luta políticas do coletivo das entidades que representam a categoria profissional³¹⁰. Neste sentido, segundo o entrevistado coordenador de graduação da ABEPSS, será lançado (CFESS/CRESS e ABEPSS em conjunto) material didático do EAD: “[...] estamos juntando materiais didáticos do EAD para construir uma análise e mostrar o quanto é frágil, o quanto é precário, o quanto é apostilado da pior qualidade” (Entrevista 1 – p. 9).
- Política Nacional de Estágio (PNE) fundamental estratégia da ABEPSS (mobilizada, inclusive antes do Plano de Lutas), com apoio do CFESS, materializada na resolução CFESS nº 533/2008, regulando a supervisão direta de estágio para o fortalecimento do estágio supervisionado como condição indispensável da formação profissional.
- O entrevistado coordenador nacional de graduação da ABEPSS destaca também o *mapeamento das universidades para a abertura de cursos de graduação públicos* como importante ação atual para o enfrentamento do processo de expansão privada da

³⁰⁹ Por meio das suas ações, o Conjunto CFESS-CRESS não visa culpabilizar quaisquer dos diversos sujeitos inseridos no processo de formação à distância e muito menos realizar qualquer tipo de ação 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).

³¹⁰ Aqui citamos alguns exemplos: “Meia formação não garante um direito: o que você precisa saber sobre a supervisão direta de estágio em Serviço Social” (2013); “Política de Educação Permanente do conjunto CFESS/CRESS” (2013); “Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social – Volume 2” (2014). Também destacamos o “CFESS Manifesta”, lançado periodicamente para expressar os principais posicionamentos políticos da entidade.

formação em Serviço Social, especialmente com o EAD. O que foi ratificado pela presidente da ABEPSS:

Nós estamos em interlocução com vários estados brasileiros, fazendo interlocução com as reitorias das universidades, onde tem possibilidade de abertura de curso de Serviço Social. A gente entende que é uma forma de resistência e de tentar fazer com que a formação em Serviço Social aconteça em um espaço onde possa ser viabilizado o ensino/pesquisa/extensão que a gente considera fundamental para essa formação de qualidade (Entrevista 4 – p. 6).

Neste sentido, já foram garantidas recentemente algumas conquistas:

[...] na Universidade Federal de Viçosa (MG), abrimos um curso de Serviço Social e também na Federal Rural do Rio de Janeiro (RJ). Então, isso são *conquistas de fato, da articulação*. E quem foi lá? Foi um membro do CRESS local, um membro da ABEPSS regional, junto com a ENESSO. *Acho que isso dá vida ao Plano de Lutas!* (Entrevista 1 – p. 9, destaques do entrevistado).

- Ações junto ao MEC, realizadas de forma articulada entre o CFESS, a ABEPSS e ENESSO no sentido de buscar dialogar com o Ministério sobre a precarização da formação e o EAD.
- Articulação do CFESS com outras entidades fora da categoria, por meio: da participação no Encontro Nacional de Educação que congrega vários movimentos e entidades na luta pela educação pública gratuita e de qualidade; no “Comitê dos 10% do PIB para a educação”; articulação direta com conselhos profissionais da área da saúde que “também enfrentam a precarização via EAD, a exemplo da Educação Física e da Enfermagem, no sentido de constituir ações conjuntas para esse enfrentamento” (Entrevista 3 – p. 2).

Dentre estas ações de articulação, a dirigente coordenadora de formação do CFESS cita: “ações de propaganda, ações no Legislativo, com a possibilidade de construir um Projeto de Lei (PL) que proíba o EAD na área da saúde [...] tem sido bacana essa articulação fora” (Entrevista 3 – p. 2), ou seja, externa ao Serviço Social.

Outra importante ação de resistência coletiva é a constituição dos grupos temáticos de pesquisa, como uma das estratégias inseridas nos debates e contribuições do coletivo da ABEPSS, com o intuito do fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação (em Serviço Social e áreas afins) e da articulação graduação e pós no Brasil.

e) Os Grupos Temáticos de Pesquisa da ABEPSS

Como resultado do avanço do Serviço Social brasileiro na formação profissional em nível de pós-graduação, desde os anos de 1980, evidencia-se uma expressiva produção teórica que vem gerando “uma bibliografia consistente, crítica, vasta, plural e contemporânea, resultante da consolidação dos Programas de Pós-Graduação, em que amadurecem as pesquisas em nível de Mestrado e de Doutorado” (ABEPSS, 2014b, p. 3). O que resultou no seu reconhecimento como área de produção do conhecimento no campo das Ciências Sociais Aplicadas pelo CNPq e pela CAPES.

Assim, o Serviço Social brasileiro se insere na dinâmica do fomento à pesquisa, cujos cursos de pós-graduação assumem importante papel na formação e qualificação de pesquisadores e docentes, bem como na viabilização da interlocução com outras áreas do conhecimento, dando visibilidade à área. E este caminho se expressa também na formação e consolidação de vários núcleos e grupos de pesquisa.

Ciente da sua responsabilidade de preservar e aprofundar as conquistas da profissão, em face de uma política de pós-graduação pautada em um conjunto de exigências produtivistas e quantitativistas, a Gestão 2009-2010 (da ABEPSS) encaminha uma proposta de Criação dos GTs de Pesquisa para que seja amplamente discutida pelos programas de pós-graduação e pelas entidades da categoria e demais setores envolvidos (ABEPSS, 2009, *on line*).

No bojo deste processo, ganham forma os GTPs da ABEPSS, com o objetivo de avançar na qualificação do Serviço Social como área de produção de conhecimento socialmente relevante e que venha a contribuir com o fortalecimento de lutas sociais.

A estruturação desses grupos surge, a partir dos debates nos Encontros Nacionais de Pesquisadores em Serviço Social, sendo os *Grupos Temáticos de Pesquisa/GTPs*, criados em 2010 pela ABEPSS, a fim de *articular e impulsionar* as experiências de

pesquisa e a produção acadêmica. Isso demonstra o esforço de um conjunto representativo de docentes, discentes e pesquisadores na universidade brasileira para consolidar o Serviço Social como área de conhecimento (ABEPSS, 2014b, p. 4, grifos nossos).

Os Grupos Temáticos de Pesquisa constituem-se como espaços dinâmicos de elaboração, produção e circulação do conhecimento no Serviço Social, organizando-se em torno de pesquisadores da área de Serviço Social e áreas afins. Os GTPs congregam pesquisadores para tratarem de temas de relevância social, “constituindo-se em núcleos capazes de disseminar informações sobre temáticas específicas, promover debates sobre os temas de ponta do interesse profissional e das forças progressistas da sociedade” (ABEPSS, 2009, *on line*), promovendo também a integração entre a pesquisa desenvolvida nas unidades de formação acadêmicas e as linhas de pesquisa consideradas relevantes para a área. De acordo com o site da ABEPSS, as finalidades dos GTPs são:

I – Propor e implementar estratégias de articulação entre grupos e redes de pesquisa na perspectiva de fortalecer a área do Serviço Social; II – Organizar estratégias de fortalecimento ou redimensionamento das linhas de pesquisa na área de Serviço Social; III- Realizar levantamentos permanentes das pesquisas desenvolvidas e dos eixos temáticos de cada grupo; IV- Coordenar ações acadêmico-científicas da entidade relativas aos eixos de cada grupo temático; V- Propor à diretoria estrutura de organização temática para o ENPESS; VI- Socializar as pesquisas relativas aos eixos de cada grupo temático com a sociedade, com outras entidades da categoria e demais interessados; e VII – Contribuir com a construção de uma agenda de pesquisa voltada para a temática do GTP que expresse as necessidades e os interesses da profissão junto à mesma (ABEPSS, 2009, *on line*).

Os GTs de Pesquisa seguem na contramão da gestão empresarial orientada às exigências da produção econômica e às necessidades do mercado, fundadas na perspectiva mercadológica que orienta a concepção de formação superior atual, tanto no nível de graduação quanto de pós-graduação. Importante ressaltar que a base de fundamentação dos GTPs se localiza na “vinculação entre o *projeto ético-político profissional e uma perspectiva societária emancipadora*, orientada por uma compreensão do ser social como um ser sócio histórico auto constituído pelo trabalho e criador da cultura, em suas mais diversas formas” (ABEPSS, s/d, p. 9, grifos nossos).

Neste rumo, os GTPs se constituíram a partir de grandes eixos temáticos que comportam dimensões diferenciadas e transversais como: democracia, cidadania, esfera pública e direitos humanos, articuladas diretamente à relação entre projeto profissional e projeto societário (ABEPSS, s/d).

Os GTPs são formados por pesquisadores de temáticas específicas que constituem subáreas ou especialidades de conhecimento do Serviço Social. Constituem-se como órgãos de apoio acadêmico-científico da ABEPSS, previstos em seu Estatuto desde 10/12/1998. Atualmente são *sete GTPs*, a saber: Trabalho, Questão Social e Serviço Social; Política Social e Serviço Social; Serviço Social: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional; Movimentos Sociais e Serviço Social; Questões Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social; Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Raça/Etnia, Geração, Sexualidades; Ética, Direitos Humanos e Serviço Social (ABEPSS, 2014b, p. 4, grifos nossos).

O esforço em organizar a produção da área por meio da constituição dos GTPs também tem relação com a busca da articulação e do fortalecimento dos vínculos entre pesquisadores, temáticas e demandas concretas da sociedade (GUERRA, 2010). Segundo Guerra (2010, p. 732), “[...] a formação pós-graduada deve oferecer subsídios à graduação, e esta deverá fornecer os objetos que deverão ser aprofundados na pós-graduação”, podendo o trabalho docente sair mais fortalecido tanto do ponto de vista intelectual quanto coletivo.

Alguns GTPs estão mais avançados em sua consolidação, outros menos, mas o fato é que já há edições da Revista *Temporalis* organizadas com base nesta experiência e os dois últimos ENPESS vêm se organizando cada vez mais orientados por esta articulação. No nosso entendimento, os GTPs são uma *estratégia privilegiada* de solidariedade e de um bom combate ao individualismo e produtivismo acadêmicos (ABEPSS, 2014b, p. 11, grifos nossos).

Logo, os GTPs se constituem como uma relevante estratégia de resistência que deve primar pelo rompimento de possíveis situações de isolamento dos pesquisadores e de suas produções, buscando: coletivizar debates de ponta; alimentar o debate da formação e do exercício profissionais, bem como as publicações da área; estimular a organização de redes de pesquisa³¹¹; fomentar a articulação com a pesquisa desenvolvida pelas unidades acadêmicas e

³¹¹ Guerra (2011) faz menção ao pioneirismo da formação da primeira Rede de Pesquisa na área do Serviço Social que se aglutina em torno do trabalho profissional: “Trata-se da RETAS, iniciativa a ser reproduzida por

instituições de pesquisa fora do território brasileiro (ABEPSS, s/d). Ações estas que se constituem como fundamentais para a afirmação da necessária **interlocação entre graduação e pós-graduação**. Neste sentido, a coordenadora nacional de pós-graduação da ABEPSS, em palestra na Oficina Nacional, realizada em 05/11/2015 ratifica tal interlocação na medida em que atesta a necessidade de pensá-la por dentro do projeto de formação profissional, e consequentemente do projeto ético-político profissional.

A pós-graduação em Serviço Social não pode ser pensada fora deste projeto de formação profissional. Ao contrário, ela integra este projeto profissional à medida que os programas de pós devem partir e incorporar os problemas postos pela graduação e à medida que fazem isso, retroalimentam a própria graduação, tendo em vista que tendem a aprofundar seus conteúdos e fundamentos. Nossa pós-graduação, desta forma, não pode estar desvinculada da graduação. Não apenas porque forma professores e pesquisadores para a Área, mas porque é parte implicada pelo projeto de formação profissional e pelo projeto ético-político em última instância. Portanto, embora não haja Diretrizes Curriculares para a pós-graduação em Serviço Social, esta não pode perder de vista o perfil profissional que pretendemos formar na graduação (ORTIZ, 2015, p. 3).

A articulação entre graduação e pós-graduação “se revela como necessária e estratégica para assegurar a formação com qualidade e comprometida com valores e princípios fundantes do Projeto Ético-Político Profissional” (ABEPSS, 2014b, p. 12). Entretanto, as determinações atuais, como a intensificação do trabalho docente e a política educacional em curso no Brasil, não favorecem o princípio da **articulação entre ensino, pesquisa e extensão**, indicando grandes desafios no cotidiano da vida acadêmica.

No caso das universidades públicas, ainda que estas tenham sido historicamente (o que remota até a atualidade) o ambiente em que a pesquisa mais se desenvolveu, em razão principalmente do regime de trabalho docente (dedicação exclusiva), a política de educação superior em sua fase atual de expansão tem carregado decisivas ameaças ao processo continuado de produção de conhecimento. A ABEPSS (s/d) ratifica que ações atuais se encarregam de minar a articulação entre graduação e pós-graduação:

O projeto do REUNI, por exemplo, apesar de sua implementação heterogênea no nível nacional, altera a carreira docente, com a flexibilização dos planos de carreira e privilegia o ensino em detrimento da pesquisa. Ou seja, aporta recursos materiais e

outras áreas temáticas, que vêm articulando os Grupos e Núcleos de Pesquisa em torno das condições e relações de trabalho do assistente social” (idem, p. 148 – nota 36).

humanos nas universidades públicas e expande vagas de ensino, tendo como moeda de troca a descaracterização da própria universidade como instituição que integra ensino, pesquisa e extensão. Está subjacente a este projeto uma *perspectiva elitista e hierárquica de ensino e de pesquisa*, como se esta não fosse compatível com a graduação, mas apenas com a pós-graduação. Por outro lado, o projeto do PROUNI envia recursos públicos para as instituições privadas, subsidiando-as diretamente, sob o argumento da ampliação do acesso, especialmente para as populações mais pobres (ABEPSS, s/d, p. 6).

Diante do cenário atual desfavorável para a articulação entre graduação e pós, o coordenador nacional de formação da ABEPSS, entrevistado na nossa pesquisa, destaca a situação dos docentes inclusos somente na graduação e suas dificuldades concretas em realizar pesquisa, bem como se articular na direção da produção e socialização do conhecimento na pós-graduação.

A gente não tem nenhum incentivo à pesquisa, os professores de graduação com núcleos de pesquisa, muitas vezes o núcleo não acontece ou acontece muito espaçadamente porque ele tem que assumir outra disciplina, porque ele assume uma questão administrativa... Nós vamos ter cursos com pouquíssimos professores, cursos REUNI tem 18 professores, 20 professores! Então, é essa a estratégia de desmonte da universidade, de não estar ali o lugar de fato de produção de conhecimento (Entrevista 1 – p. 3, grifos nossos).

E, o mesmo entrevistado, questiona: “o que fica para o professor de graduação sem incentivo à pesquisa? Ele vai se dedicando à administração e, a pesquisa vai ficando mais de lado” (Entrevista 1 – p. 3). E para os jovens doutores, teoricamente habilitados a concorrer aos editais de pesquisa e a usufruir da nova condição acadêmica de recém-doutores? Neste debate, Amaral (2012) endossa tais preocupações: “à dificuldade que os jovens pesquisadores têm de se inserir na política de auxílios financeiros, de se adequar aos rígidos critérios de participação em editais, e de atender às exigências, cada vez maiores e distantes da realidade” (idem, p. 235).

É necessário maior investimento das entidades representativas, bem como o envolvimento do coletivo da categoria na direção da discussão mais aprofundada sobre a distribuição dos auxílios e a definição de critérios de modo a permitir o ingresso e o acesso concretos de novos pesquisadores nesse processo (mestre e doutores).

O dirigente da ABEPSS entrevistado ainda atenta para a importância da construção de possibilidades coletivas para superar as dificuldades de envolvimento do professor de

graduação, conseqüentemente, construindo uma articulação mais orgânica entre graduação e pós-graduação, ou seja, entre mestres, jovens doutores, discentes (graduação e pós-graduação), outros pesquisadores mais experientes, etc. No entanto, explica que isto não ocorrerá sem dedicação intensa do sujeito individual, o que significa, maior esforço ou “mais trabalho” (DAL ROSSO, 2008), em especial dos docentes mestres e jovens doutores:

[...] eu acho que a estratégia é que os professores de graduação possam se articular e construir pesquisa, produzir conhecimento, articulando graduação/pós-graduação. Nesse sentido, os núcleos de pesquisa que consigam envolver alunos de graduação e pós-graduação, professores de graduação e pós-graduação, vão se consolidando como espaços de produção do conhecimento, mas há um *sobre-esforço, um sobretrabalho do docente da graduação para se envolver nisso*, mas a pressão ela é presente também para os professores da graduação. E uma *pressão sem incentivo* nenhum. Então, acho que isso é um desafio (Entrevista 1 – p. 3, grifos nossos).

Por isso, ações de resistência são fundamentais para o enfrentamento de tal cenário. Assim, o coletivo da ABEPSS vem contribuindo com um conjunto de debates e reflexões que vem se expressando a partir de manifestos e documentos, em especial a respeito da resistência ao produtivismo e ao corte de recursos para a educação superior brasileira, com foco mais direcionado para a pós-graduação.

f) Resistência direcionada para a pós-graduação: documentos e manifestos sobre produtivismo, corte de recursos e mestrado profissional

➤ *O produtivismo e a pesquisa em discussão*

Como estratégia interessante do coletivo da ABEPSS o documento intitulado “*Contribuição da ABEPSS para o fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil*”, carrega a marca da resistência a partir de alguns fundamentos para o debate da pós-graduação e da produção de conhecimento na atualidade:

Em tempos de estímulo ao individualismo acadêmico e à competição, a partir do fomento pelas agências de um *ethos* gerencialista, de métricas e metas muitas vezes meramente quantitativas, cabe à ABEPSS o papel estratégico de *estimular uma lógica de resistência na direção contrária*, tendo em vista fortalecer a área de

Serviço Social por meio de impulsos coletivos, de planejamento de articulações e projetos de longo prazo, divulgando junto aos programas os canais disponíveis nas agências, bem como criando espaços que propiciem a interlocução, o encontro dos programas e a troca de experiências no campo da pesquisa e da pós-graduação (ABEPSS, 2014b, p. 10, grifos nossos).

Nas palavras da presidente da entidade, espera-se que o documento “ [...] de fato possa nos ajudar a pensar a formação no âmbito da pós-graduação e a nos fortalecer enquanto categoria [...]” (Entrevista 4, p. 4), a fim de que “[...] a gente possa discutir e fazer esse enfrentamento de uma maneira democrática, pelas bases, ouvindo as pessoas, pensando e criando estratégias de resistência” (idem).

Este documento é resultado das discussões realizadas pelo Grupo de Trabalho sobre Pós-Graduação da ABEPSS, nos anos de 2013 e 2014, com a incorporação de sugestões dos programas da área, a partir do Fórum Nacional de Pós-Graduação, realizado na Oficina Nacional da ABEPSS, em dezembro de 2013, na cidade de Goiânia (ABEPSS, 2014b).

Trata-se, portanto, de um documento sistemático da entidade dirigido exclusivamente ao universo *stricto sensu*, a fim de ser debatido com os sujeitos que constroem os Programas de Pós-Graduação em todo o país, na perspectiva de construir indicativos coletivos para enfrentar os desafios à pós-graduação na área de Serviço Social (ABEPSS, 2014b, p. 1).

Neste sentido, o presente documento de contribuição da ABEPSS para a pós-graduação se subdivide em 3 partes: 1) Introdução, localizando a pós-graduação no Serviço Social como resultado do processo de renovação da profissão, bem como os desdobramentos da conjuntura contemporânea de contrarreforma da educação superior para a pós-graduação; 2) caracterização geral da área, especificando seus cursos de mestrado e doutorado em solo brasileiro; e 3) os desafios à pós-graduação em Serviço Social no Brasil, apontando algumas estratégias de articulação, tais como: o fortalecimento dos GTPs; a realização de reuniões com os Coordenadores dos PPGs e/ou Fóruns de Pós-Graduação nos eventos da ABEPSS; a articulação entre graduação e pós-graduação; e a *distinção entre produtivismo e produção científica*; e, por fim, a internacionalização da área como estratégia bastante relevante de fortalecimento da pós (ABEPSS, 2014b). Para fins deste trabalho, abordaremos com mais atenção o item do documento sobre a distinção entre produtivismo e produção científica, uma vez que tal debate se relaciona diretamente ao trabalho docente.

O documento sobre “Contribuições para a pós-graduação” é concebido como uma importante forma de resistência e reflexão crítica e política referente à dinâmica do produtivismo que invade e escraviza a pós-graduação, devido às exigências e pressões imposta pelo PNPG (2011-2020). De acordo com a ABEPSS (2014b, p. 8-9):

No que se refere aos cursos *stricto sensu*, as *diretrizes gerais e metas atuais* para os Programas de Pós-graduação no Brasil, previstas no PNPG, em dez anos, giram em torno de eixos programáticos, e dentre estes se destacam: interdisciplinaridade, internacionalização (incentivo aos Intercâmbios entre universidades brasileiras e os EUA, América Latina e Central e outros continentes), pós-graduação *lato sensu* à distância, mestrados profissionais, interdisciplinares com financiamento público, etc. (ABEPSS, 2014b, p. 8-9).

Eixos que têm como foco o redimensionamento da pós-graduação, a partir de critérios que não coadunam com as ciências humanas e sociais, cujo intuito principal é instigar “pesquisas que respondam prioritariamente às demandas do setor produtivo industrial e do setor privado, facultando ao máximo a flexibilização dos cursos para acompanhar a produção de conhecimentos dos países de capitalismo central” (ABEPSS, 2014b, p. 7).

Cabe destacar que nossa área e suas pós-graduações não se constituem como interesse imediato do mercado e, por isso, ficaria consideravelmente prejudicada com o acesso mais restrito aos recursos para pesquisa. Por isso, dependemos muito mais de uma universidade pública, como ressalta o dirigente do ANDES em entrevista: “[...] dependemos de uma universidade que não tenha como referência o mercado, porque para que nosso projeto (societário) avance precisamos de uma universidade pública” (Entrevista 2 – p. 5), já que nossos estudos são voltados para as necessidades e interesses da sociedade e não diretamente do mercado.

Os cursos de graduação e pós-graduação da categoria profissional do Serviço Social por caminhar na direção contrária, terminam constituindo disputas acirradas em torno de recursos públicos, o que engendram muitos desafios e uma necessidade ampliada de análise, articulação e resistência. Nestes termos, o produtivismo estimulado pelas agências de fomento à pesquisa se constitui como mais uma ameaça ao projeto de formação e, conseqüentemente, ao PEPP, criando, de forma mais direta, armadilhas para os PPGs, para os docentes, os discentes e para a própria produção do conhecimento.

Esse processo expressa uma *ameaça concreta* ao que vem se construindo na pós-graduação em Serviço Social, considerando os compromissos ético-políticos assumidos com uma produção de conhecimento voltada a desvelar as contradições da sociabilidade capitalista, fortalecer sujeitos políticos com vistas a superá-la e construir mediações que tenham incidência na vida sócio histórica (ABEPSS, 2014b, p. 8).

Isto porque a ABEPSS compreende que “produzir conhecimento remete ao domínio de teorias sociais, da dinâmica do desenvolvimento capitalista atual e da análise dos fenômenos sociais” (ABEPSS, 2014b, p. 14). A entidade reconhece que majoritariamente a produção científica do Serviço Social brasileiro “revela o empenho acadêmico de profissionais (docentes/discentes) em pesquisar, qualificar a área e desvelar a sociabilidade contemporânea e os desafios para o Serviço Social” (idem), o que demanda tempo e dedicação, requerendo uma análise criteriosa, profunda e densa, bem como exige rigor teórico, metodológico e compromisso ético. Aqui vale registrar o alerta de Guerra (2011) a despeito da relação entre prazo e qualidade na produção do conhecimento, distinguindo-se da lógica produtivista mercantil: “[...] para se ter qualidade há que se ter prazos razoáveis. Impossível ter boa produção se não se tem *tempo de amadurecimento intelectual, decantação do conhecimento*. O conhecimento dever ser digerido – com tudo o que esta palavra significa” (idem, p. 145, grifos nossos).

Na direção oposta, “o produtivismo, corresponde à produção e à publicação desenfreada sem critérios de qualidade e seriedade acadêmica, apenas para responder às requisições quantitativas das agências de fomento” (ABEPSS, 2014b, p. 14-15). O documento explica que “o produtivismo *superficializa* as produções, pois leva à produção descritiva de processos pela *pressão dos resultados*” (idem, p. 15, grifos nossos) e exemplifica situações que caminham na contramão dos princípios éticos e políticos da profissão:

O produtivismo torna-se evidente na assinatura de artigos entre docentes e discentes indiferenciadamente, na repetição da publicação de textos que apresentam apenas título e alguns aspectos formais diferentes, na assinatura de textos que não foram elaborados por um dos autores, nas fraudes, expedientes que devem ser combatidos sem tréguas e que caminham na contramão dos princípios éticos que orientam a área. As implicações deste produtivismo desqualificam a área porque *potencializam a concorrência* entre os pares, *fortalecem o individualismo* e reafirmam a dimensão técnica no atendimento das exigências do padrão empreendedor do PNPG, bem como ampliam a assimetria entre os programas (ABEPSS, 2014b, p. 15).

O debate sobre produtivismo e produção científica proposto pela ABEPSS, por meio de tal documento, estimula a reflexão coletiva de pesquisadores, docentes e discentes na direção da qualificação e socialização permanente das pesquisas na área do Serviço Social, fornecendo pistas instigantes para o enfrentamento da questão no coletivo dos PPGs e na relação entre graduação e pós-graduação em Serviço Social.

Por outro lado, o entrevistado 1, também dirigente da ABEPSS, problematiza que este debate sobre o produtivismo acadêmico articulado à produção científica ainda se encontra muito centrado na pós-graduação, até porque a atinge de forma mais direta. O mesmo dirigente analisa que tal fato pode gerar certa distância e *elitização da questão* dentro da dinâmica pós-graduação e graduação. É digno de nota lembrar que o próprio documento da ABEPSS, em sua introdução, afirma voltar-se para o público *strito senso*, considerando ainda que o mesmo foi construído a partir das discussões apenas do GT da Pós-Graduação da ABEPSS. Por tudo isto, tal dirigente conclui que esse é um grande desafio para a ABEPSS: “[...] *envolver a graduação também no debate do produtivismo acadêmico*. Isso fica *muito centrado na pós-graduação*. É um desafio mesmo para a entidade pensar sobre isso [...] A nossa posição está muito assentada no debate da pós-graduação [...]” (Entrevista 1 – p. 3).

Trazer o professor da graduação para o debate “produtivismo *versus* construção de pesquisa científica qualificada”, em articulação mais ampla com a formação, pode não só enriquecer as reflexões e estratégias (novas e antigas), mas, sobretudo, enfrentar a questão da produção do conhecimento ainda na graduação, também fortalecendo seu vínculo mais orgânico com a pós-graduação.

Conforme ressalta o entrevistado 1 da ABEPSS, o professor na universidade pública faz uma opção pela carreira docente, ou seja, pela dedicação à educação superior, o que o conduz ao horizonte da pós-graduação. Na visão dele, isto ocorre “não pelo simples fato de serem professores de pós-graduação, mas para que ele (o docente) possa ter *condições efetivas de produção de conhecimento* [...] porque todo o fomento à pesquisa está na pós-graduação” (Entrevistado 1 – p. 3). Nestes termos,

Os professores que estão na graduação têm um desafio que é não se deixar levar por isso e, ao mesmo tempo, construir uma carreira profissional, inclusive subir do ponto de vista salarial (carreira). A única forma hoje é, de alguma maneira entrar nisso (lógica da pós-graduação), mas a carga horária do nosso trabalho na graduação está muito mais sendo envolvida por outras atividades... a intensificação do trabalho, do que a dedicação à pesquisa. Eu acho que elas não são coisas separadas, *elas estão articuladas!* (Entrevista 1 – p. 3, destaque do próprio entrevistado).

Então, há aqui presente um aspecto contraditório: ao mesmo tempo que se discute e luta contra o produtivismo acadêmico, no debate articulado com a produção científica (a partir de entidades, como a ABEPSS), o/a professor/a, em particular na graduação em Serviço Social, além de todas as suas atividades intensificadas e precarizadas (administrativas, ensino, extensão) se vê forçado a se inserir na dinâmica da pesquisa como parte da lógica do produtivismo acadêmico incentivado pelos órgãos públicos financiadores. Como resistir no cotidiano das ações individuais, aos processos competitivos e desumanos naturalizados pelos docentes nas unidades de formação acadêmicas? Há um processo contraditório de adesão à lógica produtivista instalada no meio docente: apesar da presença de críticas concretas, as ações ainda se constituem como frágeis do ponto de vista do enfrentamento mais preciso e de ruptura ao produtivismo institucionalizado. É necessário construir efetivamente no coletivo ações de ruptura que ultrapassem os contornos da área de Serviço Social. Neste sentido, Guimarães, Monte, Farias (2013, p. 39, grifos nossos) analisam que:

O processo de adesão ao modelo produtivista, pragmático e mercantil pelos professores e orientandos se faz, inicialmente, de certo modo e até certo ponto, *de forma deliberada, ou, ainda numa relação dialética entre prazer e sofrimento no trabalho e não numa ruptura entre estes*. Dessa forma, as exigências pelo cumprimento de prazos, modelos e outros mecanismos de regulação que submetem os docentes ao aumento da produtividade de seu trabalho, é em grande medida, *internalizada como necessária ou intransponível*: uma espécie de entorpecente, uma ‘droga’.

O momento histórico atual tem exigido muita atenção e análise crítica dos processos em curso, a fim de fundamentar consistentemente os movimentos e ações de resistência. Por isso, é necessário reconhecer contradições e limites, sobretudo para conseguir lançar mão de potencialidades ainda não exploradas, bem como construir criativamente novas estratégias, consolidando e valorizando estratégias já existentes. É preciso avançar ainda mais, especialmente no que se refere à pós-graduação, lugar privilegiado da invasão do produtivismo acadêmico, mas, sobretudo, em articulação consistente com a graduação, em termos de produção científica e contestação à dinâmica intensificação/precarização.

Nesta direção, o coletivo da ABEPSS vem contribuindo com os debates e reflexões em torno de estratégias de enfrentamento, por exemplo, no que se refere ao corte de recursos que vem inviabilizando a vida acadêmica em sua totalidade, bem como no que diz respeito à formação na pós-graduação diante da ameaça do mestrado profissional.

- *O repúdio ao corte de recursos e a oposição ao mestrado profissional: ameaças concretas à pós-graduação*

Ainda como forma de resistência e muito motivada pela urgência de reação aos cortes estabelecidos pelo MEC no início da 2ª gestão do governo Dilma, em 2015, o que acarreta graves desdobramentos para as universidades públicas e para os PPGs na área do Serviço Social, a ABEPSS elabora coletivamente uma série de documentos, entre cartas e manifestos.

O primeiro documento elaborado foi uma *Carta à CAPES*, lançada, em 12/05/2015, como reação à suspensão do repasse de recursos do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). Tal programa cumpre a importante função de financiamento da participação de pesquisadores brasileiros (estudantes de doutorado das mais diversas áreas), junto à pesquisadores e docentes de universidades estrangeiras, com o objetivo primordial de capacitação de alto nível destes pesquisadores participantes.

O resultado imediato da suspensão do PDSE foi a “inviabilização do planejamento dos Programas e de inúmeros doutorandos que organizaram suas vidas pessoais e profissionais para atender as exigências acadêmicas e cronogramas de pesquisa” (ABEPSS, 2015a, p. 1), no Brasil e no exterior, gerando também desdobramentos para as instituições receptoras estrangeiras, no que diz respeito ao tempo para organização interna e acolhimento dos doutorandos brasileiros. Por isso, a entidade indaga: “que prognósticos a referida agência identifica para o enfrentamento desta inusitada situação, bem como a possibilidade de retorno às atividades?” (idem, p. 2).

Um novo ato de resistência foi a *Segunda Carta à CAPES* (julho/2015) relatando a indignação do coletivo de PPGs com a readequação dos valores do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), relativo ao ano de 2015, bem como alerta para a situação financeira dramática dos programas da área.

As orientações prescritas no referido ofício tendem a *aprofundar gravemente* o quadro que tem *atingido todos* os Programas desde o início do ano, que além de sofrerem com o atraso no repasse dos recursos, são agora surpreendidos com o corte em torno de 70 a 75% das verbas PROAP. Temos notícias de programas na nossa Área, cujas planilhas indicam montantes ínfimos, entre R\$ 5.000,00 e R\$ 7.000,00 para sua sustentação durante todo ano, que ademais já se encontra na metade (ABEPSS, 2015b, p. 1, grifos nossos).

A carta enfatiza que os cortes em curso ameaçam o processo de expansão da pós-graduação na área de Serviço Social, em franca ampliação especialmente a partir dos anos 2000 (ABEPSS, 2015b). Mais uma vez, lançam uma indagação no documento: “como buscar excelência, inovação e expansão sem os meios para tal?” (idem, p. 2) e solicitam esclarecimentos que não retornam para a entidade, intensificando o clima de incertezas nos programas de pós da área.

A ausência de diálogo por parte da CAPES, bem como o acúmulo e inquietação da área frente ao quadro complexo de corte de 75% dos recursos para a pós-graduação, em 2015, com possibilidade concreta de interferência na avaliação quadrienal (2013–2016) dos programas, motivou a elaboração do “*Manifesto dos Programas da Área de Serviço Social*”, em 13/08/2015. Assinado por um coletivo de programas da área³¹², o documento ratifica questionamentos e afirma que os cortes não afetam da mesma forma as diversas áreas do conhecimento, pois “as áreas humanas e sociais, pela peculiaridade de seus objetos de estudo, não conseguem o mesmo suporte de recursos dos quais dispõem as chamadas ciências ‘exatas’” (ABEPSS, 2015c, p. 1). Em seguida, o documento destaca os principais impactos (já sentidos no cotidiano) para os PPGs na área do Serviço Social:

1) Dificuldade na manutenção dos Programas que dispõem somente dos recursos da CAPES para se manterem e desenvolverem; 2) limites à internacionalização, um requisito exigido pela CAPES para os Programas de excelência, o que pressupõe mobilidade docente/discente, realização de eventos, realização de acordos/convênios, recebimento de docentes e estudantes estrangeiros e publicações conjuntas; 3) restrição do número de produções e publicações; 4) redução e/ou impedimento da participação de docentes e discentes em eventos científicos, limitando a socialização dos resultados das pesquisas; 5) limitação à realização de eventos nacionais e internacionais pelos Programas; 6) suspensão e/ou interrupção de pesquisas; 7) limites à solidariedade entre programas e destes com a sociedade; 8) impossibilidade de participação de examinadores externos em bancas de mestrado e doutorado; 9) suspensão de editais voltados para redução da assimetria, que estimulam a solidariedade entre Programas, como PROCAD, Casadinho, DINTER, MINTER (ABEPSS, 2015c, p. 1).

Diante do compromisso com a pós-graduação na área do Serviço Social, a ABEPSS (no referido documento), representando o coletivo de programas, questiona: 1) a estratégia

³¹² Esse documento foi assinado: 1- PUC/RS; 2- UFPB; 3- UEL; 4- UFJF; 5- UFF/SS e Desenvolvimento Regional; 6- Unioeste; 7- UFMA; 8- UFPA; 9- UFS; 10- PUC/SP; 11- UERN; 12- UFPI; 13- PUC/GO; 14- EMESCAM; 15- UERJ; 16- UFPE; 17- UFES; 18- PUC/RJ; 19- UFRJ; 20- UFAM; 21- UFMT; 22- UFRPE/Economia Doméstica; 23- UEPB; 24- UFAL; 25- UnB; 26- UFRN; 27- UFSC; 28- UCPEL; 29- UFRGS; e 30- ABEPSS (ABEPSS, 2015c).

para recompor o orçamento, impedir a desestruturação dos programas e a desqualificação da produção científica; e 2) a possibilidade de modificação dos indicadores de avaliação dos programas de pós-graduação, devido à redução dos recursos públicos.

Com o agravamento dos cortes, agora direcionados para as ciências humanas e sociais, em 04/12/2015, a ABEPSS divulga o “*Manifesto contra a redução dos recursos destinados à chamada CNPq/MCTI n.25/2015 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas*”, uma vez que houve uma redução de 62,5% nas verbas destinadas ao atendimento desta chamada pública³¹³, em relação ao montante de 2014. Tal corte atingiu diretamente a área porque “o edital é o único voltado exclusivamente para o financiamento de pesquisas no campo das humanidades [...]” (ABEPSS, 2015d, p. 1), acarretando impactos que tendem a inviabilizar as pesquisas na área. O documento ainda alerta que no caso do Serviço Social o corte foi ainda maior: 66% (ABEPSS, 2015d), o que vai exigir mais intensa mobilização e reflexão dos pesquisadores, docentes e discentes.

Outra ação importante da ABEPSS no campo da pós-graduação é o movimento de *resistência à criação do mestrado profissional* na área do Serviço Social³¹⁴ e que, reforçando a fala da presidente da entidade, é um “[...] posicionamento contrário não decorrente de preconceito, mas decorrente da análise das condições objetivas de sua realização” (Entrevista 4 – p. 7).

Neste sentido, foi elaborado um documento/estudo a respeito do tema mestrado profissionalizante, intitulado “*A polêmica sobre o Mestrado Profissional e a área de Serviço Social – Subsídios à reflexão*”, de autoria da Coordenadora Nacional de Pós-Graduação da ABEPSS, na gestão 2011-2012, cujo objetivo era fomentar e subsidiar o debate a respeito do mestrado profissional no Serviço Social.

O mestrado profissional vem se tornando uma realidade estimulada pela política de educação superior brasileira, em especial a partir do final dos anos 1990, e como parte do processo de aproximação com a lógica de Bolonha de redução do tempo de formação/titulação e da constituição de um perfil profissional funcional ao mercado, colocando “em risco a autonomia no âmbito da pesquisa e da produção do conhecimento”

³¹³ De acordo com site do CNPq, esta “chamada pública tem por objetivo selecionar propostas para apoio financeiro a projetos que visem contribuir significativamente para o desenvolvimento científico e tecnológico do país”. Disponível em: <http://cnpq.br/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=resultados&detalha=chamadaDetalhada&exibe=exibe&idResultado=47-690-3876&id=47-690-3876>. Acesso em: 21/03/2015.

³¹⁴ Conforme Boschetti (2016, p. 20), “somente os cursos de Serviço Social, Antropologia e Filosofia não implantaram mestrados profissionais”, oficialmente até o presente momento.

(BOSCHETTI, 2016, p. 21). No tocante a este “tipo” de formação de pós-graduação, Guerra (2012, p. 2) destaca:

Reserva-se a oferta do Mestrado Profissional que titula para o mercado de trabalho e contribui com o alcance da meta do país no que se refere ao aumento do número de titulados. Nestes, em razão da sua natureza, formato e objetivos³¹⁵, a pesquisa inovadora e autônoma desaparece. A educação se realiza cada vez mais conectada com a lógica do mercado, como um bem de consumo imediato. Neste formato, há o interesse no aproveitamento de mestres nos setores produtivos e de doutores na pesquisa.

De acordo com o documento, o PNPG 2011-2020 indica a valorização mais ampliada do mestrado profissional e da pós-graduação à distância, propondo ações para subsidiar políticas de desenvolvimento de cursos de mestrado profissionais interdisciplinares financiados com recursos públicos. Portanto, cursos que venham a beneficiar diretamente o setor produtivo, no qual a autonomia da produção do conhecimento ficaria comprometida em razão do seu vínculo com as empresas e devido à própria estrutura destes mestrados.

A própria concepção do mestrado profissionalizante privilegia a aplicabilidade do conhecimento na solução de problemas, ou seja, “o valor do conhecimento não está na sua possibilidade de captação, de modo mais adequado possível, da realidade. O verdadeiro é o útil e o imeditamente aplicável” (GUERRA, 2012, p. 4). O perfil exigido é de “um profissional com qualidade técnica para atuar, sobretudo, no setor produtivo, buscando solucionar problemas concretos, e não a formação do pesquisador” (idem).

Por conseguinte, o objetivo central do mestrado profissional é fornecer mão de obra necessária ao mercado e, no caso do Serviço Social, abastecer de profissionais aptos a “atender as demandas de gestão das atuais política e programas sociais” (GUERRA, 2012, p. 7), com destaque para a política de assistência em seu modelo atual³¹⁶, realizando-se por meio

³¹⁵ Como exemplo, resgatamos a análise da mesma autora a respeito do trabalho de conclusão de curso exigido no mestrado profissional: “pode ter diferentes formatos, desde uma dissertação até uma revisão sistemática da literatura, podendo ser um artigo, uma patente, um software ou mesmo um estudo de caso, relatório, proposta de intervenção, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, projeto de inovação tecnológica, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, dentre outros; enquanto que no Mestrado Acadêmico ainda se exige essa ‘arcaica’ forma de produzir conhecimento: a dissertação, produto de pesquisa científica” (GUERRA, 2012, p. 6).

³¹⁶ Em ensaio anterior (DUARTE, 2013a), recuperamos o avanço da assistência social como política pública, e toda a luta social para seu reconhecimento a partir da Constituição de 1988, mas também destacamos que a assistência social, principalmente a partir dos anos 2000, assume o estatuto de principal política de proteção social, ou melhor, de enfrentamento da desigualdade no Brasil, a partir da tendência “a *privatização e a assistencialização* da proteção social no Brasil” (MOTA, 2009). “Diante desta dinâmica, o SUAS busca implementar serviços e garantir direitos como política pública, mas em um *solo contraditório*, nebuloso e de grandes desafios” (DUARTE, 2013a, p. 429), estando ainda muito longe da concepção de universalidade posta

de parcerias com as secretarias estaduais, municipais e ministérios. Portanto, muito distante da perspectiva crítica e de problematização da realidade e das políticas sociais, direcionando-se apenas ao adestramento e desenvolvimento de habilidades na gestão da própria política.

Em direção contrária, os mestrados acadêmicos da área:

[...] vêm contribuindo na direção de fornecer fundamentos que subsidiem *análises críticas sobre este modelo minimalista*, de modo que, a não ser que se considere que esta perspectiva esteja na direção contrária aos interesses da “sociedade”, e/ou que se pretenda forjar-lhes um *perfil à imagem e semelhança do modelo de política social atual* – pobres políticas focalizadas para pobres, implementadas por profissionais com uma formação acadêmica e cultural também empobrecida – é que *é possível lançar como alternativa mestrados profissionais* para atender as demandas da sociedade e de qualificar criticamente os gestores (GUERRA, 2012, 7-8, grifos nossos).

Há uma incompatibilidade evidente entre o mestrado profissional (modelo, objetivo, público alvo, etc.) com os princípios, valores e rumos da formação profissional pós-graduada qualificada para o Serviço Social, fundamentada nas Diretrizes Curriculares de 1996 da ABEPSS e no PEPP. Logo, diante das fragilidades do Mestrado Profissional, um expressivo segmento da profissão (e esta é a direção das suas entidades representativas), reconhece o *mestrado acadêmico* como modalidade estratégica para a área, mantendo as condições efetivas de garantir os princípios da formação e da sua política de capacitação permanente.

Importante registrar, conforme Guerra (2012), dois aspectos relevantes que fortalecem o movimento de resistência ao mestrado profissional na área do Serviço Social: 1) o fato da pós-graduação na área estar concentrada nas universidades públicas, espaços de rico e crítico debate; e 2) ainda o desconhecimento sobre a proposta do mestrado profissional, pois “a própria portaria que a rege é ambígua e sua redação dilui a polêmica” (idem, p. 12)³¹⁷.

pela Constituição de 1988 e muito mais vinculada “as determinações sócio históricas atuais de um capitalismo em crise, sob o comando de organismos financeiros internacionais, com apoio da burguesia brasileira” (idem).

³¹⁷ O que não impede, como atesta autora, que assistentes sociais estejam matriculados em diversos cursos em andamento, *vinculados a outras áreas*, principalmente em função dos temas correlatos, dos apoios institucionais e das ‘facilidades’ de acesso e realização, sobretudo na saúde e ciências humanas. Ou mesmo que já existam mestrados profissionais na área do Serviço Social, embora disfarçados. “A saúde é o caso típico: mestrado profissional multidisciplinar na área da saúde e afins vem servindo aos assistentes sociais para conseguirem a titulação que lhes permita ascender social e profissionalmente, especialmente, pelo plano de carreira dos Ministérios, Secretarias e outros órgãos do governo federal, mas também estadual e municipal” (GUERRA, 2012, p. 12).

Todavia, como faz parte da política de governo, há forte pressão da CAPES pela implementação do mestrado profissionalizante na área do Serviço Social. E a profissão tem resistido. A presidente da ABEPSS, em entrevista, revela que:

Quando a CAPES institui o mestrado profissional e exige das diversas áreas que coloque lá o que é preciso para um programa cumprir, para poder inscrever um mestrado profissional, nós fomos lá e tivemos que colocar *nossas exigências, que são as mesmas para o mestrado acadêmico* (Entrevista 4 – p. 7, grifos nossos).

A entrevistada ainda informa que recentemente a CAPES exigiu da representante de área do Serviço Social o nome de “um coordenador adjunto para mestrado profissional; a nossa representante, conhecendo nossa capacidade de mobilização, fez a interlocução conosco [...]” (Entrevista 4 – p. 7), sendo indicado um nome que “[...] a gente sabe que tem uma capacidade extrema de fazer análise crítica de possíveis projetos de mestrado profissional [...], no sentido de identificar esse processo de precarização e aligeiramento” (idem).

O cenário só ratifica a necessidade de fortalecimento da resistência coletiva. Diante disto, elucidaremos outras formas de ações e de lutas mobilizadas pelo coletivo profissional por meio das suas entidades representativas.

g) Outras ações políticas: mobilização, articulação, formação e comunicação

Em entrevista, a presidente da ABEPSS destaca outras ações políticas realizadas pela entidade (algumas vezes conjuntamente com o CFESS e os CRESS) junto ao coletivo profissional: “[...] a ABEPSS tem uma sistematicidade de trabalho que já inclui essa interlocução, não exclusiva com o docente, mas com o discente, com o supervisor de campo, com o supervisor acadêmico [...]” (Entrevista 4 – p. 5).

Algumas destas ações estão centradas no **debate coletivo** e se expressam por meio: da efetivação das *oficinas regionais e a nacional* da entidade; da realização do *fórum de estágio*; e outras formas de debates como a realização de *seminários*, inclusive com apoio dos CRESS locais; caracterizando-se não só como ações de mobilização/articulação, mas também como ações de formação continuada.

[...] as oficinas regionais a cada ano vão colocar em pauta determinados temas que são prementes, que são necessários para serem colocados. Também um espaço já consolidado são os fóruns de supervisão, que todo ano a ABEPSS faz, geralmente em conjunto com os CRESS e que tem se efetivado em diversos estados brasileiros (Entrevista 4 – p. 5).

Os fóruns se constituem como “momentos muito interessantes de articulação política e debate dos sujeitos que participam do processo de formação” (Entrevista 4 – p. 5). Caracterizam-se, como afirma a entrevistada da ABEPSS, como ações contínuas que contribuem, inclusive para a construção do projeto ABEPSS Itinerante, e funcionam com o objetivo de “garantir o adensamento dessa formação” (idem) e também se realizam como “espaço de articulação política da entidade” (idem).

Ainda como importante espaço de formação e articulação a presidente da ABEPSS ressalta a realização de *seminários*:

[...] temos outros fóruns importantes de debate, entre as regionais, por exemplo, a Sul 2, que é uma regional da ABEPSS que esse ano fez até um seminário sobre a precarização do trabalho docente [...] nós fizemos lá na Sul 2 uma discussão sobre a precarização do trabalho docente, que lá estava muito forte (Entrevista 4 – p. 5).

O *Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social* (ENPESS), organizado pela ABEPSS, também foi ressaltado pela presidente da entidade como uma importante ação de formação e articulação junto ao coletivo profissional, destacando aqui os docentes.

O ENPESS não é simplesmente um encontro de pesquisadores; o CBAS não é simplesmente um encontro de assistentes sociais, ele é muito mais que isso, é um *fórum de debate e de fortalecimento da nossa direção ético-política e do nosso projeto profissional*. Então, acho que essas ações demandam muita energia daqueles que estão à frente das entidades, mas a gente considera que são fundamentais esses espaços porque eles, muitas vezes, pegam aquele profissional que está lutando sozinho em determinado local, em uma instituição, muitas vezes minoritariamente, e ele vai para esse espaço e vê que tem mais gente que acredita naquilo, que a análise que ele está fazendo não é louca, muito pelo contrário, que faz todo o sentido (Entrevista 4 – p. 5-6, grifos nossos).

Na disputa política por projetos profissionais e societários, tão viva no cotidiano profissional, tais ações de debate/formação/mobilização assumem um lugar privilegiado no

processo de adesão e de construção coletiva da crítica aos processos atuais, em particular aqueles que incidem sobre o trabalho docente. Diante disto, sobre a Oficina Nacional realizada em novembro/2015, a presidente da entidade enfatiza:

[...] você pega hoje a discussão que nós fizemos na Oficina Nacional (da ABEPSS), quando a professora Deise (Mancebo) apresentou todo o processo de precarização, das próprias demandas dos organismos internacionais para a educação... te clareia as coisas. O profissional vê as coisas, o docente que vem para cá ele *entende a lógica do processo!* (Entrevista 4 – p. 6, destaque da entrevistada).

A própria dinâmica de organização das entidades do Serviço Social já propicia a riqueza de debate, a articulação, a formação contínua e a disputa de ideias e concepções no processo de organização dos eventos, escolha de temas para reflexão no coletivo, como no cotidiano da vida da entidade: “Os temas que vêm para a Oficina Nacional são temas que são previamente discutidos nas oficinas regionais, mas que quando vem para a nacional, vem para a gente também fazer um acúmulo para estabelecer novas estratégias” (Entrevista 4 – p. 6).

No mesmo sentido, em relação ao CFESS, a *construção do CBAS*, dos *seminários de debates*, dos *Encontros CFESS/CRESS* (anuais) para decidir e avaliar coletivamente os rumos e os posicionamentos da entidade também se constituem como momentos importantes de mobilização e formação do coletivo e nele, também, o docente. O *Encontro Nacional CFESS/CRESS* também se efetiva como uma importância estratégia de planejamento e monitoramento das ações das entidades, em especial do conjunto CFESS/CRESS, em relação ao Plano de Lutas. Em entrevista nesta pesquisa, a coordenadora da comissão de formação do CFESS reconhece a relevância do processo e a necessidade de aprimorar a articulação também entre as entidades:

E como a gente vem materializando aquilo que a gente planeja? E essa pergunta a gente enfrentou agora no Encontro Nacional³¹⁸ e foi muito produtivo. Foi muito bacana as entidades se olharem e perceberem assim: “a gente precisa avançar nisso, a gente tem esse debate da entidade, mas não chegou para a categoria, a categoria ainda não está pensando nisso, a categoria não está participando. Quais as novas estratégias?” Então, acredito que foi um grande avanço (Entrevista 3 – p. 4-5).

³¹⁸ Aqui a entrevistada se refere ao Encontro Nacional CFESS/CRESS, realizado no período 04 a 07/09/2015, na cidade do Rio de Janeiro, cujo tema principal foi “Ofensiva Neoconservadora e Serviço Social no cenário atual”.

Como estratégia de **socialização de informações e ações**, a *TV ABEPSS* se constitui como um canal da entidade no *youtube*, no qual têm sido postados vídeos curtos, com o objetivo de manter a interlocução entre a diretoria da ABEPSS, pesquisadores, docentes, discentes e profissionais, bem como dar visibilidade à profissão, esclarecendo questões e estimulando o debate crítico sobre temas relativos ao Serviço Social e de pertinência para a sociedade. É uma ação iniciada pela gestão 2014-2016, no dia 15 de maio de 2015 (Dia do Assistente Social), e que vem ganhando espaço na categoria, conforme explica o entrevistado coordenador de graduação da entidade:

Quando a gente colocava no *youtube* “Serviço Social” aparecia as coisas mais diferentes do mundo, equívocos sobre a profissão. Então, não! Nós vamos fazer um canal da ABEPSS! E acho que está sendo muito feliz. Nós chegamos a mais de 13.000 visualizações, tem 18.000 curtidas em *Facebook*! É uma coisa surreal no que dá para ser, porque quando você pega outros canais tem 1 milhão, mas dentro da profissão, 13 mil, 18 mil pessoas visualizando isso é significativo! E considerando que é uma ação recente, nós começamos em maio o TV ABEPSS (Entrevista 1 – p. 13).

No CFESS, a entrevistada coordenadora da comissão de formação ressalta a importância da divulgação e ampliação dos debates e das ações de resistência, por meio da comunicação com a categoria profissional via ferramenta da internet: o *Facebook* e o *site da entidade*.

A gente tem uma resposta muito boa na nossa comunicação, a exemplo, a gente tem o *Facebook*: tudo o que a gente divulga tem sido muito compartilhado, tem sido muito curtido. O acesso ao site do CFESS que comunica sempre também questões referentes à educação e à formação, a divulgação de atividades de mobilização tem tido uma boa resposta da categoria (Entrevista 3 – p. 4).

Desse modo, as ações políticas e estratégias de **mobilização/articulação das entidades** se constituem como formas de resistência e enfrentamento das principais questões que incidem na formação e no exercício profissional e caracterizam-se não só como reações do coletivo aos desafios atuais, expresso pelas mesmas entidades, mas também como instrumento que serve para munir, docentes, discentes e assistentes sociais, de elementos críticos para reflexão coletiva, bem como para socializar ações e conquistar novas mentes e corações na luta diária. A presidente da ABEPSS acredita que a articulação política é um

instrumento fundamental de luta e resistência em tempos áridos como os atuais, e aposta na capilaridade da entidade como recurso para chegar nas unidades acadêmicas:

Eu sempre digo que a ABEPSS somos todos nós que acreditamos na defesa do ensino público gratuito, de qualidade, socialmente referenciado. Essa gestão tem investido muito na questão da *intensificação da capilaridade da ABEPSS* no âmbito do Brasil inteiro. A gente tem feito um diálogo, tem procurado estabelecer essa *interlocução mais direta com as unidades de ensino* por meio desse processo de capilaridade que se dá via regional, e articulação de microrregional (Entrevista 4 – p. 8, grifos nossos).

A mesma entrevistada explica que além da questão geográfica, os recursos da entidade também são reduzidos para cobrir a presença da ABEPSS em todo o território nacional.

Às vezes a gente não consegue com a nossa diretoria regional chegar em todos os estados. A gente tem fomentado e incentivado a criação de *Microrregionais*. Ou seja, um articulador de micro no Estado: ele puxa a discussão da oficina regional, ele articula as pessoas a irem no Fórum de Supervisão (de estágio) que vai ser no outro Estado... Na regional Sul II, onde eu era vice antes de ser presidente (da ABEPSS), nós temos só no Estado de São Paulo seis microrregionais! Então, é muito interessante o movimento da ABEPSS. (Entrevista 4 – p. 8).

Outro elemento relevante neste processo de articulação, destacado pela presidente da ABEPSS, é a *articulação das regionais da ABEPSS com os CRESS nos estados*: “Acho que é muito importante destacar também a relevância que muitas vezes têm os CRESS. Os CRESS nos permitem ampliar e fortalecer ações, pois, às vezes, sozinhos a gente não daria conta” (Entrevista 4 – p. 9). E reforça: “*É muito interessante essa articulação das entidades!*” (idem, ênfase dada pela entrevistada).

O coordenador nacional de graduação da ABEPSS confirma a relevância do movimento coletivo diante do enfrentamento da conjuntura atual e dos desafios (im)postos à educação superior: “acho que a nossa *saída é coletiva*, não dá para a gente pensar saídas da ABEPSS (exclusivamente) para isso, até porque a gente constrói uma força política, mas diante dessa conjuntura.... Ela é extremamente avassaladora!” (Entrevista 1 – p. 4, grifos nossos). É neste sentido que a entidade tem investido na articulação e na capilaridade para que “se possa chegar o mais próximo possível das escolas (de formação) [...]” (idem, p. 6).

Entretanto, não só a articulação interna e entre as entidades representativas da categoria profissional do Serviço Social se faz necessária e relevante diante do quadro regressivo atual para a educação superior e o trabalho docente. É fundamental ampliar a luta. Por isso, também é essencial a articulação das lutas da categoria com outras formas de resistência protagonizadas por movimentos diversos, em particular o movimento nacional docente, representado pelo seu Sindicato Nacional.

h) As resistências do Sindicato Nacional de Docentes: ações atuais do ANDES-S/N

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), filiado à Central Sindical e Popular Conlutas (CSP-Conlutas), com sede em Brasília/DF, constitui-se como um sindicato organizado em seções sindicais nos locais de trabalho, representando professores de ensino superior e ensino básico, técnico e tecnológico no país.

Fundado no período da redemocratização brasileira, ainda como uma associação nacional, em 19 de fevereiro de 1981, na cidade de Campinas, assumiu, a partir de 26 de novembro de 1988 com a promulgação da atual Constituição Federal, o lugar de sindicato nacional.

A *estrutura* do sindicato é organizada pela base (rompendo com a estrutura sindical autoritária, implantada no Brasil nos anos 1930) e situada nas IES federais, sendo mantida pela contribuição voluntária de seus sindicalizados, sem taxa sindical compulsória. Constitui-se a partir da diretoria nacional, das diretorias regionais e das seções sindicais, que possuem autonomia financeira, política, patrimonial e administrativa, com regimento geral e diretoria própria, cujas decisões são deliberadas pela base que elege democraticamente os seus dirigentes nas seções (ANDES, s/d). Segundo o dirigente do ANDES, entrevistado em nossa pesquisa:

É um sindicato nacional organizado em seções sindicais, e as seções sindicais são quem fazem esse *trabalho de base* em cada universidade e, dentro de cada universidade, em cada unidade. É aí que nossos companheiros fazem esse trabalho de articulação na graduação e na pós-graduação (Entrevista 2 – p. 7, grifos nossos).

Segundo o próprio sindicato (ANDES, s/n), conta atualmente com quase 70 mil sindicalizados de IES e institutos de educação básica, técnica e tecnológica e está representado em todo o território nacional pelas suas 121 seções sindicais³¹⁹, o que evidencia sua força e potencial de resistência, apresentando como *compromissos*:

Lutar pela educação pública de qualidade, pela valorização do trabalho docente e pela autonomia das instituições públicas de ensino superior; Lutar pela universalização do acesso à educação superior pública e gratuita, com garantia de permanência; Lutar pelo espaço público para produção de conhecimento; Reforçar a unidade da classe trabalhadora no Brasil, internacionalmente e, em particular, na América Latina; Lutar contra toda forma de cerceamento à liberdade de organização sindical e de expressão; Lutar contra as reformas neoliberais que retiram direitos dos trabalhadores, especialmente a reforma universitária privatizante; e Combater todas as formas de mercantilização da educação (ANDES, s/n).

Tais compromissos se desdobram nas *pautas de luta* do ANDES, conduzindo a direção da articulação e da luta cotidiana da entidade que se expressa a partir da defesa da:

Manutenção e ampliação do ensino público gratuito e de qualidade socialmente referenciada; Autonomia e funcionamento democrático das universidades públicas e de direito privado, com base em colegiados e cargos de direção eletivos; Estabelecimento de um padrão unitário de qualidade para o ensino superior, estimulando a pesquisa e a criação intelectual nas universidades; Carreira única para os docentes das IES; Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Dotação de recursos públicos orçamentários suficientes para o ensino e a pesquisa nas universidades públicas; Criação de condições de adequação da universidade à realidade brasileira; Garantia do direito à liberdade de pensamento nas contratações e nomeações para a universidade e no exercício das funções e atividades acadêmicas; e Garantia do direito à liberdade de organização sindical em todas as IES (ANDES, s/n).

Cabe destacar que, ainda sob a pressão do regime empresarial-militar (1964-1985), o ANDES sempre se preocupou em não apartar o trabalho acadêmico da realidade social, vinculando, na prática, a luta dos docentes às lutas dos trabalhadores em geral, sem deixar de articular a educação à totalidade da vida na sociedade burguesa (ANDES, s/d). Esta vinculação orgânica do ANDES com a dinâmica da sociedade brasileira permitiu que o movimento docente se constituísse e se consolidasse (até os dias de hoje) a partir da relação estreita e permanente com as experiências de outros trabalhadores que lutam pelo

³¹⁹ Pesquisa realizada no site da entidade em 18/03/2016 e confirmada em 17/10/2016.

reconhecimento de direitos sociais. Isto contribuiu para a definição atual do seu perfil combativo, articulado e autônomo como entidade de luta no campo da educação.

Essa postura introduziu no cotidiano docente um pensar articulado da realidade social que, pela sua importância, instituiu espaços destinados à discussão da questão da terra, classe, etnia e gênero, para além de questões ligadas à educação, à ciência e tecnologia, ao sindicalismo e à própria organização dos professores (ANDES, *on line*).

Atualmente o ANDES conta com *11 grupos de trabalho*, a saber: GTCA - Comunicação e Artes; GTC - Carreira; GTCT - Ciência e Tecnologia; GT - Fundações; GTHMD - História do Movimento Docente; GTPAUA - Trabalho Política Agrária, Urbana e Ambiental; GTPCEGDS - Política de Classe para as questões Etnicorraciais; GTPE - Política Educacional; GTPFS - Política de Formação Sindical; GTSSA - Seguridade Social / Assuntos de Aposentadoria; e GTVerbas - Verbas. Tais GTs subsidiam a diretoria e toda a categoria docente a nível nacional em discussões, reflexões e encaminhamentos voltados para as mais diversificadas ações de luta do movimento docente e de questões mais gerais da sociedade brasileira.

Ao longo da sua trajetória histórica de luta e resistência destacamos **algumas ações** do sindicato (ANDES, s/n):

- Participação do ANDES, juntamente com outras entidades, na criação do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, que desenvolveu proposições para a Constituinte de 1986-88;
- Nos anos 1990, apresentação de *propostas para a LDB, a elaboração do PNE - Sociedade Brasileira*, com a reivindicação do aumento do orçamento da educação pública e seu destaque na luta contra as privatizações neoliberais, tanto na educação quanto em outras áreas;
- Nos anos 2000, *diversas lutas* foram empreendidas pelo ANDES, inclusive rompendo com a CUT em 2005, de forma coerente com suas posições (após o processo de aprovação da Reforma da Previdência, que retirava mais direitos dos trabalhadores). Essa posição se consolidou com a *filiação à Conlutas*, deliberada pelo 26º Congresso do ANDES, realizado em Campina Grande (PB) em março de 2007;

- Em 2011, no seu 30º Congresso, em Uberlândia (MG), o Sindicato Nacional referendou sua *filiação à nova Central Sindical e Popular Conlutas (CSP-Conlutas)*;
- Empreendeu *campanha contra o projeto de Reforma Universitária* do governo federal e suas implicações, tais quais o aumento das parcerias público-privadas dentro das universidades por meio das fundações ditas de apoio;
- Viabilização de *inúmeras publicações*, com destaque para as cartilhas e a revista eletrônica *Universidade e Sociedade*, bem como para a realização dos seus congressos nacionais. Tais ações que se caracterizam como importantes dimensões da luta por meio de intensas e críticas reflexões sobre a realidade atual e a política de educação em sua totalidade, subsidiando suas ações combativas;
- Em 2014, o ANDES, junto a outras entidades sindicais e ao movimento estudantil, organiza o *I Encontro Nacional de Educação (ENE)*, no Rio de Janeiro/RJ em agosto de 2014, reafirmando a posição do sindicato em defesa de uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada e, em junho de 2016, reafirma suas lutas no *II ENE*, realizado em Brasília/DF³²⁰.

Inclusive o dirigente do ANDES, entrevistado em nossa pesquisa, ratifica o I ENE como uma das principais ações atuais de luta e resistência do sindicato. Este encontro foi convocado pelo “*Comitê Nacional em Defesa dos 10% do PIB para a Educação Pública Já*”³²¹, após intenso processo preparatório nos estados que aglutinou setores que representavam estudantes, movimentos populares e sindicais e trabalhadores da educação em defesa da educação pública. De acordo com o dirigente do ANDES entrevistado, este é um projeto coletivo em defesa da educação pública e, em particular, da universidade pública:

Nós temos um projeto de universidade pública do ANDES, construído com outras organizações, processos de unidade... Nós organizamos no ano passado (2014) o chamado *Encontro Nacional de Educação*, que foi um espaço de articulação de todos os movimentos sociais que lutam pela educação pública. Foi um grande avanço! *Fazia mais de uma década que estávamos paralisados pelo governo, pela*

³²⁰ O II ENE, com o tema “*Por um projeto classista e democrático de educação*”, realizou-se em Brasília/DF, no período 16 a 18 de junho de 2016, contando com larga participação nacional dos movimentos e entidades da área da educação, cujos debates caminharam na mesma linha crítica e de continuidade dos trabalhos do I ENE.

³²¹ Este comitê é formado por um conjunto de entidades e movimentos em defesa da educação pública, gratuita, laica, de qualidade socialmente referenciada, em todos os níveis e de acesso universal, sendo elas: ANDES, ANEL, Central Sindical e Popular Conlutas (CSP – Conlutas), Oposição de Esquerda da UNE, FENET, ExNEEF, SINASEFE, bem como o CFESS.

cooptação dos movimentos sociais e conseguimos, após este período, retomar uma frente em defesa da educação pública (Entrevistado 2 – p. 4, grifos nossos).

Segundo Cartilha do Comitê Nacional (ANDES et. al, s/d), o ENE de 2014 retomou a “unidade de ação em defesa da educação pública, que tem em comum a disposição de assumir o protagonismo na construção de um projeto de educação pública, gratuita e de qualidade” (idem, p. 3). O objetivo era, de acordo com o dirigente do ANDES, “[...] construir uma base social maior. Por aí também entra o Serviço Social, as associações profissionais...” (Entrevista 2 – p. 6), a fim de “[...] construir uma grande frente em defesa da educação pública, em todas as suas formas [...] e de enfrentar esse projeto de privatização” (idem), uma frente ampla, para além do movimento docente:

[...] nós (ANDES) temos que *construir um campo de alianças para além do movimento docente*. A força do movimento docente não dá conta de enfrentar esses processos de globalização do capital, que são processos gigantes e que só com a força do movimento docente não dá. Então, nós temos a política de unidade, de *criar frentes com outros trabalhadores, inclusive frentes para além do espaço nacional*, frentes internacionais com outros professores, com outros países (Entrevista 2 – p. 4, grifos nossos).

A retomada da luta dos movimentos em torno da educação superior tomou como referência a discussão e a construção coletiva a partir das bases e a mobilização política em torno da “insatisfação com o desmonte da educação pública e da disposição de lutar por ela” (Entrevista 2 – p. 4). Este I Encontro resultou em alguns encaminhamentos importantes para a continuidade da resistência a favor da educação pública, tais como: “a criação de comitês nos estados e a definição da realização do 2º ENE para 2016, que serão precedidos de encontros estaduais [...]” (idem), a fim de buscar a unidade do movimento.

Em síntese, o ENE resgatou princípios e concepções, reafirmando uma agenda de lutas na direção da “construção de um projeto de educação representativo da classe trabalhadora” (ANDES et. al., s/d., p. 20).

O I ENE reafirmou, enfaticamente, a luta sem tréguas contra a mercantilização da educação, em defesa do financiamento pelo Estado para a educação pública, na ordem de 10% do PIB imediatamente e exclusivamente para a educação pública, que possibilite condições democráticas de acesso e permanência em todos os níveis de

ensino; repudiou todas as formas de precarização das condições de trabalho que os setores empresariais querem impor à educação, bem como a lógica da avaliação meritocrática e produtivista do ensino e do *trabalho docente*; posicionou-se contra todas as formas de desrespeito à autonomia universitária e todas as tentativas de submeter a educação a parâmetros autoritários, impondo o individualismo e a competição, no lugar da elaboração solidária e coletiva, fundamentos necessários para a construção de uma sociedade realmente democrática. Repudiou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, sancionado pelo governo, pois é uma legislação que atende aos interesses privatistas do empresariado da educação; aprofunda a precarização dos trabalhadores em educação; e promove uma expansão sem adequadas condições, que preservem a qualidade do ensino público, desde a creche até a pós-graduação (ANDES et.al., s/d, p. 6).

No I ENE foram definidos sete eixos que possibilitaram identificar proposições e discussões mais sistematizadas, a saber: 1) o acesso/permanência, com destaque para a ampliação dos recursos do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), bem como o estímulo a formas de expansão das políticas afirmativas com garantias de permanência; 2) a defesa da avaliação nas instituições de ensino, a fim de garantir a autonomia dos seus “projetos pedagógicos e suas formas de avaliação, condizentes com as necessidades e objetivos educativos de cada contexto, estabelecidos pelos próprios trabalhadores da educação, estudantes e comunidade” (ANDES et. Al., s/d., p. 21); assim como a continuação do enfrentamento do ENADE diante da sua lógica punitiva e sem compromisso com a qualidade da educação superior; 3) a democratização geral: das instituições de ensino, com participação da comunidade nas decisões, com eleições diretas para dirigentes; da gestão, com garantia de participação de todos os segmentos, trabalhadores e estudantes; e das políticas educacionais que devem ser democraticamente definidas; 4) a luta permanente contra a privatização e mercantilização da educação; 5) a garantia de financiamento público estatal, a partir da transparência na sua definição; sem contar a reivindicação de “10% do PIB, exclusivamente para a educação pública Já” como estratégia imediata de reversão do processo de desmonte da educação; 6) a luta pelo Passe Livre que amplia o horizonte de lutas sociais, contribuindo para a redução da evasão escolar, em particular no ensino médio; e 7) o combate à precarização geral da educação pública (ANDES et. al., s/d).

Ao mesmo tempo, as entidades envolvidas reconhecem que o ENE foi um passo importante, mas que “requer continuidade de iniciativas e de medidas que contribuam para o enraizamento da luta em defesa da escola pública” (ANDES, s/d., p. 26), em todos os níveis, a partir da “unidade das entidades e movimentos sociais comprometidos para que se esforcem na construção de alternativas hegemônicas dos trabalhadores para a ciência, a tecnologia, as artes e a cultura” (idem).

Além do ENE e da sua necessária articulação entre entidades e movimentos em defesa da educação, o dirigente do ANDES destaca o trabalho da entidade de análise e avaliações a respeito da conjuntura e das principais legislações pertinentes à educação (projetos de lei, proposta de emenda constitucional, leis e outros documentos elaborados pelo MEC).

Isto ocorre a partir da publicação dos *Cadernos ANDES*, da *Revista Universidade e Sociedade*, além de uma série de *cartilhas* e informes atualizando não só a comunidade acadêmica, mas toda a sociedade sobre as ações da entidade e as disputas atuais direcionadas para a educação pública, em todos os seus níveis, sempre articuladas às demais questões que incidem sobre a sociedade e o movimento da classe trabalhadora.

No bojo destas publicações, o dirigente ressalta o *trabalho de análise* efetuado pelo ANDES sobre a *Proposta de Emenda Constitucional nº 395 de 2014*, que objetivou acabar com a gratuidade dos Cursos de Especialização, Extensão e do Mestrado Profissional, na esteira da continuidade do movimento de privatização e mercantilização da educação.

De acordo com os Cadernos ANDES (2015d), nº 26, no seio da conjuntura de ajuste fiscal em 2015 com cortes de recursos para a educação pública e manutenção de programas voltados para o beneficiamento da iniciativa privada (como o FIES, o PROUNI e o PRONATEC), é apresentada a PEC nº 395 de 2014. Esta PEC vem na direção do aprofundamento ainda maior da privatização da educação, pois conduz as instituições federais de educação a buscarem recursos no mercado para complementar os orçamentos necessários à manutenção das suas atividades.

A indicação da PEC que altera a redação do inciso IV do art. 206 da Constituição Federal, referente à ‘gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais’ poderá ser o início de um processo de *total privatização da educação superior*. Os cursos de *Especialização e de Extensão* necessários para a qualificação de tantos profissionais, bem como de técnicos e docentes, passarão a cobrar mensalidades, quebrando assim um direito social inalienável. Além desses cursos, o substitutivo da PEC incluiu o *Mestrado Profissional*, o que, malgrado a não aprovação do ANDES referente a esse tipo de curso, é preciso mencionar que essa inclusão certamente beneficiará muito a iniciativa privada (ANDES, 2015d, p. 44-45).

Em julho de 2015, foi constituída a Comissão Especial da Câmara de Deputados destinada a “proferir parecer sobre a matéria, tendo a mesma, por solicitação, realizado três Audiências Públicas, tendo o ANDES participado daquela ocorrida no dia 20 de agosto” (ANDES -S/N, 2015d, p. 45), expressando sua posição contrária ao assunto, alegando que: a)

tal alteração constitucional viria a prejudicar as pessoas que tenham interesse em se atualizar, mas não tenham condições objetivas para tanto; ao mesmo tempo que b) estimularia as instituições de ensino, com os cortes sucessivos de recursos públicos, a criar “Especializações, oferecer Mestrado Profissional com qualidade duvidosa e com finalidade questionável, visando, sobretudo a angariar recursos para fazer face as suas necessidades” (idem).

Conforme análises do ANDES, a PEC 395/2014 expõe três questões importantes para reflexão no campo da educação superior, sendo a primeira delas o reforço à desigualdade de oportunidades dentro das instituições públicas de educação superior, com o aumento das diferenças entre aqueles que podem e aqueles que não podem pagar³²² (ANDES-S/N, 2015d). A segunda questão posta é o beneficiamento amplo do setor privado, por dentro das instituições públicas, como afirma o dirigente do ANDES-S/N, “mesmo com a nossa resistência [...] este é um pedacinho da universidade que se privatiza e com amparo jurídico” (Entrevista 2 – p. 3).

Por fim, a PEC pode contribuir para um forte processo de atração/migração de docentes para estes cursos pagos dentro do espaço público, como indica o entrevistado do ANDES: “Achamos, infelizmente, que os professores vão para lá (cursos pagos), porque eles terão uma renda extra para além do salário e as universidades que estão sufocadas com a falta de recursos vão ter nesse movimento, uma fonte, uma receita” (Entrevista 2 – p. 3).

Apesar da resistência, o PEC tramita e é aprovado na Câmara³²³, o que só indica que é necessário engrossar as fileiras da luta coletiva. Por isso, podemos dizer que não há saídas por fora do coletivo, por fora da resistência permanente, firme, autônoma e com direção ético-política verdadeiramente crítica, pautada em fundamentos consistentes sobre a análise da sociedade e do padrão de acumulação em sua fase atual e o ANDES tem um relevante papel neste processo.

Contudo, os desafios estão postos pela contemporaneidade e os limites e entraves também, particularmente no cotidiano docente e nas dificuldades que as entidades enfrentam diariamente na sua luta e resistência. Diante destas considerações, buscaremos recuperar, por

³²² A justificativa utilizada pelo autor do texto da PEC, deputado Cleber Verde (PRB-MA), é que as atividades de extensão, os cursos de especialização e o Mestrado são atividades destinadas a profissionais que têm condições de arcar com esse tipo de despesa, além do que as universidades necessitariam de recursos suficientes para o desenvolvimento das atividades inerentes a seu papel.

³²³ O Parecer da Comissão responsável pelo assunto votou em 18 de junho de 2015 pela admissibilidade da PEC nº 395/2014; em 24 de outubro de 2015 o texto-base da PEC foi aprovado, por 318 votos a 129, ainda faltando a votação dos destaques; e em 17 de fevereiro de 2016 os deputados apenas retiram do texto a possibilidade de cobrança pelo mestrado profissional, mantendo que as instituições poderão taxar os cursos de extensão e de pós-graduação *lato sensu*. Segundo informe no site do ANDES, em 18/02/2016, a exceção ficou para os programas de residência (em saúde) e de formação de profissionais na área de ensino, que continuarão gratuitos. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7998>>. Acesso em: 17/03/2016.

meio das falas dos dirigentes entrevistados, quais são as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano das entidades representativas.

4.4 DIFICULDADES E FRAGILIDADES PRESENTES NO COTIDIANO DA RESISTÊNCIA: ARTICULAÇÃO ENTRE AS ENTIDADES, HETEROGENEIDADE DA CATEGORIA, PARTICIPAÇÃO/MOBILIZAÇÃO DOCENTE

Segundo Ramos (2011), a ação política das entidades representativas da categoria profissional do Serviço Social (ABEPSS, CFESS/CRESS, ENESSO) se constitui como aspecto fundante para a manutenção e o fortalecimento do projeto ético-político profissional, na medida em que “um projeto profissional que objetiva a realização e ampliação de direitos só se mantém se contar com uma *base social de sustentação política*” (idem, p. 113, grifos nossos).

Assim, as entidades organizativas do Serviço Social, cada uma com sua particularidade e dinâmica, mas, sobretudo, em sintonia e articulação, têm se constituído como “*locus* de debates teórico-políticos e lutas que põem em cena os limites e as contradições da ordem do capital [...]” (RAMOS, 2011, p. 114), em particular no que diz respeito à política de educação superior e seus desdobramentos para a formação profissional na atualidade. Ou seja, as ações das entidades se inserem na perspectiva do fortalecimento do movimento de resistência à privatização da educação superior, assim como se somam à luta em defesa da educação como direito, tencionando processos e contribuindo para manter acessa a direção social do PEPP, pautado em um projeto societário comprometido com a luta da classe trabalhadora. Nestes termos, Ortiz (2013, p. 30) ressalta:

Cabe destacar que nenhuma das iniciativas tem a pretensão de atuar como sujeito revolucionário (papel cabível à classe trabalhadora), mas pretende, sim, *tensionar os processos* que envolvem o exercício e, principalmente, a formação profissional a partir dos investimentos na qualificação teórica e ético-política dos quadros profissionais e docentes.

Então, é neste solo político que a constituição do Plano de Lutas (como ampla estratégia comum) e as demais ações das entidades organizativas da profissão vão exigir um

nível de articulação que ultrapasse a formalidade, mas que, acima de tudo, construa no cotidiano uma articulação efetiva e sintonizada com o ponto de vista político e teórico, a fim de atingir um maior alcance entre os profissionais (assistentes sociais, docentes e discentes).

Quando questionados sobre a **articulação entre as entidades** da categoria profissional para a construção coletiva de estratégias políticas, bem como para o alcance de tais lutas entre os profissionais, docentes e discentes, os dirigentes entrevistados explicaram que, embora haja diferenças entre as entidades, as mesmas têm conseguido construir um diálogo interessante em torno das ações, em especial aquelas vinculadas ao Plano de Lutas e ao Projeto ABEPSS Itinerante, como ressalta a presidente da ABEPSS:

Não é que haja uma igualdade completa, uma ideia absolutamente igual entre as entidades. Nós temos elementos diferentes de apreensão, de análise, mas as nossas *convergências políticas* são tão grandes que, nesta gestão, a gente tem trabalhado de uma maneira muito articulada. Nós já fechamos um *convênio* com o CFESS que tem toda uma discussão sobre a importância não só de fiscalizar o exercício profissional, mas pensar também em formação. Um convênio que nos ajuda a viabilizar ações importantes, como, por exemplo, o ABEPSS Itinerante. Essa *parceria* tem sido muito boa e tem nos permitido avançar em muitas questões (Entrevista 4 – p. 10, grifos nossos).

Conforme destacou a presidente da ABEPSS no depoimento anterior, uma iniciativa relevante no âmbito da articulação entre as entidades é a “celebração de convênios em razão de projetos comuns entre o CFESS e as outras duas entidades, visando a realização de atividades da ABEPSS e da ENESSO” (RAMOS, 2011, p. 118). Este apoio ou cooperação financeira é caracterizada pela solidariedade das entidades para a construção de ações que convergem (em última instância) para o fortalecimento do PEPP. Desta maneira, Ramos (2011, p. 118, grifos nossos) explica:

Como expressões vivas do dinâmico processo de organização política da categoria, as entidades colaboram umas com as outras em diversos aspectos, sendo o financeiro um dos elementos centrais para viabilização das suas atividades. O *CFESS, como entidade que mais arrecada*, via pagamento das anuidades dos profissionais inscritos, contribuía, com as demais entidades, de forma esporádica e, com o *advento dos convênios*, essa colaboração tonou-se mais sistemática, tendo por base o planejamento para realização de atividades conjuntas.

De fato, a articulação entre as entidades e o nível de organização e luta dos profissionais e estudantes envolvidos são reconhecidos, de acordo com Ramos (2011, p. 114, grifos nossos), “como um *patrimônio político*, historicamente conquistado na profissão e que contribui efetivamente para a construção de uma *cultura política democrática* no âmbito do Serviço Social”.

Todavia, o coordenador nacional de graduação da ABEPSS ressalta que como o Plano de Lutas é ainda recente é necessário “[...] *afinar* algumas coisas, principalmente no que tange às regionais da ABEPSS e aos CRESS” (Entrevista 1 – p. 9, grifo nosso), pois é fundamental que as ações cheguem aos estados, aos lugares de atuação profissional, às escolas de Serviço Social. Como exemplo, o entrevistado informa que as vices-regionais da ABEPSS participam das reuniões do GT Trabalho e Formação, a fim de disseminar as ações no coletivo, em especial nas unidades acadêmicas.

Eu acho que têm ações, na verdade, que estão ganhando vida e capilaridade, mas para isso a gente *precisa envolver* os CRESS, as regionais da ABEPSS, a ENESSO regional, porque senão de fato ela não vai ocorrer. Então, nós estamos caminhando para que essa articulação ocorra de fato. Ela ocorre, mas *ela precisa chegar lá no miúdo do dia-a-dia*. E acho que trazendo mais para próximo os CRESS e as ABEPSS regionais, parece-me que tem uma forma concreta (Entrevista 1 – p. 10, grifos nossos).

O mesmo dirigente da ABEPSS destaca ainda que as entidades conseguem manter a direção social e a articulação, apesar das diferenças/particularidades delas, pois admite que:

[...] têm diferenças, principalmente na análise da realidade, mas que *não são antagônicas*. E aí a gente tem que saber quem é o nosso aliado e quem é o nosso contrário. Também a gente não pode sair dando tiro em nós mesmos. Então, *não é um bloco homogêneo, mas tem direção!* (Entrevista 1 – p. 10, destaques do entrevistado).

Quanto as diferenças/particularidades entre as entidades, o mesmo entrevistado afirma que no Plano de Lutas tem uma questão difícil que é “o lugar de algumas decisões” (Entrevista 1 - p. 10) e cita um exemplo: “a decisão de um nome, por exemplo, às vezes o nome de um palestrante, pode expressar divergências. Então, qual é o lugar de decisão? É o pleno do CRESS local? É dentro da reunião da ABEPSS? Acho que traz um desafio... Onde

se tomam as decisões? ” (Idem). E aponta saídas para o maior envolvimento e presença das entidades de forma descentralizada, permitindo o maior índice de participação: “Nós estamos construindo isso, inclusive em algumas regionais da ABEPSS, com um número igualitário dos membros do CRESS, ABEPSS e ENESSO, um debate constante [...]” (Idem).

Por outro lado, o entrevistado em questão ratifica que tais particularidades, na nossa avaliação muito mais direcionadas para a gestão atual da entidade, “não podem ser colocadas como antagonismo, isso não pode ser colocado como inimigo. O inimigo é o capital, é o dono da Croton-Ananhaguera, não aquele que está *construindo comigo* [...]” (Entrevista 1, p. 10-11, destaque do dirigente), podendo ter alguma divergência do ponto de vista da análise da realidade ou de uma intervenção mais direta/específica. Isto porque ele acredita que “há uma *afinidade política entre as entidades*” (idem, p. 11), mas não significa dizer que “não haja projetos e disputas no conjunto maior dos professores” (idem). Quanto a isto, a presidente da ABEPSS analisa:

Na profissão eu acho que existem *várias disputas* (internas). Se disputa hoje a própria concepção de questão social, se disputa o conceito de família, disputa a própria concepção da política social. Existem várias concepções e vários tensionamentos, e eu acho que existe uma complexidade muito grande para a gente conseguir analisar as diversas forças que vão compondo a nossa profissão (Entrevista 4 – p. 10, grifos da entrevistada).

A categoria se constitui como um coletivo, no qual perpassam questões diversas e plurais, conflitos e diferenças. Dessa maneira, Ramos (2011, p. 120, grifos nossos) esclarece:

Os conflitos também podem aparecer em alguns momentos na relação entre as entidades, pois comparecem, neste processo, diferentes forças políticas nas direções das entidades e, por vezes, surgem *divergências e dificuldades nas articulações* entre as entidades nacionais. *A relação entre as entidades não está isenta de tensões e conflitos.*

Por isso, a mesma autora (que já foi também presidente do CFESS – gestão 2011/2014), elenca alguns *requisitos importantes* que podem contribuir para uma *parceria satisfatória entre as entidades*, na direção de um projeto político comum que as articule: 1) a “defesa comum dos princípios do projeto profissional; 2) o respeito e a confiança mútua, mesmo em meio a algumas divergências; e 3) o cumprimento dos acordos e negociações

feitos em torno de projetos comuns” (RAMOS, 2011, p. 120). Ramos (2011) ainda chama a atenção de que “os *militantes e mediadores* da relação entre as entidades, podem *facilitar ou dificultar* esse processo de construção coletiva, a depender de *como encaminhem política e subjetivamente* as atividades e relações conjuntas” (idem, p. 120, grifos nossos).

No campo das **dificuldades/fragilidades atuais que limitam a resistência coletiva** e incidem sobre o alcance das mesmas entre os profissionais, docentes e discentes, a presidente da ABEPSS reconhece a *heterogeneidade* entre os sujeitos, seus projetos profissionais e societários e que isto repercute diretamente no fortalecimento ou não do projeto crítico profissional, bem como no cotidiano das ações das entidades organizativas, principalmente em tempos difíceis como os atuais.

Eu diria para você que nós temos *um bloco daqueles* que falam em sentido contrário ao nosso projeto ético-político, porque não acreditam nele, são contrários a ele, não querem perspectiva libertária. Nós temos *aqueles* que concordam com esse grupo conservador, mas não querem dar a cara para bater, portanto, fingem concordar com esse projeto ético-político, mas o “minam” dizendo que ele é muito bom para fazer análise geral, mas no cotidiano você vai ser sistêmico, vai ser terapêutico, vai ser não sei o quê... *Aquele* que no âmbito geral fala que tem uma adesão, mas quando a gente vai ver na prática, não tem essa adesão ao projeto ético-político, até porque essa adesão implica em você ter posturas libertárias e democráticas. Isso não é um processo fácil. Não se constrói facilmente essa concepção. E *temos aqueles*, uma ampla gama de sujeitos, que defendem e acreditam no projeto ético-político, mas que não têm as mesmas concepções [...]. Então, *nós temos diversos tensionamentos*³²⁴ (Entrevista 4 – p. 10, grifos nossos).

A entrevistada coordenadora de formação do CFESS corrobora com o debate, afirmando que, apesar da sintonia e direção crítica entre as entidades, a questão das *disputas internas* vem sendo atualizada e tensionada pelos *distintos projetos de educação superior*, em especial o projeto hegemônico privatista.

A gente tem uma direção política hoje no Serviço Social, que é uma *direção política constituída historicamente* por uma perspectiva democrática, plural, que tem uma delimitação muito clara [...] de autonomia frente aos governos e aos partidos. Então, nisso a gente se sente muito à vontade de ser crítico ao governo... de ter autonomia

³²⁴ Embora não haja condições objetivas de aprofundar este debate em nossa tese, apenas elucidamos de forma breve que a presidente da ABEPSS, neste momento da entrevista, faz um **alerta interessante**: “O problema maior que eu vejo não é nem aquele que fala contra o projeto ético-profissional, *é aquele que fala a favor, mas que é extremamente contra* e que vai tentar *minar esse projeto por dentro*. Para mim esse é um dos adversários mais difíceis de se combater porque ele se *camufla* e ele, inclusive, quer tomar nossas entidades. *Ele tenta participar e dar outra direção*” (Entrevista 4 – p. 1-11, grifos nossos).

frente a partidos e afirmar aquilo que está na nossa legislação que a gente construiu coletivamente [...] mas a *disputa se dá no interior da profissão*, porque é uma profissão que também cresce no sentido da precarização da formação. Por exemplo, a gente disputa hoje o modelo de formação do ensino superior. No caso a graduação à distância que a gente enfrenta com muitos desafios. Então, é o modelo que a gente enfrenta no interior da profissão (Entrevista 3 – p. 5, grifos nossos).

Em relação à *articulação com o ANDES*, o entrevistado coordenador nacional de graduação da ABEPSS ressalta: 1) que há um largo esforço construído com os comitês estaduais dos 10% do PIB para a educação, inclusive a entidade vem estimulando a participação de suas regionais nestes comitês; e 2) a relevância do Encontro Nacional de Educação “como uma articulação direta entre a ABEPSS e o conjunto dos movimentos sociais e o ANDES” (Entrevista 1 – p. 11), até mesmo pelo seu foco e repercussão política na atualidade.

Entretanto, a presidente da ABEPSS reconhece que a articulação com o ANDES ainda é frágil e tímida (nesta gestão³²⁵) “precisando adensar mais a participação da entidade nos movimentos mais amplos na área de educação” (Entrevista 4 – p. 11). E faz um desabafo: “a gente está meio sem fôlego [...] Não é falta de interesse, é falta de fôlego mesmo nesse momento”. Dessa forma, ainda ressalta uma importante estratégia: “[...] estamos até criando uma figura que chamamos Comissão de Apoio à Gestão. É tanta ação que a gente está criando apoios à gestão, de tanta coisa que tem para fazer!” (idem).

Na atualidade, a questão *participação/mobilização* foi apontada como um significativo entrave para o processo de luta e resistência coletiva, não só internamente na categoria profissional, entre discentes, docentes e profissionais, mas em relação à totalidade da classe trabalhadora, o que acarreta alguns desdobramentos para o cotidiano das entidades e o alcance das suas lutas e resistências entre os docentes, em particular. Neste sentido, a presidente da ABEPSS discute a participação discente no movimento de luta:

A ABEPSS, às vezes, não consegue atingir determinados sujeitos que seriam importantes. Por exemplo, a gente gostaria de ter maior mobilização dos estudantes nas ações da ABEPSS. O que acontece? A gente tem dificuldades, porque o movimento estudantil está com dificuldade [...]. Lógico que tem a ver também com a *nossa falta de tradição democrática*, mas tem a ver com a *falta de mobilização desse estudante também, filho do neoliberalismo* (Entrevista 4 – p. 12, destaque da entrevistada).

³²⁵ Importante ressaltar que a partir da pesquisa realizada com os dirigentes da gestão 2014-2016 da ABEPSS, não é possível estender as análises a gestões anteriores das entidades.

Sobre a participação/mobilização dos *docentes*, o coordenador nacional de graduação da ABEPSS questiona em sua entrevista: “Como que o docente está articulado com a ABEPSS? Como está sua filiação individual na ABEPSS? A gente tem campanhas de filiação individual da ABEPSS e não temos um grande número de docentes tão vinculados” (Entrevista 1 – p. 5). O que também acarreta problemas financeiros para a entidade que sobrevive das anuidades da filiação individual e institucional (unidades acadêmicas filiadas à ABEPSS). Neste sentido, a presidente da entidade afirma: “A *dificuldade financeira é um limitador* para a ABEPSS que talvez as pessoas não dimensionem [...]. A gente tem mil e uma possibilidades de fazer as coisas e não se faz mais por falta de recursos financeiros mesmo” (Entrevista 4 – p. 12, grifos da entrevistada).

A questão da participação e mobilização passa ainda pela *adesão consciente dos sujeitos* às questões sensíveis à profissão e à sociedade, passa pelo sentido da resistência coletiva via entidades e sua relevância na atualidade, seu reconhecimento enquanto partícipe desta totalidade sócio histórica.

Acho que primeiro tem que esclarecer também que a ABEPSS não é a entidade, a associação dos docentes: é uma *entidade da categoria profissional*. Acho importante a articulação de alunos, de supervisores de campo, de profissionais assistentes sociais que fazem a defesa de um ensino público gratuito, que tem os princípios do projeto de profissão, na sua direção social estratégica. Então, são esses profissionais que se vinculam à ABEPSS. Acho também que vai de uma *ação individual do docente na sua filiação*, quer na sua filiação objetiva, vou lá, filio, pago a anuidade, quer na *participação dos docentes nos debates* da ABEPSS. Que ela não fique restrita simplesmente ao ENPESS, por exemplo (Entrevista 1 – p. 5, grifos do entrevistado e nossos).

A participação e o envolvimento dos docentes passam ainda pelo *reconhecimento do papel político e de intervenção das entidades*, bem como pelos seus *limites objetivos*. Tais entidades organizativas apresentam limites concretos, postos ou impostos por determinações sócio históricas do presente, conforme lembra o coordenador nacional de graduação da ABEPSS: “Não é a ABEPSS que vai salvar a formação, a gente constrói posições... a onda conservadora, de retrocessos, os desafios eles *estão na conjuntura*. Essa é a dificuldade principal que vai se desdobrar em inúmeras outras” (Entrevista 1 – p. 12, grifos nossos).

No bojo destas reflexões, a entrevistada coordenadora de formação do CFESS complementa que tal conjuntura carrega “repercussões muito graves quanto à questão social que atinge não só o nosso usuário, com as diversas pressões da questão social, mas também o

profissional de Serviço Social na sua condição de venda da força de trabalho [...]” (Entrevista 3 – p. 7), em situação mais precarizada de trabalho e formação, enquanto um/uma trabalhador/a.

A conjuntura atual expõe limitações objetivas, no âmbito do trabalho precarizado e intensificado na atualidade, e subjetivas, quanto a organização e mobilização políticas.

Acredito que a gente ainda tenha muitas dificuldades, até pelas condições do trabalho docente... essa própria participação política, não só do trabalho docente, o trabalho do assistente social também em outros campos... (tudo isto) tem dificultado a massificação da participação docente, porque *o tempo hoje não é mais para militância*, porque *tanto há um descrédito com a política, como há um envolvimento de intensificação do trabalho*. As pessoas têm dois, três trabalhos, ou mesmo em um trabalho [...] ela está respondendo email, está em atividades outras... acabam preenchendo seu tempo, e aí a gente tem uma dificuldade, não da categoria, mas de todos os trabalhadores e trabalhadoras hoje do Brasil também de *participar ativamente das ações políticas* (Entrevista 3 – p. 4, grifos nossos).

Como nos lembra Filgueiras (2006), as mudanças na relação capital-trabalho (no mundo e no Brasil em particular) decorreram, sobretudo, do processo de reestruturação produtiva que redefiniu radicalmente, do ponto de vista objetivo material, a correlação de forças existentes, marcada pela *“maior fragilidade e heterogeneidade da classe e, portanto, uma menor identidade entre os seus diversos segmentos”* (idem, p. 200, grifos nossos). Como desdobramento deste processo, o autor analisa que há um nítido enfraquecimento da capacidade política, de organização e de negociação da classe trabalhadora, que passa a assumir uma *atitude mais defensiva que combativa*.

Não pode haver a menor dúvida de que a desregulamentação do mercado de trabalho, a flexibilização do trabalho – em suas diversas dimensões – e o enfraquecimento do poder político e de negociação das representações das classes trabalhadoras se constituem, desde o início, em um dos pilares fundamentais do projeto político neoliberal, *redefinindo radicalmente*, a favor do capital, a *correlação de forças políticas* (FILGUEIRAS, 2006, p. 189, grifos nossos).

Braz (2012) corrobora com o debate, recuperando que, após 1990, as lutas de classes esmoreceram junto com a crise capitalista mundial e seus determinantes para o mundo do trabalho, a força do projeto neoliberal, os reflexos da queda do muro de Berlim e o fim da

experiência soviética. São tempos difíceis para a organização política da classe trabalhadora em sua totalidade, pois como afirma o autor: “a dissolução das experiências socialistas lançou-nos numa profunda crise e abriu as vias para a hegemonia incomparável das forças do capital, estabelecendo uma *onda longa contrarrevolucionária que passamos a viver*” (idem, p. 479, grifos nossos).

Toda esta dinâmica atinge em cheio a classe trabalhadora e as suas organizações representativas, e como trabalhadores, também incide sobre os profissionais e docentes assistentes sociais, bem como sobre o cotidiano das suas entidades organizativas, em especial quanto à participação e mobilização. Os desafios são muitos, como ressalta a entrevistada dirigente do CFESS:

[...] e o *desafio* que a gente vê pela frente é: diante de um processo aonde as *pessoas não acreditam mais na ação política*, a gente retomar, *reencantar* também para a afirmação de um projeto profissional que desde a reconceituação não se coloca apenas como um projeto apenas corporativo, mas é um projeto que se associa a um projeto de sociedade, que está na perspectiva da emancipação humana, da defesa radical dos direitos sociais e humanos e que, portanto, está nessa contracorrente [...] O desafio é também a *articulação com movimentos*; é continuar em *sintonia política com as entidades*; é continuar disputando para que também as entidades não sejam invadidas pelas pessoas que estão se formando de forma precária... A *manutenção da qualidade, da densidade que sempre caracterizou as entidades* de Serviço Social, também é um desafio manter, ou seja, não só a densidade política, mas a densidade na fundamentação (Entrevista 3 – p. 7, grifos nossos).

A entrevistada presidente da ABEPSS atenta que o/a assistente social docente está inserido/a nesta conjuntura de retrocessos, vivenciando e sendo influenciado/a pelos diversos desafios do cotidiano nas IES, materializados no cotidiano da formação profissional e na rotina de trabalho docente. Por isso, esta dirigente ressalta:

[...] *o assistente social não vive em Marte!* As influências dessa sociabilidade na própria construção da visão de homem, de mundo, das pessoas, mas dos assistentes sociais em específico, vai *trazer um rebatimento direto* até do ponto de vista da nossa capacidade de mobilização, de organização (Entrevista 4 – p. 12).

Ainda que o projeto de formação profissional tenha como direção a crítica e a resistência (inserido no PEPP do Serviço Social), a disputa está presente no cotidiano universitário; ou seja, a docência no Serviço Social não está imune à ofensiva neoliberal, às reformas universitárias, à materialidade da vida docente fundada na intensificação e

precarização do trabalho, na lógica do produtivismo acadêmico e da competitividade. Cenário que estimula uma cruel e contraditória *naturalização de questões e minimização de indignações* na sociedade capitalista, a qual fazemos parte de maneira adversa e complexa. Nestes termos, Amaral (2012 p. 231, grifos nossos) nos convida a refletir que:

Em tempos de fissuras do neoliberalismo no mundo, o *ambiente acadêmico* torna-se o *espaço estratégico* no sentido de refletir, analisar e propor alternativas que, à direita ou à esquerda, disputem espaços e propostas de manutenção/preservação desta ordem. [...] Ao mesmo tempo, este espaço abriga a construção do pensamento crítico e da *disputa* teórica, política e ideológica em relação à concepção de universidade, da sua função social, do papel e dos sentidos do fazer acadêmico, da ciência e da tecnologia, vale dizer, da produção do conhecimento.

É oportuno considerar ainda que o processo de resistência não se constitui como um movimento linear, mas dinâmico, contraditório, marcado por avanços e recuos, conquistas e derrotas, “entendidas numa relação dialética que favorece, potencializa e oxigena nosso movimento de aprender e atuar profissional e politicamente nas contradições e de seguir adiante qualitativamente melhor” (SANTOS, 2010, p. 704).

Logo, o movimento de resistência pode não envolver e atingir a todos os que se dedicam à profissão, em especial na função docente, pois tempos e espaços são diferentes, conforme a incorporação individual e coletiva dos debates e das lutas.

Nestes termos, destacamos a fala de Santos (2010), adicionando também o movimento de se tornar docente do magistério superior, incluindo aqui o processo de amadurecimento político enquanto docente assistente social: “nos tornamos assistentes sociais, e este movimento de tornar-se *é histórico*, é diverso na história de cada um/uma de nós” (idem, p. 704). É necessária “[...] *temporalidade* para gestar seja o profissional assistente social em sua dimensão individual, seja o coletivo da categoria profissional” (idem), constituindo-se como um processo de constante renovação e consciência de sujeitos individuais e coletivos.

Destarte, considerando que todos (assistentes sociais docentes ou não) nos inserimos nesta sociabilidade burguesa e diante da relevância dos fundamentos, apontamos: a própria sociedade burguesa que nos constitui como indivíduos, também nos impõe desafios no campo particular da resistência (dentre outros desafios) para a construção de um modelo de educação novo e distinto, ou seja, para além do capitalismo.

É neste sentido que discutiremos no capítulo a seguir os fundamentos da constituição do indivíduo burguês e seus entraves, contradições e possibilidades, que incidem sobre os

sujeitos docentes, interferindo também no processo de resistência e no alcance da sua agenda de lutas, atreladas às lutas da classe trabalhadora por um outro projeto de educação para além do hegemônico, na direção radicalmente oposta ao capital.

5 OS LIMITES DO INDIVIDUALISMO BURGUÊS E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A caminhada até aqui nos permite entender que o processo de resistência dos docentes assistentes sociais na contemporaneidade, embora apresente uma firme agenda de lutas, tem sido comprometido pelo conjunto de dificuldades e limites que incidem sobre o seu alcance no coletivo de docentes nas unidades acadêmicas, de maneira diversa e complexa, na graduação e na pós-graduação. A parceria entre intensificação e precarização, aliada ao produtivismo acadêmico, vem alterando o trabalho docente e se expressando de maneira particular: a) na graduação, pela dinâmica de trabalho nas unidades de ensino; e b) na pós-graduação, pelas pressões e exigências oriundas do produtivismo acadêmico, cuja lógica é importada do mundo empresarial. Faces diversas da combinação intensificação/precarização que vem determinando não só o cotidiano de trabalho e a vida acadêmica nas IES (públicas em especial), mas incidindo sobre a organização e mobilização política dos trabalhadores docentes do magistério superior.

Convém lembrar que o/a sujeito docente também se constitui como indivíduo nesta sociedade, burguesa. Na verdade, consideramos que o processo de constituição do indivíduo na sociedade burguesa, em última análise, é parte do processo de contradições que incidem sobre o sujeito docente e seu trabalho atual. Não é porque nos constituímos como uma profissão, a partir de um complexo e denso contexto de renovação crítica, que o Serviço Social está isento de compartilhar da mesma sociabilidade que nos gera como sujeitos.

Nestes termos, resgatar os fundamentos da constituição do indivíduo burguês se faz uma tarefa necessária, a fim de esclarecer como a sociabilidade do capital incide sobre os sujeitos, dentre eles os docentes, contribuindo para a naturalização ou não das determinações sócio históricas atuais. Parece-nos que tal debate interfere diretamente no processo de constituição da consciência dos sujeitos que fazem a história (docentes ou não, mas aqui particularizamos os docentes assistentes sociais), podendo garantir a manutenção e mera reprodução desta sociabilidade ou contribuir efetivamente com o processo de resistência e desvelamento das reais condições de dominação e exploração, na direção de outro modelo de educação, pautada por outra sociedade que não a capitalista.

Assim, nossos objetivos neste capítulo são: 1) problematizar a constituição do indivíduo burguês na sociedade capitalista, a fim de identificar como tal determinação também interfere no processo de consciência dos sujeitos docentes, bem como na adesão de

cada um/uma à dinâmica de resistência, com repercussões no alcance da agenda de lutas direcionadas para a educação superior; e, articulado a este processo, 2) refletir sobre a educação em uma perspectiva emancipatória, identificando-a como bússola que nos dá a direção na luta coletiva por uma sociedade que reconheça elos contraditórios que estimulem a construção de outro projeto de educação radicalmente distinto do projeto dominante.

Para trilhar tais caminhos, discutiremos: 1) a concepção de homem como ser social presente no pensamento de Marx e os determinantes que transformam este homem no indivíduo burguês da sociedade reificada contemporânea; 2) a essencialidade do debate sobre a perspectiva da emancipação humana como fim para o processo de constituição da consciência que ultrapasse os limites do capital; e, para concluir, 3) o debate sobre a educação e seu papel diante da transformação da sociedade para além do capital, considerando o docente (em particular o/a assistente social) como sujeito importante deste processo.

5.1 O HOMEM COMO SER SOCIAL X O INDIVÍDUO BURGUEZ: DETERMINANTES DO PROCESSO DE CONSCIÊNCIA

Nosso ponto de partida é a compreensão da sociabilidade burguesa, assentada no modo de produção e reprodução capitalista, apresentando a propriedade privada e a divisão social do trabalho como componentes essenciais do longo desenvolvimento sócio histórico que herda a humanidade em sua fase atual.

Entretanto, tal sociedade é composta por homens e mulheres que se reproduzem material e espiritualmente, na qual contradições, limites e conflitos são perpetuados de forma ampliada de geração a geração, a partir de uma “consciência alienada”³²⁶ (IASI, 2011). É na sociedade burguesa que o homem se constitui como indivíduo desta sociabilidade, ou seja, como indivíduo burguês que se distancia do seu gênero humano. Mas, como ocorre a dinâmica de afastamento do homem da sua conexão com o gênero humano, alterando suas relações e tecendo seu processo de consciência?

É a partir do processo de transformação intencional da natureza que o homem se torna **ser social**, distinto dos outros animais, sendo somente possível por meio do trabalho (conforme já discutimos no capítulo 3 desta tese). A partir desta concepção, a categoria

³²⁶ A partir de Iasi (2011), consideramos a “manifestação inicial da consciência” (idem, p. 20) como alienação, cujo debate faremos ao longo do presente capítulo.

trabalho é posta como fundamento da vida em sociedade, mediação importante no processo de construção da história humana.

Dessa forma, podemos dizer que os homens são radicalmente históricos e sociais, isto é, são eles que se criam inteiramente a si mesmos e a toda a realidade social, através da atividade coletiva, do trabalho. O homem é o ser capaz de fazer história porque trabalha, porque neste processo estabelece relações que possibilitam transformar não só a natureza, mas as ideias, os valores, as concepções, as instituições, as relações sociais e a si próprios.

É relevante resgatar que a realidade social é o resultado de um longo processo histórico (composto por contradições, rupturas, continuidades), construído por homens e mulheres a partir das relações que estabelecem, em cada momento histórico, por meio do trabalho. De acordo com Marx e Engels (2009), a centralidade do processo histórico está na relação autoimplicada entre homem e natureza, por meio do trabalho, que vai determinar o grau de desenvolvimento (rupturas e continuidades) e o nível de consciência³²⁷ deste homem.

Então, podemos dizer que a **categoria trabalho explica e fundamenta o próprio modo de ser dos homens e da sociedade**, por meio da dinâmica que se estabelece entre homem e natureza. Os homens e mulheres, em sociedade, transformam matérias naturais em produtos com o fim de atender suas necessidades por meio do trabalho, sobretudo, a partir das habilidades e conhecimentos adquiridos, bem como transmitidos e renovados neste processo que se constitui, simultaneamente, como individual e coletivo.

Portanto, homens e mulheres têm a capacidade de alterar a natureza e as relações sociais a partir do trabalho, que se constitui como “uma peculiar e exclusiva articulação entre teleologia e causalidade” (LESSA, 2002, p. 70), ou seja, prévia ideação e circunstâncias objetivas, para fins de objetivação de necessidades e interesses humanos, uma vez que “apenas no mundo dos homens a teleologia se faz presente” (idem), porque apenas os homens detêm a capacidade de antecipar idealmente.

Como afirma Lessa (2002), no mundo dos homens, os seres humanos sempre atuam de forma teleológica³²⁸, ou seja, orientados por objetivos e finalidades (previamente construída/antecipada), o que requer certo grau de consciência para sua objetivação, pois “toda processualidade teleologicamente orientada requer alguma consciência que a ponha” (idem, p. 71).

³²⁷ De acordo com Iasi (2011, p. 12), compreendemos o fenômeno da consciência como processo, como movimento e não como algo dado, porque não é possível concebê-la como coisa adquirida ou não, ou seja, não é possível supor “um estado de consciência ou de não consciência”.

³²⁸ “Lukács afirma que a constituição interna de toda posição teleológica é composta por dois momentos: a posição do fim e a busca dos meios” (LESSA, 2002, p. 86); os meios, tais como valores necessários, para alcançar o fim ou o objetivo inicialmente pré-idealizado.

Isto exige a avaliação e a escolha entre um leque de alternativas, engendrando algo novo que altera a realidade (nova objetividade) e a si mesmo (indivíduo) diante do processo de construção desta nova realidade, pois o homem adquire, necessariamente, novos conhecimentos e habilidades. Esta nova objetividade³²⁹ (situação) gerará novas necessidades e possibilidades, nova prévia ideação (teleologia), novos projetos, novas objetivações, novos conhecimentos e habilidades e, assim, sucessivamente. Lessa (2002, p. 78) explica que, neste processo, “tem-se um salto ontológico, uma mudança de qualidade do ser” que promove um processo de desenvolvimento coletivo, social.

Logo, uma vez que não há indivíduos isolados na sociedade, é a relação entre os atos destes indivíduos, por meio do trabalho, que possibilita construir a história da humanidade, produzindo uma síntese entre natureza e sociedade. Marx e Engels (2009, p. 25) destacam ainda que “as relações de diferentes nações entre si dependem do grau em que cada uma delas desenvolveu as suas forças produtivas, a divisão do trabalho e o intercâmbio interno”; ou seja, é o resultado de um legado, produzido por meio do ato do trabalho que condensa o movimento teleologia e causalidade, passando a fazer parte da história humana.

Destarte, o indivíduo é parte de um desenvolvimento mais amplo, da sociedade, da história humana que se processa por meio da **dinâmica entre o trabalho** (teleologia e objetivação) e o **ser social**, no contexto da transformação da natureza e das relações sociais estabelecidas entre os próprios homens. Aqui se afirma a dimensão social e coletiva do trabalho humano capaz de fazer história, dando origem ao mundo dos homens. Segundo Lessa (2002, p. 78), “essa síntese é *obra do trabalho* - e, no interior deste, do processo de objetivação -, que, a partir do rearranjo teleologicamente posto da natureza, funda o *ser social* enquanto uma totalidade unitariamente homogênea e internamente contraditória”.

Por meio do trabalho, o ser social desenvolve as forças produtivas que condensam o legado histórico da humanidade, alterando a realidade material e as ideias, também desencadeando o processo de formação da consciência humana. Marx e Engels (2009, p. 31) esclarecem que “a produção das ideias, das representações, da *consciência* está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real”. Os homens ao produzirem, por meio do trabalho, suas condições de

³²⁹ Por envolver uma transformação que tem por mediação a consciência dos indivíduos, a transformação das relações sociais, como criações humanas, passa a se desenvolver na cotidianidade e se confrontar com os indivíduos (sociedade) como uma ‘segunda natureza’, ou seja, como algo novo, sob novas condições e determinações (LESSA, 2002).

sobrevivência, pela mesma dinâmica também produzem suas ideias³³⁰. Ou seja, **a consciência humana também é resultado de uma construção histórica**, tendo, assim, conexão com a realidade em que vivem.

Os homens são os produtores das suas representações, ideias, etc., mas os *homens reais*, os homens que realizam, tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações que a estas correspondem até as suas formações mais avançadas (MARX; ENGELS, 2009, p. 31, grifos nossos).

A consciência é construída a partir da condição humana de ser social por meio de um extenso processo histórico fundado no trabalho, pois, ao atenderem a necessidades, mudam sua realidade e, assim, mudam também seu pensamento e o que resulta deste. De acordo com Marx e Engels (2009, p. 32, grifos nossos), “não é a consciência que determina a vida, *é a vida que determina a consciência*”. Portanto, são as relações materiais concretas que os homens estabelecem entre si (de maneira histórica e dialética) que explicam como pensam, como produzem e se reproduzem, como se dá o seu processo de consciência e como se constituem (enquanto coletivo) na atualidade.

Assim, a **consciência** se constrói à medida que os homens buscam construir condições materiais de existência, nos quais estas passam a acionar e incidir também sobre a consciência.

Contudo, segundo Iasi (2011), **o movimento da consciência não é um processo linear**, mas é construído por formas que se superam dialeticamente, de modo que o velho traz elementos do novo que ainda carrega resquícios do que já foi superado, não se constituindo a partir de uma linearidade. Conforma-se como um processo de saltos, continuidades e rupturas. Esse movimento é determinado pelas condições materiais de existência, ou seja, pela realidade social fundada, na atualidade, pela ordem do capital, e, conseqüentemente, pela inserção de classe dos indivíduos, marcada por contradições e antagonismos determinados pela situação de cada classe diante dos meios de produção e reprodução.

Tal processo se constitui, ao mesmo tempo, como “múltiplo e uno” (IASI, 2011, p.13), pois cada indivíduo “transita de certas concepções de mundo até outras, vive subjetivamente a trama de relações que compõe a base material de sua concepção de mundo” (idem); ou seja, cada um precisa buscar explicações, construir respostas conscientes sobre a realidade. Por

³³⁰ “A *consciência* nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu *processo real de vida*” (MARX; ENGELS, 2009, p. 31, grifos nossos).

outro lado, a sua condição de classe o situa no campo da universalidade, em que as “diferentes particularidades derivadas do processo próprio de vida de cada um sintetizam (sob algumas condições) um todo que podemos chamar de consciência de classe” (idem), podendo acontecer em tempos diferentes para cada indivíduo. Em verdade, as condições materiais de existência se colocam no campo do múltiplo, sendo que cada um construirá (ou não) seu processo de consciência de forma individual. Assim, universalidade e singularidade se conectam dialeticamente.

Para Iasi (2011), a consciência é gerada: 1) a partir e pelas relações concretas entre os seres humanos e desses com a natureza; e 2) no processo pelo qual cada indivíduo é capaz de interiorizar tais relações, valores, padrões de conduta e concepções como parte de um todo, aparente e limitado, segundo suas primeiras formas de inserção na sociedade capitalista (família, escola, trabalho, etc.).

Desse modo, na primeira manifestação da consciência, o indivíduo passa a compreender o mundo a partir de seu vínculo imediato e particularizado, generalizando-o e, sobretudo, naturalizando e deformando a realidade, já que perde seu caráter histórico e cultural. O passo seguinte é a validação, o desenvolvimento e a reprodução de valores e concepções particulares: “tomando a parte pelo todo, a consciência se expressa como *alienação*” (IASI, 2011, p. 20, grifo nosso). Por isso, Iasi (2011, p.20) afirma que “a alienação se constitui como a forma de manifestação inicial da consciência”, pois “a lógica imposta pelo capital (externa), interioriza-se [...]” (idem) nos sujeitos, fazendo com que passem a reproduzir “[...] alegre e convictamente as ideias do capital como se fossem suas” (idem). Já que todos se inserem em uma sociedade de classe consolidada, a capitalista, **não há como se socializar nesta sociedade sem ser pela mediação inicial da alienação.**

Nestes termos, no mundo dos homens, ao construir o mundo material, desenvolver a sociedade, os indivíduos se constroem como seres humanos: o que significa dizer que a reprodução social e do indivíduo, bem como seu processo de consciência, são processos autoimplicados.

Conforme Marx e Engels (2009), as sociedades passaram por diversos momentos históricos que demarcaram vários modos de produção e reprodução social (por exemplo, a sociedade primitiva, o escravismo, o feudalismo, o capitalismo), a depender do grau de desenvolvimento das forças produtivas, da divisão do trabalho e do intercâmbio interno e externo entre nações. Os autores continuam as análises e afirmam: “[...] cada uma das fases da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos entre si no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho” (idem, p. 26), bem como a formas

diferentes de propriedade e divisão do trabalho; tudo isto se desdobra em uma determinada relação entre indivíduo e sociedade.

A transformação dos modos de produção e reprodução sociais, e conseqüentemente, das relações entre os homens é resultado das contradições concretas que se gestam na história, cujo homem é seu produtor e produto por meio do trabalho, pois, como afirmavam Marx e Engels (1998, p. 29), “a história de toda a sociedade até hoje moveu-se entre antagonismos de classes, que em diferentes épocas tiveram formas distintas”.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, emerge a disputa pelos meios de produção, os antagonismos e o surgimento das classes; com as classes, a propriedade privada e, principalmente, a divisão do trabalho (entre os que pensam e executam). Deste modo, estabelecem-se as condições para a repartição desigual do trabalho e dos seus resultados, bem como a gênese da exploração do homem pelo homem, promovendo o afastamento gradual do gênero humano.

Marx e Engels (2009, p. 47) ressaltam também que “com a divisão do trabalho está dada, ao mesmo tempo, a contradição entre o interesse de cada um dos indivíduos ou de cada uma das famílias e o interesse comunitário”. A partir desta contradição, instâncias como o Estado³³¹ surgem, ao lado das classes dominantes, mas com a forma ilusória do vínculo com o interesse coletivo.

Não obstante, é com o surgimento e o desenvolvimento do **capitalismo** que a relação entre **indivíduo e coletividade concretamente é cindida**: a centralidade da propriedade privada passa a definir a vida em sociedade (não mais as necessidades humanas), o individualismo burguês consolida as relações, perdendo-se o sentido da vida coletiva. Interesses individuais e interesses coletivos parecem entrar em conflito, em contraposição, favorecendo o desenvolvimento de mecanismos que contribuem para o aperfeiçoamento da cisão entre indivíduo e totalidade social.

³³¹ O capitalismo, como organização societária, está vinculado a um Estado burguês, ou melhor, a um Estado que interfere na sociedade de maneira articulada com interesses e necessidades orgânicas ao modo de produção a que está conectado. Marx (2010a; 2010c; outros) desenvolve o debate entre sociedade civil e Estado recuperando Hegel, Rousseau e outros autores e traça a inversão na relação Estado e Sociedade, quando afirma a prioridade da sociedade civil/burguesa em relação ao Estado, pois são as relações entre as classes no seio da sociedade burguesa que determinam, dimensionam e redimensionam a estrutura e a organização do Estado que atende a esta sociedade. Portanto, o Estado não é o ser de racionalidade e superioridade que condensa interesses da sociedade civil, conforme Hegel defendia, mas aquele sujeito aos conflitos e contradições desta sociedade civil/burguesa, ou seja, condicionado às “lutas reais das diferentes classes entre si” (MARX; ENGELS, 2009, p. 47) e suas contradições, a depender do jogo de forças entre estas classes. O Estado é “invenção humana”, é resultado da dinâmica entre as classes na sociedade burguesa, no qual se expressam as inversões/abstrações produzidas pelo ser humano.

O diferencial entre o capitalismo e os outros modos anteriores de produção é demarcado pela inversão de prioridades em que não mais o atendimento das necessidades humanas move o processo de transformação da natureza por meio do trabalho, mas o atendimento dos interesses da relação que se estabelece entre a burguesia e os trabalhadores: **é o afastamento profundo do homem como ser social e sua identificação como indivíduo da sociedade burguesa.**

O capitalismo, ao desenvolver o *individualismo burguês*, que lhe é inerente, deu origem a uma sociedade na qual as necessidades coletivas estão subordinadas ao enriquecimento privado, e na qual as necessidades humanas (coletivas e individuais) estão subordinadas ao complexo processo de acumulação do capital pelos burgueses (LESSA; TONET, 2008, p. 82).

Então, o ponto de partida para compreender o indivíduo burguês é a apreensão do próprio modo de produção e reprodução capitalista, suas relações, contradições e determinantes sociais, visto que a produção capitalista é o resultado da produção e da reprodução social na ordem burguesa³³² que encobre, mistifica e fetichiza as reais relações sociais entre capital e trabalho.

De acordo com Marx (1985a, p. 45, grifos nossos), “a riqueza das sociedades em que domina o modo de *produção capitalista* aparece como uma *imensa coleção de mercadorias*, e a mercadoria individual como sua forma elementar” que põe em movimento as relações produtoras de valor desta sociabilidade. Desta forma, a **mercadoria se constitui como relação determinante mais simples** que fundamenta todo o movimento social e histórico do capital e de suas relações, constituindo-se, como “objeto externo, coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie” (idem), impondo à dinâmica societária burguesa a lógica do valor econômico como guia orientador universal das relações sociais.

Logo, é algo externo ao homem que satisfaz uma necessidade humana de qualquer natureza, material ou espiritual, não importa se ela “se origina do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa” (idem, p. 45). Cada coisa é “um todo de muitas propriedades e pode

³³² Não é demasiado lembrar que tal processo de produção e reprodução expressa uma relação social entre homens e mulheres, inseridos em classes sociais que personificam determinadas categorias econômicas. De acordo com Marx (1985a), no capitalismo, o capital se constitui como relação social determinante que supõe o trabalho assalariado, assim como este último também supõe o capital.

ser útil sob diversos aspectos” (idem), caracterizando seu valor de uso, sua utilidade, como resultante do trabalho humano (intercâmbio homem e natureza) em sociedade.

Criador de *valores de uso*, 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, 1985a, p. 50, grifo do autor).

Na sociedade capitalista os valores de uso se constituem, ao mesmo tempo, como portadores de valores de troca. Ou seja, o valor de uso somente é mercadoria quando é produzido para troca, compra e venda no mercado, pois é necessário que satisfaça necessidades de outros que não as dos seus produtores, apresentando, assim, valor de uso social. Desse modo, Trindade (2011, p. 182) esclarece: “[...] o valor de troca é a capacidade de um produto de ser transformado em mercadoria, sua capacidade de ser trocado por outras mercadorias, mediante a intermediação do dinheiro” (expressão monetária do valor). Ou dito de outra maneira: o valor de troca é a expressão ou forma de manifestação do valor da mercadoria.

O que há de comum, que se revela no momento da troca de mercadorias é o seu valor que é mensurado pela sua substância constituidora de valor: o trabalho humano. Portanto, o valor de uma mercadoria é mensurado pelo valor médio da quantidade de trabalho dispensado para produzir uma mercadoria em determinadas condições sócio históricas.

Marx (1985a) explica que a força conjunta de trabalho da sociedade se apresenta, no valor do mundo das mercadorias, como única e mesma força de trabalho do homem, sendo composta por inúmeras forças de trabalho individuais. Esta força de trabalho possui o caráter de uma “força média de trabalho social”, caracterizada como *trabalho socialmente necessário* que é aquele “requerido para produzir um valor de uso qualquer, nas condições dadas de produção socialmente normais, e com o grau social médio de habilidade e de intensidade de trabalho” (idem, p. 48)³³³.

Com o desenvolvimento da produção mercantil³³⁴ as trocas foram se complexificando e a mercadoria passou a expressar valor a partir de uma diversidade de outras mercadorias, em

³³³ Cabe considerar que duas condições são essenciais para a produção de mercadorias: a divisão do trabalho e a propriedade privada, pois sem estas não há produção mercantil.

³³⁴ É digno de nota ressaltar que em outras sociedades (modos de produção) havia produção mercantil (como no feudalismo), mas apenas o capitalismo pode ser considerado como modo de produção de mercadorias devido a sua intensidade, condições objetivas de desenvolvimento das forças produtivas, apropriação privada dos meios de produção e da mercadoria especial amplificadora do valor: a força de trabalho.

condições de produção e circulação cada vez mais ampliadas e complexas, aliadas à diversidade de possibilidades da divisão do trabalho entre os homens.

Numa sociedade cujos produtos assumem genericamente a forma de mercadoria, isto é, numa *sociedade de produtores de mercadorias*, desenvolve-se a diferença qualitativa dos trabalhos úteis, executados independentemente uns dos outros, como negócios privados de produtores autônomos, num sistema complexo, numa divisão social do trabalho (MARX, 1985a, p. 50, grifos nossos).

No processo histórico, as trocas de mercadorias passam a exigir que uma mercadoria se converta em equivalente geral ou universal, transitando de uma mercadoria com propriedades especiais (exemplo, os metais preciosos, como o ouro e a prata) para o *dinheiro*: “pouco a pouco, passou (o dinheiro) a funcionar [...] como *equivalente geral*. Tão logo conquistou o monopólio dessa posição na expressão de valor do mundo das mercadorias, torna-se mercadoria dinheiro e [...] se transforma em *valor geral*” (MARX, 1985a, p. 69, grifos nossos). Assim, o dinheiro assume o lugar de mercadoria especial que expressa o valor de todas as outras mercadorias produzidas e conduzidas ao mercado, ganhando uma centralidade que extrapola sua existência real como uma mercadoria resultante do trabalho humano.

Fica evidente que todo o conteúdo da forma mercadoria é ocultado aos homens, restando apenas sua aparência que assume um poder fictício, irreal, ilusório. Na verdade, a mercadoria assume um conteúdo distinto da sua aparência: “[...] ela é uma coisa muito complicada, cheia de sutileza metafísica e manhas teológicas” (MARX, 1985a, p. 70).

O *misterioso da forma mercadoria* consiste simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total (social) *como uma relação social existente fora deles*, entre objetos (MARX, 1985a, p. 71, grifos nossos).

Com o processo de produção mercantil e a divisão social do trabalho mais complexa é ocultada a característica fundamental do trabalho: seu caráter social, pois se perdem as relações entre o trabalho privado (individual) e o trabalho coletivo/social.

Objetos de uso se tornam mercadorias apenas por serem produtos de trabalho privados, exercidos independentemente uns dos outros. O complexo desses trabalhos privados forma o trabalho social total. Como os produtores somente entram em contato social mediante a troca de seus produtos de trabalho, as características especificamente sociais de seus trabalhos privados só aparecem *dentro dessa troca* (MARX, 1985a, p. 71, grifos nossos).

O resultado deste trabalho ganha uma *autonomia* em relação ao seu produtor, pois, no lugar do trabalho social humano, assume centralidade a coisa produzida, ou melhor, a mercadoria que será conduzida ao mercado, propiciando que tal produtor só venha a ter contato com o caráter social do seu trabalho no mercado. Como criticamente analisa Marx (1985a, p. 71),

A forma mercadoria e a relação de valor dos produtos de trabalho, na qual ele se apresenta, não têm que ver absolutamente nada com sua natureza física e com as relações materiais que daí se originam. Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a *forma fantasmagórica de uma relação entre coisas*.

Por conseguinte, as relações entre os homens, sujeitos produtores (aqueles que trabalham) aparece como relações entre mercadorias, entre coisas, cuja mercadoria passa a assumir a centralidade na relação entre os homens. Há uma inversão, na qual a mercadoria, criada pelo homem, aparece como algo alheio, independente e autônomo, que termina por dominá-lo, ou seja, a coisa adquire um poder oculto que subordina seu criador, o homem.

Isto Marx (1985a) chamou de **fetichismo da mercadoria**, pois no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana “[...] parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens” (idem, p. 71). Esta forma fantasmagórica da mercadoria e seu poder autônomo em relação aos homens “adere aos produtos de trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias” (idem).

O caráter fetichista da mercadoria se cristaliza nas relações sociais, tornando-as relações entre coisas, ou seja, universaliza-se no capitalismo, passando a dominar todo o universo de relações. Já o fetichismo do dinheiro (mercadoria especial) pode ser considerado como exemplo fundamental de como as relações sociais são deslocadas pelo seu poder fantasmagórico e falsamente ilimitado. Por isso, Marx (1985a) revela que é “exatamente a forma acabada – dinheiro – do mundo das mercadorias que objetivamente vela, em vez de

revelar, o caráter social dos trabalhos privados e as relações sociais entre os produtores” (idem, p. 73).

No capitalismo, o dinheiro se torna mais que moeda de troca, assume o lugar de objetivo central individual e coletivo da acumulação, pois as relações sociais passam a não focar o atendimento de necessidades humanas, mas a **buscar exaustivamente o lucro**, a riqueza, ou seja, a dinâmica da valorização cada vez mais intensa do valor, o que no limite estimula a **propagação dos valores burgueses, tais como a competitividade e o individualismo**.

O dinheiro, na medida em que possui o atributo de *tudo comprar*, na medida em que possui o atributo de se apropriar de todos os objetos, é, portanto, o objeto enquanto possessão eminente. A universalidade de seu atributo é a onipotência de seu ser; ele vale, por isso, como *ser onipotente* (MARX, 2004, p.157, grifos nossos).

O fetiche do dinheiro o transporta a assumir um caráter divino, onipotente, que inverte as relações e confunde a consciência humana, transforma e condiciona sentimentos, ações e necessidades. Como explica Marx (2004, p. 160)³³⁵:

Enquanto poder inversor, o dinheiro se apresenta também contra o indivíduo e contra os vínculos sociais, etc. [...] Ele *transforma* a fidelidade em infidelidade, o amor em ódio, o ódio em amor, a virtude em vício, o vício em virtude, o servo em senhor, o senhor em servo, a estupidez em entendimento, o entendimento em estupidez. Como o dinheiro, enquanto conceito existente e atuante do valor, confunde e troca todas as coisas, ele é então a confusão e a troca universal de todas as coisas, portanto, *o mundo invertido*, a confusão e a troca de todas as qualidades naturais e humanas. Quem pode comprar a valentia é valente, ainda que seja covarde.

Esta concepção invertida do real afasta os homens da sua condição plena de ser social e os aprisiona na dinâmica da acumulação do lucro, do culto ao dinheiro e da exploração da força de trabalho no capitalismo. Aliás, transforma-os gradativamente, e assim, **consolida a figura do indivíduo burguês**, constituindo-se em terreno fértil para que nas relações entre os indivíduos se ampliem tendências próprias do capitalismo, tais como o egoísmo, o sentimento de posse e o individualismo exacerbado.

³³⁵ Aqui foi recuperado o manuscrito “Dinheiro”, publicado pela Boitempo Editorial na 1ª edição de “Manuscritos Econômico-Filosóficos” (MARX, 2004).

Por outro lado, é relevante considerar que estas relações fetichizadas ocultam concretamente que a valorização do valor não se encontra no dinheiro, nem na circulação de mercadoria, mas no consumo de uma determinada mercadoria especial, que apresenta a característica peculiar de se constituir como **fonte de valor: a força de trabalho**.

É importante recuperar que na sociedade capitalista, o diferencial da produção mercantil é a compra e a venda da mercadoria força de trabalho. Contudo, para que a força de trabalho se encontre disponível no mercado enquanto mercadoria é necessário que a mesma esteja à venda, que seu possuidor seja livre para vendê-la no mercado e que a venda por determinado tempo (caso contrário caracterizará uma situação de escravidão), por um salário, e, por fim, que seu possuidor não apresente outras mercadorias para vender, ou seja, apenas disponha da sua força de trabalho para vender e manter sua sobrevivência³³⁶.

Para transformar dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro precisa encontrar o trabalhador livre no mercado de mercadorias, livre no duplo sentido de que ele dispõe, como pessoa livre, de sua força de trabalho como sua mercadoria, e de que ele, por outro lado, não tem outras mercadorias para vender, solto e solteiro, livre de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho (MARX, 1985a, p. 140)³³⁷.

O capitalista compra a força de trabalho por meio do salário e torna-se proprietário desta, usufruindo de todo o valor que é gerado por ela. Logo, a riqueza (lucros) do capitalista provém da exploração da força de trabalho daquele que nada mais detém para garantir sua sobrevivência, a não ser sua própria capacidade de trabalho. E, neste contexto,

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (MARX, 2004, p. 80).

³³⁶ “Para que alguém venda mercadorias distintas de sua força de trabalho ele tem de possuir naturalmente meios de produção, por exemplo, matérias primas, instrumentos de trabalho, etc. Precisa, além disso, de meios de subsistência” (MARX, 1985a, p. 140).

³³⁷ Convém resgatar ainda que este processo “é resultado de um desenvolvimento histórico anterior, produto de muitas revoluções econômicas, da decadência de toda uma série de formações mais antigas da produção social” (MARX, 1985a, p.140)

Tratado como uma mercadoria e sob o controle daquele que o comprou, o trabalhador (e sua classe) se encontra em uma situação desfavorável em relação ao capitalista burguês, no qual aqui o trabalho empobrece sua condição humana, o oprime, e não o liberta, o que produz um conjunto de contradições e interesses divergentes entre as classes. É a generalização deste processo que garante, no desenvolvimento histórico, a supremacia do modo de produção capitalista e a constituição (e consolidação) da figura do indivíduo burguês e dos seus valores inerentes.

Por isso, Netto (1981b, p. 56) afirma que “nas condições desta sociedade, o trabalho não é a objetivação pela qual o ser genérico se realiza: é uma objetivação que o perde, que o aniquila”. Dessa maneira, “a alienação é uma forma específica e condicionada de objetivação” (idem, p. 57) no capitalismo, no qual tudo se reduz ao lucro, à mercadoria, pois, “produzindo-as, produz-se a si mesmo e ao produtor como mercadorias. Trata-se de uma forma histórica do trabalho: *o trabalho alienado*” (idem, grifos nossos).

A exteriorização do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa, mas bem além disso, que existe fora dele, *independente dele e estranha a ele*, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (MARX, 2004, p. 81, grifos nossos).

A partir do fetichismo, a sociedade capitalista (inteiramente mercantilizada) adquire uma forma nova, determinada e particular de alienação profunda, que escraviza os indivíduos tanto pelas condições objetivas da sua inserção de classe no processo produtivo, quanto pelas condições subjetivas de internalização psicossocial, decorrentes da mesma inserção e das suas relações sociais. Então, a alienação conota a fratura, o **estranhamento entre o indivíduo e a coletividade**, a despossessão individual das forças sociais que são atribuídas a objetos exteriores nos quais o sujeito não se reconhece (NETTO, 1981b).

Marx (2004) explica o fenômeno da **alienação** a partir do estranhamento que se estabelece por meio do trabalho e do produto deste na relação homem-natureza, homem-homem e homem-humanidade: “[...] a objetivação (do trabalho) como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação *como estranhamento, como alienação*” (idem, p.80, grifos nossos). Na verdade, o processo de alienação tem seu ponto de partida no trabalho, mas se espalha para todos os níveis da vida humana, todos os campos das relações sociais, pois,

[...] ao preencher e penetrar *todas as dimensões da vida social*, reinventa suas formas de aprisionar e arrefecer a existência humana, tornando-a algo banal, numa sociedade que ostenta o sentido pragmático e descartável dos objetos, mas também dos indivíduos e de suas relações sociais (SOBRAL; RAMOS, 2010, p. 119).

A forma qualitativamente diferente e peculiar da alienação na sociedade capitalista em que o fenômeno do fetichismo se intensifica, complexifica e universaliza, extrapolando a esfera da produção é chamada de **reificação**³³⁸. Em vista disso, Netto (1981b) esclarecer que “pensar a problemática da reificação é, necessariamente, pensar a problemática da alienação e do fetichismo” (idem, p. 11), defendendo que “a manutenção funcional do capitalismo tardio tem seu elemento axial na *reificação das relações sociais*” (idem, p. 16, grifos nossos).

Neste caminho, é importante lembrar que na sociedade burguesa, a alienação se estabelece pelo trabalho assalariado que submete o desenvolvimento do homem a tais condições e formas cada vez mais perversas.

Na verdade, o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como um objeto estranho: quanto mais se desgasta trabalhando, mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, e tanto menos pertence a si próprio (MARX, 2004, p. 81).

Este processo incide também sobre a formação da consciência do indivíduo que perde seu vínculo com o gênero humano, passando a considerar o coletivo como meio para alcançar os objetivos burgueses, em particular o lucro. Portanto, em plena sintonia com a lógica capitalista: “[...] a questão de que o *homem está estranhado do seu ser genérico* quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles está estranhado da essência humana” (MARX, 2004, p. 86, grifos nossos).

Nessas condições, as necessidades humanas passam a ser coadjuvantes no processo de construção da história, ou seja, tornam-se secundárias para o processo de reprodução social, assumindo o papel principal as necessidades e os interesses da ordem do capital, quais sejam: a acumulação, a partir dos seus pilares fundamentais, a propriedade privada e a exploração do trabalho. A objetivação do trabalho (resultado da dinâmica teleologia e causalidade) passa a

³³⁸ Netto (1981b), afirma que “pensar a problemática da reificação é, necessariamente, pensar a problemática da alienação e do fetichismo” (idem, p. 11), defendendo que “a manutenção funcional do capitalismo tardio tem seu elemento axial na reificação das relações sociais” (idem, p. 16).

ser motivada não mais por necessidades humanas, mas pela dinâmica de reprodução do capital. Em verdade, o individualismo burguês, inerente ao capitalismo (ou seja, a esta fase do desenvolvimento histórico da humanidade no qual o fetichismo da mercadoria se universaliza e reifica a sociedade), define uma nova fase da relação entre indivíduo e sociedade.

Como consequências do processo de produção e reprodução social na sociedade capitalista, pautada na produção de mercadorias e no fim último da acumulação, Marx (2004) identifica que quanto mais o trabalhador produz riqueza, inversamente mais empobrece sua vida material e espiritual (consciência), caracterizando uma vida de miséria e sofrimento para os trabalhadores: “na situação em progresso da sociedade, o declínio e empobrecimento do trabalhador são o produto de seu trabalho e da riqueza por ele produzida” (idem, p. 30).

A própria estrutura de acumulação de riqueza, que define o capitalismo, permite com que apenas a classe burguesa apresente condições plenas de aproveitamento das possibilidades para satisfação de necessidades, enquanto que para a grande maioria, os trabalhadores, isto lhe seja negado, permitindo apenas a subordinação das suas necessidades aos interesses capitalistas.

É nesta sociedade que nascemos e vivemos, apreendemos o mundo, constituímos-nos como seres humanos e questionamos nossa existência como sujeitos individuais e coletivos. Este processo invade o processo de consciência individual e coletiva dos homens e mulheres, ou seja, de todos os trabalhadores e trabalhadoras. Então, o docente assistente social, na condição de trabalhador assalariado, insere-se nesta dinâmica, constituindo seu modo de pensar e agir individual e coletivo.

Logo, a mesma lógica que perpassa a constituição do indivíduo na sociedade capitalista, por meio do trabalho e da consolidação da alienação e reificação na atualidade, também atravessa o processo de consciência do trabalhador (em especial, o/a docente assistente social), permitindo seu movimento e contradição, ainda mais em uma sociedade em que sua reprodução prima pelas relações próprias da valorização do capitalismo, reproduzindo valores e necessidades postas pelo capital.

Para Mészáros (2006, p. 21, grifos nossos) “a alienação do trabalho se expressa como *raiz causal* de todo o complexo de alienações”, ou seja, a materialidade destas relações na sociedade capitalista se espalha para todo o universo de socialização dos indivíduos, constituindo, **validando e sedimentando sua forma de pensar, viver e agir sobre o mundo**, incidindo também sobre seus projetos individuais e coletivos, bem como sobre seu processo de consciência e sua capacidade/possibilidades de resistência.

Todavia, ao mesmo tempo em que estão postas as condições de uma sociedade alienante, **é possível negá-la**, pois, segundo o próprio Mészáros (2006), a atividade alienada não produz somente a alienação, mas também produz, contraditoriamente, a “*consciência de ser alienado*, uma vez que não somente contradiz a ideia de uma totalidade alienada inerte, como também indica o aparecimento de uma *necessidade de superação* da alienação” (idem, p. 166, grifos nossos). Isso significa afirmar que **o homem é ao mesmo tempo produto, produtor e negador desta sociedade alienada.**

Assim, em determinadas condições, a vivência da contradição entre valores assumidos e novas relações vividas pode gerar uma inicial superação da alienação, particularmente vivida coletivamente: “vislumbra-se a possibilidade de não apenas se revoltar contra as relações predeterminadas, mas *alterá-las*. Questiona-se o caráter natural dessas relações e sua inevitabilidade” (IASI, 2011, p. 29-30, grifos nossos). Isto é o que Iasi (2011) chama de consciência em si ou consciência da reivindicação.

É necessário que o trabalhador ultrapasse os limites do seu reconhecimento enquanto classe (**consciência em si**) e a busca de saídas dentro do capitalismo, e se assuma para além de si mesmo, ou seja, assuma a posição de uma **consciência para si** (IASI, 2011).

Neto (2012b) explica que pela consciência de classe em si “apenas se atacam os aspectos isolados da totalidade orgânica do modo de produção capitalista [...]” (idem, p. 99), já pela consciência de classe para si “é possível compreender e atacar as instâncias fundamentais do edifício do capital” (idem).

A formação da *consciência em si e para si* comparecem como uma *determinação reflexiva*, em que a consciência para si somente o pode constituir-se através da consciência em si, quer dizer, embora o trabalho assalariado venha ao mundo como uma determinação objetiva do capital, a perspectiva do trabalho *pode transpor* as determinações impostas pelo capital e apontar para uma perspectiva de superação tanto das estruturas que determinam a existência do trabalho como trabalho abstrato quanto da organização social da humanidade na forma de sociedade de classes (NETO, 2012b, p. 81).

É **na disputa, na luta**, a partir da centralidade do trabalho e do reconhecimento das contradições (im)postas pelo mundo do capital que a consciência de classe passa a se constituir para si mesma, potencializando a classe revolucionária, a fim de assumir a luta por uma outra sociedade para além de si mesma e dos determinantes da produção e reprodução capitalistas.

A verdadeira consciência de classe é fruto dessa dupla negação: em um primeiro momento o proletariado nega o capitalismo, assumindo sua posição de classe, para depois negar-se a si próprio enquanto classe, assumindo a luta de toda a sociedade por sua emancipação contra o capital (IASI, 2011, p. 32, grifos nossos).

Neste sentido, é condição fundamental que a classe trabalhadora se reconheça enquanto classe e se conceba “diante da tarefa histórica da superação desta ordem” (IASI, 2011, p. 32), ou seja, a partir da busca da transformação das condições de vida e de trabalho para além do capitalismo.

Todavia, o processo de consciência é dinâmico, o que significa dizer que o mesmo envolve continuidades e rupturas e, sobretudo, não se caracteriza como uma evolução. Constitui-se como um *processo dialético, marcado por contradições*, que envolve diferentes sujeitos que apreendem o real de formas diversas, pois estão inseridos de formas distintas na sociabilidade do capital e, assim, podem ou não fazer a transição da alienação para outro estágio de consciência.

É preciso compreender com profundidade as relações para além de seu tempo e espaço, ir para além da sua classe e tomar como sua a história da classe e da humanidade. O processo de transformação deve ser necessariamente social e produto da transição deste modo de produção para outro, pois, como alerta Marx (1985a, p.76, grifos nossos):

*A figura do processo social da vida, isto é, do processo da produção material, apenas se desprenderá do seu místico véu nebuloso quando, como produto de homens livremente socializados, ela ficar sob seu controle *consciente e planejado*. Para tanto, porém, se requer uma base material da sociedade ou uma série de condições materiais de existência, que, por sua vez, são o produto natural de uma evolução histórica longa e penosa.*

Então, a transformação da consciência não deve ser considerada como um processo por fora da luta política e da materialidade onde a mesma se insere: “É ao mesmo tempo um *produto* da transformação material da sociedade e *um meio político* de alcançar tal transformação” (IASI, 2011, p. 43, grifos nossos). Por conseguinte, constitui-se como um processo, exige um projeto societário genuinamente distinto do capitalismo e que seja veiculado pelos trabalhadores, única classe capaz e com reais interesses de operar uma transformação revolucionária a partir de um novo patamar de consciência humana.

Os docentes em Serviço Social podem (e devem) contribuir neste processo, como um coletivo de trabalhadores, a partir das suas ações e lutas coladas à direção crítica do projeto de profissão, bem como da sua conexão a um projeto coletivo mais amplo, ou seja, um projeto societário de teor e direção revolucionária.

Apesar dos limites, em curso, de uma sociedade em franco retrocesso, só a história pode determinar limites e possibilidades de enfrentamento, luta e resistência. Diante disto, consideramos essencial resgatar brevemente o debate sobre a **emancipação humana** como fim último da luta para além dos limites do capital.

5.2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EMANCIPAÇÃO HUMANA

Como vimos, o processo de constituição do indivíduo burguês passa pelo debate sobre o trabalho como momento constitutivo do ser social, cujo desenvolvimento deste indivíduo é resultado do denso processo histórico que com o capitalismo, e seu foco na produção de mercadorias, bem como na acumulação, explora e oprime homens e mulheres, transformando o trabalho em fonte de miséria e sofrimento para muitos e riqueza para uma pequena parcela da humanidade (a burguesia).

Conforme Marx (1985c, p. 55) em seu capítulo inédito, “[...] o operário funciona unicamente como trabalho personificado, que a ele pertence como suplício, como esforço, mas que pertence ao capitalista como substância criadora e incrementadora de riqueza” (valor). Isto porque o processo de autovalorização do capital só ocorre pela via da produção de mais valia, ou seja, pelo “[...] processo de objetivação de trabalho não pago” (idem, p. 57), o qual “[...] apresenta-se como o fim determinante, o interesse propulsor e o *resultado final* do processo de produção capitalista, isto é, como aquilo em virtude do que o valor original se transforma em capital” (idem, p. 41).

O problema real posto por Marx (1985a) é que o homem não se reconhece como humano, como ser social, como partícipe do gênero humano, atribuindo sua sociabilidade a algo estranho a ele (fora dele e do seu gênero), por meio de uma mediação externa (ainda que produzida pelo homem): o Estado. Este ‘tipo’ de mediação pelo Estado não emancipa, não supera o processo de fetichismo e alienação no qual o homem burguês está “mergulhado dos pés à cabeça”, pois o Estado se constitui como a expressão mais adequada e funcional às relações de mercado, ou seja, ao capitalismo. Como destaca Iasi (2011, p. 51, grifos nossos),

[...] assim procedendo, o indivíduo transforma os outros seres humanos em *meios* e acaba por degradar a si mesmo como mero meio, transformando-se em ‘joguete de poderes estranhos’. A contraposição entre Estado político e sociedade civil (burguesa) faz com que o indivíduo, além de se reconhecer no Estado como ser genérico, cai na *ilusão* de que se torna genérico graças ao Estado. [...] é expropriação de seu real caráter coletivo em nome de uma *universalidade irreal*.

Com o suporte do Estado burguês, a **emancipação política** proporciona no máximo a igualdade jurídica (do ponto de vista formal), pois naquela persistem as desigualdades e as contradições reais entre os indivíduos partícipes de classes sociais distintas. Portanto, “o limite da emancipação política fica evidente [...] no fato de o Estado ser capaz de ser um Estado livre sem que o homem seja um homem livre” (MARX, 2010b, p. 39). O homem liberta-se apenas de maneira formal, abstrata, parcial, por meio do Estado (meio necessário), já que, na forma política, há uma anulação da sua condição de homem localizado em uma classe, proprietário ou não. Nesta condição,

O Estado anula à sua maneira a diferenciação por nascimento, estamento, formação e atividade laboral ao declarar nascimento, estamento, formação e atividade laboral como *diferenças apolíticas*, ao proclamar cada membro do povo, sem consideração dessas diferenças, como participante igualitário da soberania nacional, ao tratar todos os elementos da vida real de um povo a partir do ponto de vista do Estado. Não obstante, o Estado permite que a propriedade privada, a formação, a atividade laboral, atuem à maneira delas, isto é, como propriedade privada, como formação como atividade laboral, e tornem efetiva a sua essência particular. Longe de *anular* essas diferenças fáticas, ele existe tão somente sob o pressuposto delas, ele *só se percebe como Estado político* e sua universalidade só torna efetiva em oposição a esses elementos próprios dele (MARX, 2010b, p. 40, grifos nossos).

Em verdade, esta suposta universalidade mascara que tal igualdade (como condição) exija que somente alguns assumam a função de proprietários e outros assumam o papel de proprietários apenas da sua força de trabalho; isto é, alguns (poucos) compram e a maioria vende a mercadoria força de trabalho que, sendo consumida, gera e valoriza o capital.

Então, todos os pressupostos da sociedade burguesa continuam a subsistir fora do âmbito do Estado (ele apenas legaliza a dominação de uma classe sobre a outra), mas disfarçados de benefícios do mundo do capital. É neste sentido que **o indivíduo burguês é considerado um cidadão de direitos**.

Importante analisar que aqui há uma cisão entre homem e cidadão, ratificada pela concepção de emancipação política, pois “o homem leva uma vida dupla não só mentalmente,

na consciência, mas também na realidade, na vida concreta” (MARX, 2010b, p. 40). Trindade (2011, p. 77) explica que “[...] ao separar cada um desses hemisférios (homem e cidadão), assegura a sua coexistência, isto é, assegura que desigualdade e igualdade convivam – cada uma confinada a seu *mundo*”. Por isso, a resistência dos trabalhadores deve ultrapassar a luta por direitos, pois é próprio desta sociedade de classes usar o direito como meio/mecanismo de dominação e manipulação, ao mesmo tempo em que está implícito à sociedade de direitos o reconhecimento da desigualdade.

Por outro lado, sem dúvida a emancipação política, expressa pela cidadania e pela democracia, é uma forma de “liberdade” mais avançada em relação à liberdade delimitada pela sociedade feudal, por exemplo. No entanto, “na medida em que deixa *intactas as raízes da desigualdade social*, não deixa de ser uma *liberdade essencialmente limitada*, uma forma de escravidão” (TONET, 2010, p. 27). Marx (2010b), mesmo considerando sua importância, já que “representa um grande progresso [...]” (idem, p. 41), afirma que a emancipação política “[...] não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana *dentro da ordem mundial vigente*” (idem, grifos nossos).

Tonet (2012) argumenta que um dos grandes problemas contemporâneos das lutas da classe trabalhadora é a *mudança da centralidade do trabalho para a centralidade da política*. Esta mudança se deu “tanto a partir do caminho reformista quanto do caminho revolucionário. E significou, em resumo, a atribuição ao Estado da tarefa de ser o protagonista da transformação revolucionária do mundo” (idem, p. 51). Assim,

Ao centrar a luta no campo da política [...] a classe trabalhadora aceitou que a disputa se limitasse apenas a questões internas ao modo capitalista, deixando de lado seu objetivo específico, que é a superação do capital [...] a verdade é que a reforma está ocupando todo o espaço (da luta), deixando para a revolução apenas um discurso vazio (TONET, 2012, p. 59).

Por isso, Marx (2010b) atenta para os limites da emancipação política, quando ressalta que esta “passou a ser o espírito da sociedade burguesa, a esfera do egoísmo” (idem, p. 41-42), já que a mesma reduz o homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, como indivíduo egoísta e independente, e, por outro, a cidadão de direitos. Isto porque:

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

Então, ainda que a emancipação política seja um momento importante, ela é insuficiente, é incapaz de possibilitar a realização do homem como ser social, pois necessariamente limita-se às fronteiras burguesas, ou melhor, é adequada à manutenção dos interesses da sociedade civil/burguesa, não resgatando o homem da sua condição de humano, de ser genérico. Como explica Tonet (2016, p. 65): “as conquistas no âmbito dos direitos e das instituições democráticas, por mais elevadas que sejam, jamais possibilitarão aos homens serem plenamente livres, jamais possibilitarão a eles a realização plena de possibilidades”. E o autor especifica:

Além disso, ela (a universalização da educação) sempre será hegemônica pelas classes dominantes, em seus conteúdos e em suas formas, o que significa que sua tônica nunca irá no sentido de contribuir para formar indivíduos integrados à luta pela construção de uma *autêntica comunidade humana*. Exatamente porque isto significaria formar pessoas para mudar radicalmente esta ordem social (TONET, 2016, p. 66, grifos nossos).

De fato, o fim último deve ser a **emancipação humana** integral, ou seja, a restituição do mundo e das relações humanas sobre o controle dos próprios homens livres da produção de mercadoria e das suas relações fetichizadas, da acumulação de capital e do Estado burguês, uma vez que:

[...] só estará plenamente realizada (a emancipação humana) quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas próprias forças como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (MARX, 2010b, p. 54)

Para a emancipação humana, segundo Marx (2010a), a condição imprescindível é a revolução social, uma vez que: “toda revolução dissolve a velha sociedade; nesse sentido é *social*. Toda revolução derruba o velho poder; neste sentido é *política*” (idem, p. 77, grifos nossos). Uma revolução que destrua as condições materiais de existência desta sociedade, a

qual expressa e reproduz as relações de exploração, opressão e desigualdade. É necessário o controle consciente da produção e reprodução material da vida.

A revolução não pode efetivar-se por via do Estado, ou seja, transformando o Estado burguês em Estado proletário, uma vez que extintas as relações de exploração, o Estado perde sua função para a manutenção destas relações. Logo, nas palavras de Marx (2010b), é fundamental a superação também do Estado.

A revolução em geral – a derrocada do poder existente e a dissolução das velhas relações – é um ato político. Por isso, o socialismo não pode efetivar-se sem *revolução*. Ele tem necessidade desse ato político na medida em que tem necessidade da *destruição e da dissolução*. No entanto, logo que tenha início a sua atividade organizativa, logo que apareça o seu próprio objetivo, a sua alma, então o socialismo se desembaraça do seu revestimento político (MARX, 2010a, p. 78).

Conquanto, é necessário construir novas relações materiais e sociais que transformem radicalmente os fundamentos da sociedade burguesa. Isto porque, conforme Marx e Engels (2009, p. 35), “a ‘libertação’ é um ato histórico, não um ato de pensamento, e é efetuada por relações históricas [...]”, cujos protagonistas necessariamente serão os trabalhadores, os proletários, como afirmam os mesmos autores no “Manifesto do Partido Comunista”:

Dentre todas as classes que hoje se opõem à burguesia, somente o *proletariado* é uma classe realmente revolucionária. As outras classes se vão arruinando e perecem com o desenvolvimento da grande indústria; o proletariado, ao contrário, é o seu produto mais autêntico (MARX; ENGELS, 1998, p. 17).

Somente à classe trabalhadora³³⁹ interessa, por meio da revolução, a transformação radical da sociedade e a extinção do Estado burguês, pois permitirá a retomada do homem da sua condição de ser social livre no e pelo trabalho. Isto ocorre na medida em que for suprimida a exploração de um indivíduo por outro, bem como o antagonismo de classe, consolidados pelo fetichismo da mercadoria, pelo processo de alienação e reificação, com o suporte do Estado. Assim, a direção da luta deve ser que, “em lugar da velha sociedade burguesa, com as suas classes e antagonismos de classes, deverá surgir uma associação em

³³⁹ A classe trabalhadora, oprimida e explorada, “uma classe que tem de suportar todos os fardos da sociedade sem gozar das vantagens dessa e que é expulsa da sociedade, forçada ao antagonismo a outras classes, classe que constitui a maioria da sociedade e da qual deriva a *consciência* da necessidade de uma *revolução radical*, a consciência comunista [...]” (MARX; ENGELS, 2009, p. 56, grifos nossos).

que o *livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos*” (MARX; ENGELS, 1998, p. 31, grifos nossos).

Por isso, Marx e Engels (1998, p. 46) destacam como possibilidade histórica o rompimento com a ordem social burguesa pela classe organizada que trabalha, pois “podem as classes dominantes tremer ante uma revolução comunista! Nela, os proletários nada têm a perder [...]. Têm um mundo a ganhar. *Proletários de todos os países, uni-vos!*”

Outra questão que merece destaque é que, sendo a transformação da realidade uma missão histórica do proletariado, este não pode se emancipar sem o desenvolvimento da práxis³⁴⁰. É necessário que os trabalhadores conscientes se organizem e lutem pela transformação, ou seja, que transformem suas pautas e agendas de lutas em resistência real e consistente, em particular na fase capitalista atual. Por isso, nas palavras de Vázquez (2011, p. 120): “[...] nem a teoria³⁴¹ por si mesma pode emancipá-lo, nem sua existência social garante por si só sua libertação. É preciso que o proletariado adquira *consciência* de sua situação, de suas necessidades radicais e das condições de sua libertação”.

Netto (1998b) recupera que a perspectiva de classe pertinente ao proletariado não pode se constituir “senão quando se conjugam *possibilidades revolucionárias* no plano sócio-político e no plano teórico-cultural – em ambos os planos são necessários acúmulos” (idem, p. XLIII). O autor aprofunda a questão e afirma que: “[...] toda época de revolução social subverte a totalidade das relações sociais, aí incluídas as concepções de mundo, as representações sociais, os valores, os conhecimentos acerca da sociedade” (idem, XLIV). É necessária a compreensão profunda e crítica do movimento da realidade, por isso a **teoria é uma condição também política** para o “protagonismo revolucionário do proletariado” (idem).

É essencial o trânsito da consciência alienada para a consciência em si e, sobretudo, à consciência para si na direção da luta e da resistência coletiva para que o homem assuma a continuidade da vida plena de sentidos. Este trânsito passa pela perspectiva da contradição e da possibilidade de o homem fazer a crítica à sociedade burguesa e a sua constituição enquanto indivíduo burguês, retomando a perspectiva materialista e dialética de história, centrada no trabalho como categoria fundante e constitutiva do ser social.

³⁴⁰ Segundo Vázquez (2011), o termo práxis indica a unidade entre ação e pensamento, sendo concebido para designar toda “*atividade consciente objetiva*, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum” (idem, p. 30, grifos nossos).

³⁴¹ Teoria no sentido do acervo teórico que está no intelecto humano, ou seja, que compõe o pensamento.

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 capitalista. 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).

Então, a crítica ao individualismo burguês se mostra como questão importante no processo de composição de outro tipo de consciência para além da alienada a fim de reforçar a constituição de estratégias concretas de resistência na atualidade, assumindo como fim outra educação e sociedade, pautada na real emancipação humana.

Como nos lembra Tonet (2012, p. 53, grifos nossos), “a classe operária é o sujeito fundamental da revolução, mas *não o único integrante desse processo* [...] outras classes e segmentos de classes certamente também participarão”.

Neste sentido, ainda que em tempos de reduzidas possibilidades revolucionárias, de retrocessos em especial do ponto de vista da formação profissional e política dos trabalhadores, bem como da fragilização, precarização e intensificação do trabalho docente, a partir das investidas neoliberais sobre a educação superior, os sujeitos docentes assistentes sociais, enquanto trabalhadores, podem e precisam engrossar fileiras de luta e resistência, amplificando seu alcance no coletivo, na direção da emancipação humana. Mesmo que o professor se constitua como um trabalhador e não como um proletário, ou seja, não se constitua como sujeito histórico revolucionário, como afirmam Bertoldo e Santos (2012, p. 121, grifos nossos),

[...] *não retira dele* (docente) a possibilidade e a necessidade do desenvolvimento de uma concepção de mundo revolucionária, que *contribua* para o processo de construção de uma sociedade comunista, a partir do seu local de trabalho (*a universidade*), mas também *para além dele*, articulando-se às lutas sociais mais amplas da sociedade.

Pois, como nos instiga Braz (2012, p. 489), “é preciso que encontremos os caminhos para suplantar de uma só vez as ilusões de nossos tempos”. É imprescindível se engajar na luta em defesa da educação superior, da universidade pública, do trabalho docente, da produção do conhecimento para além do produtivismo, das demandas e exigências do tempo

de intensificação/precarização exacerbada do trabalho, sobretudo, na direção dos interesses e necessidades do ser humano genérico.

Porém, qual o papel da educação e do trabalho docente neste processo? A seguir trataremos de algumas considerações sobre a “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008), a partir da discussão a respeito do seu papel transformador e da necessidade urgente do seu resgate na atualidade.

5.3 O POTENCIAL DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE PARA A TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE

Pensar a sociedade e a educação a partir da relação com o trabalho, apresentando como ponto de partida o ser social, na perspectiva da emancipação humana, constitui-se como um imenso desafio que requer a transformação radical desta sociabilidade e de todas as suas determinações; isto quer dizer que exige a luta contra a propriedade privada, a exploração do homem pelo homem, o trabalho alienante, o fetichismo da mercadoria e da vida. Assim, implica articular lutas específicas da área da educação com a luta revolucionária mais geral da classe trabalhadora.

Exige ainda reconhecer na educação a possibilidade de criar e contribuir na perspectiva da emancipação do ser humano, com destaque para o papel do docente diante deste processo. Apesar dos limites (im)postos pelo capitalismo, concordamos com Lemos (2010, p. 28) que “o trabalho docente é, na sua essência ou na sua definição clássica, um trabalho a serviço da emancipação e do desenvolvimento das capacidades humanas, da crítica da realidade, da produção do conhecimento para transformação da vida social”. No tempo presente precisamos fortalecer esta direção do trabalho docente, em especial na educação superior, ampliando também suas formas de resistência coletiva e reconhecendo que a política de educação também faz parte da luta de classes.

Neste sentido, Mézáros (2008; 2006) nos convida a pensar a educação a partir da luta emancipatória por meio dos **vínculos entre educação e trabalho**, pois na sociedade capitalista a educação e o trabalho se subordinam à dinâmica do capital, compartilhando (entre outras coisas) a alienação. Somente a integração entre educação e trabalho, como explica Chaves (2012, p. 201), pode contribuir com “o rompimento da crescente alienação e a

libertação da condição de opressão”. Por isso, a educação teria um caráter revolucionário, transformador.

Para Mészáros (2008), o desafio é muito mais que acumular conhecimento, constituir-se, na verdade, em superar a dinâmica formal do processo educacional e, sobretudo, compreender e agir no mundo a partir de uma lógica desalienante e emancipatória.

A concepção de educação aqui referida – considerada não como um período estritamente limitado da vida dos indivíduos, mas como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade como um todo – assinala um afastamento radical das práticas educacionais dominantes sob o capitalismo avançado (idem, p. 79, grifos nossos).

Nestes termos, Tonet (2016, p. 63) nos alerta que:

Apropriar-se do patrimônio genérico – conhecimento, habilidades, valores – é condição imprescindível para que o indivíduo singular possa se transformar em membro efetivo do gênero humano. Esta é a tarefa essencial da educação. Neste sentido, formar o homem integral é permitir que ele tenha acesso, o mais pleno possível, ao conjunto de bens – materiais e espirituais – necessários à sua plena realização.

O autor defende a urgência de instituir uma “*radical mudança estrutural*. Uma mudança que nos leve *para além do capital*, no sentido genuíno e educacionalmente viável do termo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25, grifos nossos). Contudo, as mudanças nesta sociedade capitalista, a partir dos limites dos pequenos ajustes ou reformas, são admissíveis apenas com o “único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam *mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais* da sociedade” (idem, grifos nossos). É preciso manter a conformidade com “as *exigências inalteráveis* da lógica global de um determinado sistema de reprodução” (idem, grifos nossos), em particular fundado no capitalismo.

Mészáros (2008) explica: “[...] as determinações fundamentais do sistema do capital são *irreformáveis*. [...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*” (idem, p. 27, grifos do autor). Sem o êxito na imposição dos seus imperativos estruturais aos membros da sociedade “perde a sua

viabilidade como regulador historicamente dominante do modo bem-established de reprodução metabólica universal e social” (idem).

Em vista disso, o capital em seus parâmetros estruturais fundamentais deve “permanecer sempre *incontestável*” (idem) e para tanto impõe que a educação siga dois objetivos fundamentais, segundo síntese de Tonet (2016, p.64): “a formação para o trabalho (mão-de-obra para o capital) e a educação para a cidadania e a democracia (a estruturação de uma concepção de mundo, ideias, valores adequados para a reprodução desta ordem social)”.

Dessa forma, a luta por uma sociedade emancipada, ou melhor, pela formação integral dos indivíduos, implica necessariamente a superação do capital. Portanto, é necessário ultrapassar e romper com os limites do capital e da sua estrutura e, neste caminho, a educação deve cumprir uma importante função de mudança real.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27, grifos do autor).

Com efeito, a educação institucionalizada ou formal tem assumido a função de fornecer “conhecimentos e pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35). Tais instituições só funcionam nesta sociedade porque estão em sintonia com as determinações mais gerais do capitalismo, completamente integradas a ele.

É relevante destacar que, como analisa Mézáros (2006, p. 263), “as relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente [...], os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas [...] como limites inquestionáveis”. Assim, a questão central no capitalismo “é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (idem, 2008, p. 44). Trata-se, portanto, de uma questão de *internalização* pelos indivíduos de valores e concepções centrais da sociedade capitalista (inteiramente mercantilizada) que, adequados a sua

localização social e às tarefas reprodutivas a eles atribuídas, devem ser incorporados como naturais e inalterados, garantindo a reprodução do sistema³⁴².

Uma das funções principais da *educação formal* nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘*consenso*’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um *milagre monumental*. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções [...] devem abarcar a *totalidade* das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZAROS, 2008, p. 45, grifos nossos).

Contudo, Gramsci (1978) já argumentava há tempos atrás que a educação formal é apenas parte do processo de reprodução social desta sociedade burguesa, pois, de fato:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para *manter ou para modificar uma concepção do mundo*, isto é, promover novas maneiras de pensar (idem, p. 7-8).

Desse modo, todo ser humano contribui, de uma maneira ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo, que pode privilegiar a manutenção ou a mudança, podendo até, contraditoriamente, ser as duas ao mesmo tempo. Para Gramsci (1978, p. 7, grifo nosso) “*todos os homens são intelectuais [...] não existem não intelectuais*”, apresentando, porém, “[...] graus diversos de atividade específica intelectual”. Isto porque todos possuem a capacidade, a potência de transformação social do ponto de vista mediato, e todos possuem capacidade criativa, ainda que não desenvolvida em sua essência devido ao trabalho alienado. Por outro lado, “*nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais*”

³⁴² Conforme Mézáros (2008, p. 42-43), “as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital. Deste modo, teve de se abandonar a extrema brutalidade e a violência legalmente impostas como instrumentos de educação”, por exemplo. A recorrência à violência só é considerada necessária em períodos de crise: “apenas em períodos de crise aguda volta a prevalecer o arsenal de brutalidade e violência, com o objetivo de impor valores” (idem, p. 44), como, por exemplo, no período de ditadura militar na América Latina.

(idem, grifos nossos), pois vai depender da *função social* que assumem diante da dinâmica societária.

O lado para o qual o sujeito irá tender mais “dependerá da forma como as forças sociais conflitantes se *confrontam e defendem seus interesses*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 50, grifos nossos), pois tal processo de internalização, gestado e desenvolvido nos limites da ordem do capital, “[...] não impede que indivíduos e agrupamentos humanos incorporem afetos, paixões, interesses individuais e coletivos, anseios, sua leitura peculiar dos acontecimentos e das próprias relações” (FORTUNATO, 2009, p. 9469) sociais existentes.

Neste campo, Mézáros (2008) argumenta que deve ser alterado todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, pois “romper com a lógica do capital na área da educação equivale a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta mais abrangente” (idem, p. 47).

Por isso, é necessário considerar o **sentido amplo da educação**, além da formal, incluindo todos os momentos da vida, pois somente “a mais ampla concepção de educação pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (idem, p. 48). Mézáros (2008, p. 53) ainda ressalta que o processo contínuo de aprendizagem se situa para além da educação formal, pois

[...] comporta tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente e nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, *em conflitos e confrontos*, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma parte disto tudo está ligada à educação formal (MÉSZÁROS, 2008, p. 53, grifos nossos).

Na atualidade, as formas de internalização estão fortemente consolidadas a favor do capital, sendo viabilizadas pelo próprio sistema de educação formal. Assim sendo, o autor destaca que é necessário “urgentemente uma atividade de *contrainternalização*, coerente e sustentada, que não se esgote na negação e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que existe” (MÉSZÁROS, 2008, p. 56, grifo nosso). Para este caminho a totalidade das **práticas político-educacional-culturais** assume um importante papel no processo de transformação

emancipadora. Logo, “uma *contraconsciência*, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominante, poderia realizar sua grandiosa missão educativa” (idem, p. 57-58), contribuindo para decifrar o mundo como ele se apresenta no capitalismo: oculto pelo mistério da mercadoria e da alienação do trabalho. Por isso, como afirma Frigotto (2014), entender a realidade é ponto fundamental para educadores, educandos e trabalhadores em geral:

[...] na perspectiva de práticas, métodos e conteúdos educativos que não reproduzam, mas alterem pela raiz as relações sociais e educativas na perspectiva da *superação do capitalismo*. Trata-se primeiro de uma luta que se trava no plano das *contradições* do atual sistema social e educacional e que implica a crítica à formação unidimensional do capital que busca alienar e conformar a educação da classe trabalhadora aos objetivos do lucro e acumulação de capital naturalizando a exploração (idem, p. 58, grifos nossos).

Diante disto, Chaves (2012, p. 201) atenta que:

[...] a *educação* [...] não tem, na sua essência, a função de construir uma nova realidade social. Mas como faz *parte da totalidade do ser social*, a educação se dá de modo *contínuo e contraditório*. Ou seja, ao mesmo tempo em que a educação é utilizada para a *manutenção* da reprodução capitalista ela cria elementos para a *negação* desse sistema.

Isto porque a educação não se constitui como mera reprodutora dos interesses do capital, pois “numa sociedade de classes, a educação, assim como todas as outras dimensões sociais, é sempre o *resultado da luta entre as classes*” (TONET, 2016, p. 64, grifos nossos).

Então, com todos os limites, a educação (formal, com destaque para a educação superior) em uma **direção emancipatória** pode assumir importante papel na sua articulação com os processos de educação mais abrangentes, na direção da formação de seres humanos comprometidos com a transformação radical da sociedade do capital.

Se os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em *redefinir a sua tarefa* num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma *contribuição vital* para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

Mészáros (2008) salienta aqui a **relevância do papel da educação** e, podemos ratificá-lo na contemporaneidade, pois:

O papel da educação é soberano, tanto para a *elaboração de estratégias* apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente dos indivíduos* chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. A esse respeito, dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Nestes termos, o autor explica: a “*educação para além do capital* visa a uma ordem social qualitativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 71, grifos nossos). Este caminho não é só necessário, como também urgente hoje, pois “não há motivo para esperar a chegada de um período favorável, num futuro indefinido” (idem, p. 67). Por meio de uma educação que seja “capaz, simultaneamente, de *estabelecer prioridades e de definir as reais necessidades*, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos” (idem, 74, grifos nossos), com práticas educacionais estratégicas redefinidas nesta direção, uma vez que “o êxito estratégico é impensável sem a realização das tarefas imediatas [...] sempre renovadas e expandidas” (idem, p. 77). Chaves (2012, p. 201) complementa que esta perspectiva de educação:

[...] recupera o sentido do trabalho enquanto atividade vital em que o homem se humaniza sempre mais, ao invés de alienar-se e a educação é concebida não como instrumento de dominação e manutenção do *status quo*, mas como processo de transformação desta situação.

Vale lembrar que a humanidade vive hoje um momento profundamente contrarrevolucionário, pois “as classes dominantes detêm a direção do processo social, apesar da profunda crise em que se debate o capital” (TONET, 2012, p. 58), abalando consistentemente a classe trabalhadora, “tanto em sua realidade material quanto ideológica e politicamente” (idem). O que não significa dizer que não existam lutas e resistências em andamento, como inclusive discutimos no capítulo anterior desta tese.

Não obstante, em algumas lutas, como nos alerta Tonet (2012, p. 59), “a tônica não é de enfrentamento do modo capitalista de produção para superá-lo, mas apenas para obter

ganhos que não desbordam a sua lógica”, parecendo que a “possibilidade do socialismo desapareceu completamente do horizonte” (idem) da humanidade. Isto porque a negociação parece ter substituído o confronto, a luta, a resistência para além dos contornos do capitalismo.

Em decorrência disto, o autor defende a necessidade de retomar a **luta na perspectiva revolucionária**, considerando todos os seus limites na ordem do capital, mas acima de tudo expondo a revolução como horizonte das lutas dos trabalhadores. Assim, Tonet (2012, p. 59) afirma: “é preciso avançar no sentido de superar os equívocos que levam ao reformismo e *recolocar em pauta*, sem desconhecer as mediações, a *perspectiva revolucionária*”. E conclui: “Certamente algo mais fácil de dizer do que de realizar” (idem).

No bojo deste debate, Tonet (2012) ainda indica dois caminhos importantes: 1) a crítica à centralidade da política³⁴³, e conseqüentemente, o resgate da centralidade do trabalho como categoria essencial para a superação do capitalismo, aliado ao caráter radicalmente crítico e revolucionário da luta; e 2) o abandono do caráter defensivo, assumindo, sobretudo, uma posição ofensiva na luta por outra sociedade para além da sociedade de mercadorias.

Em tempos tão difíceis, pautados na contrarrevolução, parece ilusão ou mesmo ingenuidade falar em “ofensiva socialista”, ainda mais a partir do debate sobre o modelo de educação atual, enraizado no presente modo de produção e reprodução social. Todavia, Tonet (2012) elucida que falar na atualidade em ofensiva socialista significa “*orientar, teórica e praticamente as lutas sociais* no sentido de terem claramente como alvo final a superação radical do capitalismo” (idem, p. 61, grifos nossos).

O que vai implicar auto-organização dos trabalhadores a partir de um projeto societário próprio que tenha como fim a emancipação humana fundada na construção de outra sociedade que não a capitalista, pois como nos lembra Frigotto (2014, p. 69, grifos nossos): “mudanças no projeto societário e, em seu interior, das concepções e práticas educativas, não se alteram sem forte *organização das classes subalternas* e na sua capacidade de mobilização e de luta política”.

Também é necessário reconhecer que o modelo de educação existente no capitalismo não irá contribuir, como proposta hegemônica, na direção do processo de transformação radical da sociedade. Por outro lado, dialeticamente, não quer dizer que devam ser

³⁴³ Do ponto de vista do cotidiano (superficial e imediato), identificamos conseqüências desta inversão da centralidade do trabalho para a centralidade da política, por exemplo, a partir: da dificuldade de identificação dos próprios docentes como trabalhadores; das ações de investimento no Estado como mediador de conflitos (entre os diversos segmentos de classe); do estímulo dominante à parceria público/privado; da perspectiva neoliberal mercantil, pautando a lógica da formação profissional na atualidade.

abandonadas atividades educativas que caminhem nesta direção hegemônica; na verdade, precisam ser transformadas em ações com vistas à ruptura com a ordem. Tonet (2012) aponta uma direção para a **formação de uma consciência revolucionária** que tenha como fim a emancipação humana: a combinação entre consciência e luta da classe trabalhadora.

Na educação, o foco deveria estar situado na realização de atividades educativas que contribuam para a formação de uma *consciência revolucionária*. Trata-se de nortear tanto a teoria como as práticas pedagógicas no sentido da emancipação humana e não no sentido do aperfeiçoamento da democracia e da cidadania. Pois a questão é formar indivíduos que tenham *consciência* de que a solução para os problemas da humanidade está na superação da propriedade privada e do capital e na construção de uma forma comunista de sociabilidade (idem, p. 62-63, grifos nossos).

Devemos lutar pela universalização do acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, mas de forma crítica³⁴⁴, descortinando os fundamentos da ordem do capital e de todas as suas determinações. Ou seja, “é preciso fazer a crítica desse saber e permitir a aquisição de um conhecimento de caráter revolucionário” (TONET, 2012, p. 63), construindo uma nova forma de pensar e agir sob a dinâmica desta sociedade, pois “pretender a revolução com uma classe proletária (e trabalhadores em geral) que não tem domínio dos instrumentos utilizados pela burguesia para explorá-la redundará em fracasso” (BERTOLDO; SANTOS, 2012, p. 121). Portanto, podemos inferir que:

Ainda que seja importante, nos limites da emancipação política, lutar para que essas classes atinjam os níveis mais elevados de escolaridade, é necessário não perder de vista a *direção* do conteúdo formativo: a emancipação humana, a construção de uma sociedade para além do capital (BERTOLDO; SANTOS, 2012, p. 121, grifo nosso).

Aqui reside a essência da **figura do docente** diante da **desmistificação da realidade** e contribuição, nestes termos, para a **construção de valores e ações** que cavem possibilidades históricas concretas na direção revolucionária, já que as universidades (de modo geral, as instituições de educação superior) também se constituem como espaço e alvo da luta de classes. Por isso, é necessário reconhecer o **potencial da educação e do trabalho docente**

³⁴⁴ E aqui nos referimos à concepção de Marx (2010c), no qual fazer a crítica radical da sociedade burguesa significa buscar a raiz, ou seja, os fundamentos desta sociedade: “Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas raiz, para o homem, é o próprio homem” (idem, p. 151).

diante da luta de classes em seus moldes atuais, tanto na construção de estratégias que se pautem pela perspectiva da revolução, como na contribuição ao processo de formação de uma consciência crítica dos sujeitos.

A educação, então, se constitui em um espaço político que não deve ser descartado (apesar de todas as contradições e limites impostos pela ordem do capital), pois é um espaço de disputa, a se traçar estratégias políticas, sendo uma delas o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e socialmente construído, mas com direção revolucionária. Nesta perspectiva, “a educação assume um caráter dinâmico, transformador, tendo sempre o ser humano e sua dignidade como ponto de referência” (CHAVES, 2012, p. 212).

A construção de um sujeito crítico e emancipado, por sua vez, passa pelo questionamento e indignação frente ao que está posto na atualidade, na compreensão de educação enquanto protesto/enfrentamento do particular frente às generalizações, ou seja, uma resistência contra a adaptação/obediência/naturalização, assim como contra o conformismo e o fatalismo. A educação não deve ser uma modelagem de pessoas e nem a mera transmissão de conhecimentos, mas sim a contribuição na direção da produção de uma consciência crítica e autônoma que revele as contradições e o movimento da sociedade.

Neste itinerário, como educadores, os/as **docentes assistentes sociais** devem imprimir à atividade educativa o caráter genuinamente crítico e revolucionário, no espaço acadêmico e fora dele, a partir do seu reconhecimento enquanto trabalhador/a. Caráter este que deve também pautar suas ações de resistência, na direção de uma “educação para além do capital”, como defende Mészáros (2008) e, assim, contribuir com a tarefa educacional “de uma transformação social, ampla e emancipadora” (idem, p. 76).

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da *educação no seu sentido mais amplo*. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos mantê-las de pé, e não as deixar cair (MÉSZÁROS, 2008, p. 76-77).

A tradução deste caminho em ações reais exige um processo de consciência que ultrapasse a resistência em suas formas tradicionais, reinvente velhas e crie novas estratégias de enfrentamento coletivo, no qual o docente assume um papel decisivo na perspectiva da reflexão, do convencimento e da adesão por meio do debate sobre a centralidade do trabalho e

da socialização da teoria crítica, já que “a teoria também se torna força material quando se apodera das massas” (MARX, 2010c, p 151).

Entretanto, não é qualquer teoria e sim aquela teoria comprometida com a mudança societária e articulada com as necessidades sociais, pois “a teoria só é efetivada num povo na medida em que é a efetivação de suas necessidades” (MARX, 2010c, p 152), expondo em seu dinamismo as contradições presentes na sociedade.

Desse modo, a formação profissional (aliada à experiência da resistência) deve ultrapassar os limites do mercado e se voltar para as necessidades humanas, superando obstáculos estruturais e conjunturais de nosso tempo, somando esforços para a construção de possibilidades históricas de libertação real dos homens e mulheres; ou seja, o conteúdo da formação deve ter uma direção social e política radicalmente crítica.

A questão central aqui exposta não deve ser somente o acesso à educação superior e todo o patrimônio do saber, mas também suas contradições e limites impostos pela dinâmica neoliberal de expansão mercantil, desqualificada, competitiva e desumana que vem assumindo uma face perversa, a partir das alterações substantivas na universidade pública e no cotidiano do trabalho docente.

É necessário questionar para romper com a lógica que impregna a política educacional, em particular a de nível superior, pautada nos interesses da burguesia nacional e internacional, focados na diversificação, competitividade, lucratividade, estranhamento da essência do sentido da educação e da produção do conhecimento, modelo de universidade importado do mundo empresarial e da realização intensificada e precarizada do trabalho docente. É preciso nos afastarmos do sentido alienante da educação, que vem se acirrando na educação superior em sua fase atual e lutar por uma perspectiva de educação que liberte o homem e a mulher, ajudando-os a compreender e interpretar o real em sua essência, a fim de transformá-lo. O objetivo de uma educação emancipatória, como nos lembra Tonet (2016, p. 68), é contribuir “não para formar cidadãos, ainda que críticos, mas indivíduos que se engajem na luta pela construção de uma sociedade de homens livres”

Por trás dos interesses burgueses de coroar a educação como política central do processo de reestruturação produtiva, fornecendo ao mercado profissionais adaptados e úteis ao padrão atual de acumulação capitalista, em especial após o desencadeamento da crise pós anos 1970, também há o interesse político de propagar valores que legitimem tal conjuntura e fortaleçam a dominação burguesa em suas diferentes expressões. Por isso, o processo de expansão da educação, em seu ciclo contemporâneo, revela “mais do mesmo” (agora intensificado e agravado), bastante distante das suas possibilidades criativas e emancipatórias.

Logo, a **ação organizada** em torno de interesses coletivos e emancipatórios deve assumir posição central, em especial no campo da educação, como elucida Fortunato (2009, p. 9467, grifos nossos):

A história da humanidade mostra que tanto a situação de passividade das massas como a vontade coletiva que leva um grupo à ação, não são o resultado de uma simples somatória de desejos e comportamentos individuais orientados por um determinado interesse. O alicerce sobre o qual se constrói a ação organizada é constituído de valores, de ideias, de um conjunto de percepções, de práticas e vivências coletivas cuja inter-relação tece no dia a dia uma *identidade e uma visão de mundo* comum à maior parte dos indivíduos que compõem aquele agrupamento social.

À luz das considerações e reflexões de Mészáros (2008) e Tonet (2012; 2016), fundamentadas na teoria marxista, podemos considerar que as possibilidades, por remotas que pareçam ser, constituem-se como processo construído teórica e politicamente por homens e mulheres de nosso tempo, o que nos exige com urgência:

1) Reconhecer, a partir de Marx (2009, p. 124, grifos nossos), que “as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o *próprio educador tem de ser educado*”, uma vez que é na perspectiva crítica e revolucionária que deve se instaurar sua fonte de inspiração e ação, pedagógica e política, “fazendo escolhas fundadas – consciente ou inconscientemente – em valores” (TONET, 2016, p. 83); e, como seu desdobramento:

2) Intensificar o engajamento político dos docentes (e também discentes), robustecendo suas lutas e resistências coletivas no Serviço Social e fora dele, já que a complexidade da atualidade exige a unidade e a solidariedade na luta, ou seja, o enfrentamento coletivo da classe trabalhadora, em que docentes e discentes se reconheçam como integrantes desta classe explorada e dominada. No que cabe à educação e ao seu movimento docente é importante o posicionamento de que a educação não deve se constituir como mero repasse de conhecimentos acumulados e produzidos na concretude da cultura produtivista, sem limites, nesta ordem. A educação deve ser reconhecida como possibilidade de constituição de consciência e transformação da própria vida. Só no coletivo há possibilidade concreta de enfrentamento, pois, como afirma Mészáros (2008, p. 86), “não se pode vencer uma força social poderosa (o capital) pela ação fragmentada de indivíduos isolados”. E o autor continua:

O preceito ideal e o papel prático da educação no curso da transformação socialista consistem em sua intervenção efetiva continuada no processo social em andamento por meio da atividade dos indivíduos sociais, conscientes dos desafios que têm de confrontar como *indivíduos sociais*³⁴⁵, de acordo com os valores exigidos e elaborados por eles para cumprir seus desafios (MÉSZÁROS, 2008, p. 89, grifos do autor).

O trabalhador/a docente assistente social e seu coletivo de resistência deve se alimentar do reconhecimento de que a história é um campo aberto de possibilidades a serem construídas, consolidando, bem como atualizando lutas para, assim, poder contribuir permanentemente com ações articuladas e conscientes direcionadas para a transformação do nosso tempo, ou seja, para a emancipação humana. Como afirma Mézáros (2008), é preciso pensar em uma educação superior implicada em uma sociedade para além do capital, ou seja, **uma educação e uma universidade que tenham como norte a emancipação humana.**

Logo, os/as docentes assistentes sociais detêm um papel importante de contribuição diante da tarefa (individual e coletiva) da classe trabalhadora de enfrentamento desse tempo histórico de retrocessos. Para tanto é necessário, nos espaços acadêmicos, nas entidades e fora delas: “continuar avançando na compreensão (teórica) do momento histórico para acertar na prática política [...]” (BRAZ, 2012, p. 480), sem deixar de articular com seus fundamentos, a fim de continuar buscando “meios de luta adequados aos nossos tempos” (idem).

Nestes termos, referendados por Tonet (2016), lembramos: ainda que não caiba à “educação a tarefa de liderar a construção de uma nova sociedade [...] ela pode dar uma contribuição importante na medida em que **desperte e fundamente as consciências** para a necessidade de uma transformação revolucionária” (idem, p. 85). Aqui repousa nosso papel como docente, ou seja, como trabalhadores/as vinculados à política de educação superior.

³⁴⁵ Sobre indivíduos sociais, o autor explica: “concerne aos indivíduos cuja autodefinição como indivíduos – em contraste com o discurso genérico abstrato da filosofia tradicional sobre a individualidade isolada autoreferenciada (indivíduo burguês) – não pode sequer ser imaginada sem a relação mais estreita com seu *meio social real* e com a *situação histórica específica* claramente identificável de que seus desafios humanos inescapavelmente emergem” (MÉSZÁROS, 2008, p. 94).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos entender as contradições que perpassam o trabalho docente dos assistentes sociais inseridos nas IES federais, bem como sua resistência diante das transformações neoliberais que incidem diretamente no processo de expansão contemporânea da educação superior brasileira, considerando o projeto ético-político profissional do Serviço Social e as particularidades políticas da associação científica da categoria (ABEPSS). Para tanto, partimos do *pressuposto* de que o trabalho docente (inserido na totalidade que determina o trabalho na atualidade) só pode ser apreendido no *movimento histórico de contradições e resistências do processo de constituição da política de educação superior brasileira*, localizada no tempo presente de reorganização capitalista que acarreta um conjunto de amplas alterações no mundo do trabalho e da produção, na órbita do Estado e na dinâmica da luta de classes.

No cenário atual, tudo é captado e cooptado na direção da reestruturação geral do capital, e, no caso deste estudo, chamamos a atenção para a *educação superior* que assume um *papel estratégico e contraditório* nesta engrenagem, pois, ao mesmo tempo em que: 1) “modela-se” aos interesses burgueses, “como instrumento ideológico necessário à reprodução da lógica do capital e como serviço altamente rentável ao mercado” (CHAVES, 2012, p. 203); 2) não deixa de se constituir como espaço histórico de possibilidades e análise crítica da realidade, assumindo também o lugar privilegiado da resistência, por parte do movimento docente nacional e da categoria profissional de Serviço Social, às formas de dominação contemporâneas do capital, na perspectiva da transformação.

Assim, a formação profissional (graduação e pós-graduação), a instituição de educação superior e o trabalho docente são *redimensionados* para atender aos novos patamares de acumulação de riquezas e de produtividade acelerada do capital, bem como de adesão dos trabalhadores a este cenário. Sob o fetiche da educação como prestação (pública ou privada) de serviço e não como direito, com a introdução do termo “público não estatal”, são instituídas reformas que dão vida aos ciclos expansivos da educação, já iniciados no Brasil desde a Ditadura, mas aprofundados nas últimas décadas com os governos Cardoso, e refinado com Lula da Silva e Dilma Rousseff, sob o forte viés privado, sendo sustentados pelo consistente arcabouço jurídico e político do Estado neoliberal. Nas palavras de Silva Júnior, Sguissardi e Silva (2010, p. 11, grifos nossos):

Em decorrência deste movimento, tornamo-nos *o país das reformas*, na década de 1990, com o objetivo de mudança da nossa sociabilidade para a produção de uma “*sociabilidade produtiva e reducionista*”, para o que são *centrais a esfera educacional, a instituição escolar e a universitária*, mas, sobretudo, o *trabalho do professor*.

É neste contexto que as IES, em especial as universidades públicas federais, bem como o trabalho docente (o trabalho em sua totalidade) vêm modificando profundamente sua natureza e cotidiano, em particular, submissos ao Processo de Bolonha e sob os ditames da burguesia internacional associada à nacional. Tal dinâmica vem interferindo diretamente no processo de formação e consciência individual e coletiva dos trabalhadores em geral e, em especial, dos docentes (todos os níveis e áreas do conhecimento, incluindo aqui os/as assistentes sociais) e nas suas lutas e formas de resistência.

A lógica empresarial, coisificante e alienada da atualidade, que segue as orientações da reestruturação produtiva e dos seus desdobramentos no trabalho, vem conduzindo os rumos da universidade pública e do trabalho docente, tomando como referência o *processo combinado de intensificação e precarização do trabalho, aliado à cultura produtivista*. Na verdade, “a ciência, a tecnologia e a inovação tornaram-se meios de produção, mudança que produziu a mercantilização das instituições federais de ensino superior e alterou qualitativamente o trabalho do professor-pesquisador” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p. 11).

Nossa pesquisa de campo realizada com os *52 docentes assistentes sociais* apontou diversos elementos vivenciados no cotidiano da vida pessoal e profissional de um/uma professor/a pesquisador/a, seus limites, contradições, pressões, angústias, dificuldades de relacionamento entre seus pares e com a família, bem como o desgaste físico e emocional que vem afetando a saúde do trabalhador docente em geral. Também foi possível identificar suas conexões com a resistência às formas de exploração, intensificação e precarização do trabalho, bem como a luta contra à lógica produtivista cultuada e estimulada pelas agências do Estado de incentivo à pesquisa e à produção do conhecimento, que terminam alimentando o mercado editorial.

Nesta direção, em que o sentido e o cotidiano do trabalho docente vêm sendo metamorfoseados, também se *renovam e se aguçam* na rotina do/a professor/a *valores próprios do mundo burguês*, como por exemplo, a competitividade e o individualismo presentes em várias instâncias e relações, além da naturalização, materializada na colaboração/adequação às exigências de um Estado neoliberal, focado na racionalidade

mercantil, em detrimento de ações mais coletivas e solidárias no cotidiano do magistério superior.

Está em curso um processo que atinge a totalidade da classe trabalhadora e que apresenta a intensificação e a precarização como dimensões articuladas da atualidade, mas com particularidades diante do trabalho docente nas mais diversas áreas do conhecimento e pesquisa. Nestes termos, identificamos um processo de *precarização* distinto, ou melhor, com cenários diferentes diante das condições de trabalho do docente localizado na graduação (por exemplo, o sucateamento das IES federais) e na pós-graduação (via editais permitindo o acesso, por exemplo, a equipamentos, a recursos para viagens, etc.).

No que se refere à *intensificação*, identificamos duas faces atuais e autoimplicadas que se expressam no trabalho docente do magistério superior, compondo uma totalidade:

a) na *graduação* diante da sua dinâmica de trabalho (em especial, estimulada com o REUNI), envolvendo o quantitativo de alunos, o volume de responsabilidades e atividades decorrentes (ensino, extensão e administrativo), o ritmo e a rotina de trabalho exaustivos nas unidades acadêmicas, realimentados, muitas vezes, pelos próprios docentes imensos no movimento alienante do mundo acadêmico contemporâneo; e

b) na *pós-graduação*, que além do movimento próprio das atividades diversas das federais (acúmulo de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional), é especialmente motivada pela via do produtivismo acadêmico importado do mundo empresarial e imposto pelas agências de fomento e financiamento da pesquisa no Brasil, atingindo diretamente os programas de pós por meio de exigências quanti-qualitativas e da cultura de avaliação exógena, o que vem alterando o sentido e a produção do conhecimento. Silva Júnior, Sguissardi e Silva (2010, p. 14, grifos nossos) nos lembram que:

As notas atribuídas aos programas instituem uma concorrência pelos recursos financeiros, instaurando verdadeira *competição* entre os pesquisadores de uma mesma área e acirrando a *pressão* sobre eles, seus orientandos no doutorado, no mestrado e na iniciação científica (afetando aí os alunos da graduação que, eventualmente pretendem seguir a carreira acadêmica) e sobre a própria coordenação, além de propiciarem verdadeira “*caça às bruxas*”, internamente aos programas.

Um determinante comum do processo de intensificação tanto na graduação como na pós, pode ser particularizado pela própria **carreira docente**, já que o desenvolvimento da mesma, por meio da progressão ou promoção, está condicionado à avaliação de desempenho

acadêmico que estimula, na prática: o acúmulo desumano de atividades, incluídas aqui todas do mundo acadêmico (ensino, pesquisa, extensão e gestão); a conseqüente competitividade entre docentes em razão da valorização das atividades; a cultura produtivista, decorrente das agências como a CAPES que se espraia pela universidade, unidades acadêmicas, mentes e corpos dos coletivos docentes, contaminando inclusive os discentes.

O professor universitário encontra-se, então, no *centro de uma contradição*: é consagrado pelo diploma de mestre, mas, na prática, é questionado em relação à sua competência para ensinar; é formado em pesquisa, mas tem que captar recursos para pesquisar, o que demanda tempo para atender à burocracia administrativa; é demandado em termos de mudança na forma de ensinar pelos alunos, mas seu salário depende do número de publicações e outras atividades, que não incluem o resultado efetivo na sala de aula (LEMOS, 2010, p. 32).

É importante problematizar que a própria carreira, nos moldes atuais, como parte do processo mais amplo de intensificação do trabalho, aliada ao conjunto de atividades docentes levantadas na pesquisa indicam que os docentes entrevistados, inseridos tanto na graduação como na pós-graduação, **sofrem duplamente o processo de intensificação e precarização pelas atividades político-acadêmicas realizadas cotidianamente**. Nestes termos, fica evidente como a inserção diferenciada nas atividades político-pedagógicas aprofunda a diversificação e hierarquização entre colegas docentes da mesma unidade de ensino, entre outras unidades e entre as universidades federais. Este é um processo que se firma e confirma, acarretando conseqüências graves no trabalho acadêmico e também na organização coletiva das lutas em defesa da universidade pública e da valorização do trabalho docente, até porque também compromete o processo de consciência individual e coletivo.

Ritmo, velocidade, polivalência, flexibilidade, excesso de atividades, corrida olímpica pela produtividade, tudo isso vêm determinando o maior dispêndio de energia física e mental em prol da elevação de resultados quantitativos e qualitativos, ou seja, produzindo “mais trabalho” (DAL ROSSO, 2008) que vem carregado por muitas tensões e resultando em uma “carreira doente” (GUARANY, 2014), voltada para contribuir com a produção de mais-valia em tempos de crise capitalista. O que também vem acarretando conseqüências para a socialização e a produção do conhecimento e, sobretudo, para o tempo de estudo e reflexão crítica, muitas vezes encurtado de forma naturalizada ou mesmo a confusão/generalização entre produtivismo acadêmico e produção do conhecimento, esta última também como uma forma de resistência que teve ser problematizada e fortalecida.

Como decorrência deste processo, tem-se outra questão relevante no mundo acadêmico: o **destaque conferido à pesquisa, em detrimento do ensino e da extensão**, pelos órgãos estatais e reforçado pelos próprios docentes (em alguns momentos), criando um hiato entre os níveis da formação (graduação e pós). Como vimos na pesquisa empírica realizada com os 52 docentes, é conferida à atividade de pesquisa mais *status* acadêmico e visibilidade, condições gerais de trabalho distintas (ainda que também precárias), já que esta se constitui como atividade geradora de produção que pode ser quantificada pela lógica da “obtenção de apoio financeiro e reconhecimento por parte das agências de fomento e dos pares” (LEMOS, 2010, p. 29). Além disso, a pesquisa representa uma dimensão essencial para a qualificação da instituição de ensino como universidade, o que também termina por contribuir com a supremacia da pesquisa nas IES em geral, ainda mais nas federais.

Aliás, é relevante também destacar que “o destino prioritário dos investimentos para a formação do pessoal acadêmico é orientado principalmente para a *formação em pesquisa*” (LEMOS, 2010, p. 31, grifos nossos), o que posiciona a dimensão do ensino como atividade secundária e marginal. Em verdade, a formação em pesquisa é bastante contemplada nos cursos de mestrado e doutorado, e mesmo ainda na graduação com a iniciação científica; já a formação para o ensino se constitui como um processo descontínuo e desordenado (até mesmo ignorado por vezes), vivenciado no cotidiano, pois não lhes é destinada uma preparação específica e mais abrangente.

Por isso, concordamos com Lemos (2010) que está embutida na cultura universitária “a *crença* de que para ser um bom professor universitário, é necessário ser um bom pesquisador” (idem, p. 31, grifo nosso), sendo consideradas menos relevantes as questões voltadas para o relacionamento com os alunos ou mesmo a preocupação com as formas de comunicação para exposição e a articulação do conteúdo com a realidade vivida pelos discentes. Até porque, como vimos na pesquisa com docentes, o tempo para estudo, reflexão e preparação de aulas vem sendo comprometido, em larga escala, pela dinâmica intensificação e precarização do trabalho docente em geral.

A intensificação do trabalho, associada a precarização e a intensificação propagada pela lógica produtivista que invade a pós-graduação e a graduação (no limite), termina alimentando a distinção e a hierarquização entre docentes da graduação e da pós-graduação, cindindo, assim, a necessária articulação e solidariedade entre os sujeitos envolvidos nestes dois níveis da educação superior.

É preciso fortalecer e qualificar o/a docente, em proporção equivalente, nas diversas faces da docência, valorizando o processo educativo em sua totalidade e lutando contra a

intensificação do trabalho do/a trabalhador/a docente. De fato, a função docente se constitui em uma multiplicidade de atividades, mas o foco deve centrar-se na **perspectiva da formação com direção crítica e emancipatória**, na qual as experiências e acúmulos do docente devem transitar entre as distintas dimensões da docência: ensino, pesquisa e extensão.

Contudo, as próprias características e estrutura objetivas em que se movem a docência superior na atualidade enaltecem e estimulam os processos de intensificação, precarização e produtivismo acadêmico. Não podemos esquecer que o Estado neoliberal é o principal agente indutor das alterações presentes na educação superior e no trabalho docente, estimulando, no limite, a exploração intensificada do trabalhador do magistério superior e a competitividade (velada ou explícita) entre seus pares, pautada pelos critérios de eficiência e produtividade.

Este cenário vem imprimindo uma lógica perversa que *compromete a capacidade criativa, crítica, questionadora e de resistência política e ética dos docentes*. Como analisa Lemos (2010, p. 34, grifo nosso), “a competição é o *motor* do desempenho coletivo [...]”. Para sobreviver enquanto trabalhador, muitas vezes à luz de resistências importantes, mas que não esgotam o enfrentamento da política em curso na educação superior e, em especial, na universidade federal brasileira (como vimos por meio das chamadas “resistências individuais”), o docente termina se submetendo e aderindo, consciente ou não, à lógica gerencial, intensificada, precarizada e produtivista instalada nas universidades federais.

A superficialidade do debate sugere que parece restar ao/à docente, em especial o/a assistente social, uma única opção: entrar no “esquema” da produtividade no campo do conhecimento, da captação de recursos, do atendimento de uma infinidade de prazos, do ritmo intenso de trabalho, da competição produtivista entre os pares, naturalizando, no cotidiano, valores da cultura institucional mercantilizada e internacionalizada. O que vem transformando-o/a praticamente em escravo/a desta dinâmica e enfraquecendo “a identidade coletiva destes sujeitos (docentes), subjugando-os à vivência da pura particularidade de cada um” (SOBRAL; RAMOS, 2010, p. 121). E, assim, o docente pode vir a isolar-se, reproduzindo o modelo “autoritário, inserindo-se na corrida pela titulação e publicação, competindo com os pares, enfim, criticando algumas dimensões, mas dirigindo suas energias na busca da sua *inserção no modelo proposto*” (LEMOS, 2010, p. 37, grifos nossos).

Trilhando este caminho (superficial, aparente e linear) parece não caber: vida pessoal, família, lazer, saúde física e mental; solidariedade e respeito entre trabalhadores; dedicação à formação (no intuito de formar e não informar) e à pesquisa a partir de uma perspectiva emancipatória, voltada para as necessidades sociais, a reflexão crítica da realidade e a luta pela transformação como fim. Por isso, Silva Júnior, Sguissardi e Silva (2010, p. 22, grifo

nosso) analisam que “a dimensão ontológica do ser social professor-pesquisador, na direção do humano, é, aí, *negada*”.

Lemos (2010), a partir da sua pesquisa com docentes da Universidade Federal da Bahia, endossa nossa pesquisa de tese, afirmando que o processo de *alienação* se acentua consideravelmente na atualidade do trabalho docente.

A alienação no trabalho docente vai se configurando no momento em que a consequência do encadeamento dessas contradições opera no sentido de transformar o produto do trabalho intelectual, progressivamente, em mercadoria a ser apropriada, pelas empresas ou pelo Estado, que, cada vez mais, definem a demanda, retirando do professor essa prerrogativa. A *alienação se aprofunda* quando, dentro da própria instituição universitária, a sua direção se identifica e age de acordo com as demandas externas, aprofundando a fragmentação entre planejamento e execução, pensar e agir; na medida em que o Estado orienta a carreira para a pesquisa (por meio de recursos e recompensas), transformando o ensino em algo menos importante, até mesmo aversivo para alguns professores; quando por meio do financiamento individual externo e do sistema meritocrático é estimulada a competição, que gera o esgarçamento do vínculo social e conflitos interpessoais, criando, muitas vezes, *um clima de trabalho desfavorável à integração do conhecimento* (LEMOS, 2010, p. 37, grifos nossos).

Dessa maneira, a tendência atual da formação nas instituições de ensino superior, tanto na graduação como na pós-graduação, incluindo aqui a formação do professor, “direciona-se, em geral, para uma reprodução institucional mercantil e pragmática, que nega a liberdade acadêmica, a autonomia universitária e, conseqüentemente, a identidade da instituição universitária” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p. 22), conduzindo “à *apartação*, tanto quanto seja possível, do docente em relação ao seu objeto de trabalho, o *conhecimento*” (SILVEIRA; NADER, 2010, p. 125, grifos nossos)

No campo da formação profissional em Serviço Social, este processo acarreta uma série de implicações. Uma formação crítica resultante de acúmulo coletivo a partir dos anos 1980, com produção crítica sobre a profissão, a realidade brasileira, o Estado, as políticas sociais, as múltiplas alterações atuais, inclusive na educação superior, o que acarreta maturidade intelectual, “implicando certas *responsabilidades e cuidados*” (ALMEIDA et. Al, 1997, p. 52, grifos nossos).

Tempos de tantas dificuldades impostas à educação superior e ao trabalho docente em geral no século XXI (im)põe novos **desafios e inflexões para a direção social da profissão e a formação profissional crítica**. Isto porque o projeto de formação profissional crítico, fundado nas Diretrizes de 1996, exige um espaço de formação distinto da “universidade nos

moldes operacionais” (CHAUÍ, 1999): como formar criticamente sob um modelo de formação precária e uma universidade focada no produtivismo e na intensificação do trabalho? A complexidade e profundidade do projeto de formação *exige a formação de um intelectual* e não de um profissional para atender cada vez mais às necessidades do mercado (contribuindo para o desmonte das políticas sociais) e a lógica produtivista, intensificada e precarizada da formação, em especial nas federais.

De acordo com análises de Almeida et. Al. (1997, p. 53, grifos nossos), a direção social, que “hegemonicamente vem se consolidando no projeto de formação profissional e no meio intelectual do Serviço Social, encontra hoje, na universidade, um *ambiente extremamente desfavorável*”. É um dado da realidade que vem exigindo bastante da categoria do Serviço Social, em especial dos trabalhadores docentes, o que vem motivando também as reflexões e ações coletivas das entidades organizativas.

Nas entrevistas com dirigentes (realizadas na 2ª fase da pesquisa de campo) ficam evidentes algumas **consistentes estratégias coletivas de resistência** do Serviço Social e do movimento docente nacional, cujas condições e possibilidades objetivas de luta, especialmente na profissão, estão muito articuladas ao acúmulo e à construção de um *patrimônio político*, colado ao projeto crítico profissional, e a consequente composição/organização de entidades com direção ética e política emancipatória, determinantes essenciais que permitem à profissão definir uma agenda de lutas e resistências contemporâneas.

As ações políticas e enfrentamentos atuais do Serviço Social se somam e conformam como parte integrante do movimento coletivo da categoria docente, especialmente pela via do ANDES que detém uma histórica tradição de luta e mobilização ativa em defesa não só do trabalho docente e da educação superior, mas, sobretudo das questões que envolvem a dinâmica societária. Entretanto, é salutar registrar que a capacidade de análise crítica e ação política da associação científica do Serviço Social, ABEPSS, bem como da sua entidade voltada para a defesa qualificada do exercício profissional (conjunto CFESS/CRESS), fazem a diferença no contexto de resistência do movimento docente.

Antagonicamente, ainda que não comprometa a direção política das entidades, nas falas dos dirigentes entrevistados, também ficam expostas as fragilidades, as disputas e as contradições presentes no movimento de resistência, como por exemplo, a própria heterogeneidade dos sujeitos que compõem a categoria profissional, bem como a participação e o envolvimento dos docentes nas lutas, ratificando as condições objetivas e subjetivas em se constitui o trabalho docente contemporâneo.

O envolvimento direto com a gestão das entidades organizativas da categoria profissional, a participação em comissões de trabalho nas mesmas entidades, a articulação com o movimento docente por meio do ANDES, verbalizado por alguns docentes no retorno dos questionários, revelam-se como elementos importantes no processo de consciência individual, pois sugerem uma conexão crítica entre a realidade vivenciada no trabalho docente e a construção histórica de possibilidades coletivas de resistência.

Então, podemos dizer que o **envolvimento e a participação política direta** dos/as docentes nas entidades organizativas (ABEPSS e o conjunto CFESS/CRESS), bem como uma maior aproximação com o movimento nacional docente (ANDES) e seu rico processo de lutas históricas e contemporâneas, constituem-se como importantes estratégias que podem robustecer a resistência na atualidade, ainda que individuais, mas que interferem/contribuem na construção coletiva de formas mais combativas e contundentes de luta. Questão esta que também perpassa pelo **reconhecimento do docente do magistério superior enquanto trabalhador**, sob os quais incidem todas as determinações atuais do mundo do trabalho e que, assim, nos une segundo objetivos comuns. Sobral e Ramos (2010, p. 117, grifos nossos) nos lembram que:

Historicamente, os *trabalhadores organizados politicamente*, tentam definir e elaborar, mesmo em meio à ofensiva ideológica do capital, valores, escolhas e práticas políticas que reforcem os interesses de sua classe social, o processo de construção de uma nova hegemonia. Esse processo de construção é permeado pelas determinações da sociabilidade capitalista, sendo perpassado por *contradições e conflitos*, que se reproduzem no cotidiano de suas vivências individuais e coletivas.

Por conseguinte, também não se pode discutir processo de consciência e valores emancipatórios sem considerar a **inserção dos sujeitos nesta sociabilidade burguesa**. Ao mesmo tempo, é impossível não reconhecer contradições e possibilidades, pois não se constitui como um movimento unilateral, linear e nem determinista, já que “a universidade ainda contempla uma diversidade de seres e disputas de saberes” (SOBRAL; RAMOS, 2010, p. 121).

É relevante registrar que nosso trabalho enquanto docente também contribui para nossa formação como sujeito político, como ser humano genérico. A desatenção diante deste aspecto é o que pode conduzir nossas atividades contra nós e contra uma perspectiva de transformação da realidade, de emancipação humana como fim. Silva Júnior, Sguissardi e

Silva (2010) alertam que a falta de consciência e a ausência de coletivos a que se possa ter um sentimento de pertencimento, e que efetivamente os mesmos lutem na direção coletiva e defendam o trabalhador da educação superior do processo de alienação intensificado e da invisibilidade destes processos, “fazem com que *nós mesmos* nos levemos ao máximo de nossos esforços humanos [...]” (idem, p. 23, grifos nossos).

Desse modo, **ratificamos nossa hipótese** inicial de que o conjunto de contradições atuais (im)postas pelo contexto regressivo da contrarreforma da educação superior, com raízes na dinâmica crise e reestruturação do capital, incide, a partir de todos os desdobramentos deste processo, no trabalhador do magistério superior, tomado aqui como parte da classe trabalhadora. O que pode decisivamente interferir na adesão consciente dos sujeitos docentes, em especial os/as assistentes sociais, e nas lutas coletivas (internas e externas à profissão), bem como na construção de novas estratégias coletivas de resistência à conjuntura atual.

E **complementamos**: a própria constituição do docente como indivíduo, burguês, já que todos estamos inseridos na sociabilidade capitalista e somos contaminados por valores e concepções burgueses, também limita nossas condições objetivas de transcender de uma consciência alienada para um processo de consciência em que o/a docente se reconheça como um trabalhador, parte da classe trabalhadora, sujeito que vivencia todas as contradições e tensões do presente e que, até mesmo, as reproduz e naturaliza em determinados momentos e contextos.

Entretanto, isto não significa dizer que estamos em um “beco sem saída”. O próprio movimento do real, a vivência individual e, principalmente, coletiva das contradições, limites e tensões, atrelada a suas experiências, motiva um processo de reflexões que podem (a depender das condições objetivas e subjetivas de cada trabalhador docente) criar um campo de possibilidades que, acionadas coletivamente, conduzam a uma direção contrária à ordem dominante do capital, ainda que não elimine por completo as contradições e suas reproduções no cotidiano de trabalho e vida de cada docente. Como exemplos, citamos as combativas ações das entidades analisadas em nossa pesquisa.

É um processo que se constitui como complexo, contraditório e histórico, desafiador em franco movimento dialético de avanços e também retrocessos (individuais e coletivos), no qual algumas indicações podem contribuir, em uma direção emancipatória, ainda que consideremos que não haja “fórmula mágica” ou mesmo “modelos” de resistência.

Diante disso e tomando como referência as reflexões e análises efetuadas ao longo desta tese, elucidamos a seguir **alguns indicativos** que se sobressaem no nosso estudo, desenhando, com um traço preciso, a possibilidade de reencantar sujeitos na perspectiva da

firmeza da luta em defesa da educação superior, bem como das ações de resistência no Serviço Social e fora dele.

- Ainda que reconhecendo particularidades, é preciso ratificar as questões da **graduação como parte integrante dos desafios da pós-graduação**, trabalhando no sentido de reduzir (na perspectiva da extinção) a ainda insistente e contraditória distância entre estes níveis da formação, cada vez mais acirrada pelos processos simultâneos (e também distintos) de intensificação e precarização do trabalho.

Diante disto, estratégias como o trabalho dos grupos temáticos de pesquisa da ABEPSS e o projeto “ABEPSS Itinerante”, envolvendo discentes e docentes da graduação e da Pós devem ser reforçadas consistentemente pelas entidades organizativas e pelas unidades acadêmicas e programas de pós-graduação. De fato, tais estratégias podem e devem contribuir (e já vêm contribuindo) para a construção de uma articulação mais orgânica entre graduação e pós-graduação, compreendendo ambas como parte de um mesmo processo desafiador, sem contar a expansão da luta por meio do movimento docente nacional. Por isso, é necessário intensificar, diante destas estratégias, ações já existentes e criar novas que quebrem com a rotina de isolamento e diferenças entre os docentes, discutindo de maneira articulada as questões que envolvem as distintas faces da intensificação do trabalho na graduação e na pós.

- Mesmo considerando a relevância de todos os manifestos e documentos de resistência construídos pelo coletivo da ABEPSS contra o produtivismo acadêmico alienante, o corte de recursos atuais que inviabiliza a pós-graduação, bem como os exaustivos retrocessos e desmantelamento da universidade pública e do trabalho docente, o tempo presente exige mais, exige ações ainda mais agressivas.

Portanto, a atualidade cobra **ações mais incisivas e articuladas** internamente no Serviço Social que aglutinem outros docentes para além das vanguardas e dos dirigentes das entidades, assim como fora da nossa área, com outros sujeitos/áreas/programas de Pós que caminhem na mesma direção crítica, incluindo aqui a aproximação mais intensa também com o movimento docente nacional (ainda tímida, na nossa avaliação). Debates e envolvimento mais intenso com as ações do movimento docente, por meio do ANDES, em especial a participação no Encontro Nacional de Educação, bem como na proposição de outras ações

conjuntas, também se constituem como estratégias sólidas na direção do fortalecimento da resistência coletiva.

Podemos dizer que tais ações já vêm exigindo **amplo esforço** das entidades, bem como um massivo e contundente envolvimento dos discentes e docentes, dos trabalhadores em sua totalidade, pois o movimento é complexo e, sobretudo, só se efetiva pelas mãos dos sujeitos individuais. Importante é a reflexão coletiva permanente em moldes ainda mais ampliados, por meio de questionamentos, como por exemplo: Como viabilizarmos uma formação crítica em uma universidade sob moldes neoliberais? Como alterar seus rumos em condições precárias, massificantes e superficiais? Qual a graduação e Pós-Graduação que queremos diante das investidas neoliberais contemporâneas? Que tipo de pesquisa estamos realizando, já que nenhuma pesquisa é desinteressada, pois demanda sempre posições éticas e políticas? Como anda nosso envolvimento político na luta coletiva?

- Também se faz imprescindível **fortalecer a formação profissional no Serviço Social**, pautada nos fundamentos da crítica à ordem do capital, cujo legado marxiano ainda se constitui como suporte essencial (principalmente no que se refere ao método, como forma de análise da realidade social), no sentido de trabalhar questões, polêmicas, desafios atuais da educação superior, bem como dos fundamentos da profissão em articulação com a realidade contemporânea, a partir de uma perspectiva educativa revolucionária, *tanto com os discentes da graduação como da pós-graduação*. Logo, abrangendo: **1)** futuros e recém-formados assistentes sociais, jovens e futuros docentes, como sujeitos mais vulneráveis aos ditames neoliberais, expressos nos apelos ao produtivismo acadêmico e na “naturalização” da intensificação do trabalho contemporâneo; e/ou **2)** profissionais e docentes antigos em processo de atualização da sua formação contínua nos mestrados, doutorados e pós-doutorados, enaltecendo as diversas dimensões da docência, da realidade atual e da profissão, ainda que suas pesquisas não versem diretamente sobre o Serviço Social.

Independente de seus objetos de estudo e áreas de atuação na docência em Serviço Social, é preciso estimular nos cursos de graduação e pós uma *formação de sujeitos que questionem a realidade*, não aceitem com passividade e obediência a destruição da universidade pública, não naturalizem a lógica do produtivismo acadêmico e não propaguem uma competitividade agressiva entre seus pares.

Portanto, é preciso formar novos quadros para dar continuidade a resistência firme em defesa de: uma educação e universidade “efetivamente pública, gratuita, democrática e autônoma, socialmente referenciada, dotada de recursos materiais e humanos capazes de atender às demandas do ensino, pesquisa e extensão [...]” (GUERRA, 2011, p. 152), voltadas para as necessidades sociais e para o gênero humano; contra todas as faces da precarização e da intensificação do trabalho na atualidade, em especial no âmbito docente, sendo as entidades organizativas um importante espaço de debate e luta coletiva. Nestes termos, Sobral e Ramos (2010, p. 115, grifos nossos) ressaltam: “se pesquisar, escrever e socializar são elementos fundamentais e políticos da práxis acadêmica, também é inegável a *importância de se inquirir* sobre as condições, processos e destinos de nossa produção, no atual contexto”.

O questionamento e a crítica permanentes se constituem como uma das condições fundamentais para a viabilização e o fortalecimento da agenda de resistência, alimentando o processo de consciência entre os/as docentes, a fim de romper com o contexto atual que, em síntese,

[...] aponta para uma descaracterização do que, historicamente, se tentou construir como *docência na universidade pública* voltada para um compromisso social, causando um retrocesso nesta ação profissional, na medida em que alimenta e fortalece a condição de essa docência se voltar essencialmente para o mercado e para a *reprodução de uma cotidianidade presa em si mesma*, manifesta na singularidade de cada um, obstaculizando, assim, a formação de uma consciência humanogênica (SOBRAL; RAMOS, 2010, p. 121, grifos nossos).

Então, no que se refere à docência, a graduação e a pós-graduação devem “garantir a formação qualificada de docentes-pesquisadores e reafirmar os princípios que *dão vida à direção social* estratégica da profissão” (AMARAL, 2012, p. 236, grifos nossos). O que pode contribuir para relações mais solidárias e combativas que envolvam concretamente o coletivo acadêmico, contaminando todos os/as docentes com o vírus do respeito às individualidades, da indignação e, sobretudo, da resistência, ampliando cada vez mais o quantitativo de sujeitos envolvidos e em franca participação ético-política.

Nesta esteira, **também devem ser considerados**: a) contradições e limites de cada um (a subjetividade); b) heterogeneidade da composição dos docentes, em especial os/as assistentes sociais; c) o processo complexo de constituição da consciência; d) as trajetórias crítica e política da profissão e suas entidades que permitiram conquistar o espaço político e intelectual presente, bem como produziram um dos seus legados: o projeto ético-político profissional; e) o reconhecimento dos/das docentes como trabalhadores da educação, ou seja,

sujeitos envolvidos e determinados (todos, em maior ou menor grau) pelas condições objetivas e antagônicas de trabalho na atualidade; f) a disputa de projetos societários, de educação e de profissão; g) a necessidade orgânica de articulação e fortalecimento das lutas mais gerais, incluindo aqui o movimento nacional docente.

Desse modo, é preciso avançar em relação à **consolidação de uma consciência ética e política** por uma quantidade significativa de indivíduos sociais, neste caso particular, docentes assistentes sociais na defesa de um projeto de sociedade (e a ele articulados organicamente), um projeto de educação e de universidade que objetive a emancipação humana como fim.

- Por fim, o momento atual exige **reafirmação e fortalecimento do projeto ético-político profissional do Serviço Social**, em especial no que se refere aos seus valores e princípios, reconhecendo: 1) os limites e os desafios de um projeto profissional crítico localizado na sociabilidade capitalista, e em particular, discutindo sua capilaridade na categoria dos assistentes sociais (docentes ou não); e, sobretudo, 2) seu **potencial emancipatório** que fornece a munição essencial para o enfrentamento e a resistência firmes em tempos tão difíceis e complexos para os trabalhadores. É a construção coletiva que sustenta a perspectiva crítica da profissão e mantém o PEPP, dando a direção da formação, do exercício e da organização da categoria, apesar de todos os desafios atuais.

Admitimos que as reflexões, questões e análises empreendidas neste trabalho só poderão ser enfrentadas **coletivamente**, reafirmando o papel dirigente e a articulação entre as entidades organizativas. Para tanto, é urgente reafirmar um processo que seja capaz de produzir e reproduzir resistência e apresentar a ampliação de propostas e ações combativas, como “[...] *expressões das contradições* que enredam o desenvolvimento das relações de produção e as forças produtivas no modo de produção capitalista” (NETO, 2012, p. 89, grifos nossos). Ainda juntar-se a outras organizações políticas/espços de lutas sociais no Brasil e no mundo, em defesa da qualidade da formação, na perspectiva do enfrentamento do “empobrecimento cultural imposto às classes trabalhadoras” (AMARAL, 2012, p. 236) diante das mudanças regressivas (im)postas à educação superior e ao trabalho docente.

É tarefa de todos e também dos/as docentes assistentes sociais romper com o ciclo que prima por interesses individuais em detrimento de coletivos, pelas necessidades da acumulação, sustentados pelo produtivismo, pela competitividade e pela intensificação e

precarização do trabalho, favorecendo relações estranhadas na vida laboral e familiar que desaguam em doenças e no esvaziamento da participação na luta coletiva.

Evidentemente, isto *não se constitui como tarefa fácil e nem se efetiva sem o despertar da consciência de classe, do reconhecimento do sujeito como parte da classe trabalhadora*, a fim de construir a luta política, o enfrentamento contundente da lógica destrutiva da universidade, da produção do conhecimento, da formação e educação superior em sua totalidade, organizando-se a partir das entidades e dos espaços de luta social.

É preciso nos colocar em movimento permanente, robustecer lutas e resistências do e no coletivo docente, articulados a dinâmica da classe trabalhadora, dispondo o PEPP a serviço dessa luta mais ampla, pois a superação dos limites do individualismo burguês e a construção da consciência crítica voltada para a emancipação humana passam pela construção de *resistências combinadas* (individuais e coletivas).

Nestes termos, é fundamental como docentes assistentes sociais *assumirmos nosso papel de educadores críticos* na luta pela superação desta sociabilidade, ainda que não haja um “modelo de educação” para a emancipação humana dentro dos limites do capitalismo (ou seja, uma educação libertária não conduz diretamente à emancipação humana). Porém, como nos lembra Chaves (2012, p. 213, grifos nossos) é importante refletirmos que:

Como *educadores*, precisamos lutar para que *todos* os homens tenham acesso a uma educação que os prepare *para além do capital*; que possibilite a todos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade; e, enfim, que todos os homens possam usufruir 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*.

Nestes termos, ratificamos que o presente trabalho não teve o intuito de “propor soluções” ou mesmo de por um ponto final no debate³⁴⁶, mas, sobretudo, buscou problematizar e refletir criticamente sobre a política de educação superior e o trabalho docente, em geral e, em particular, do/a assistente na universidade pública federal, a fim de *enfrentar a desesperança e renovar lutas, indignação, vontade e ação* para romper, a partir de uma perspectiva emancipatória, com o que está posto e construir um novo caminho para a sociedade contemporânea, para a educação superior e para o trabalho docente.

³⁴⁶ Podemos dizer que nosso ponto de chegada potencializa novos pontos de partida, para outros pesquisadores e até mesmo para nós, como, por exemplo, a possibilidade de continuidade dos estudos sobre a educação superior para além do Brasil, a partir do diálogo com autores/pensadores dos dilemas e questões da educação na América Latina (dentre eles Florestan Fernandes, Caio Prado, Rui Mauro Marine).

REFERÊNCIAS

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. *Carta CAPES – suspensão PDSE*. Brasília: ABEPSS, 12/mai./2015a. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/files/up/file/carta%20PDSE.pdf>>. Acesso em: 21/03/2016.

_____. *Carta CAPES – corte de verbas*. Brasília: ABEPSS, 13/jul./2015b. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/files/up/file/carta%20CAPES%20corte%20de%20verbas.pdf>>. Acesso em: 21/03/2016.

_____. *Manifesto dos Programas da Área de Serviço Social*. Brasília: ABEPSS, 13/ago./2015c. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/files/up/file/Manifesto%2013%20de%20agosto%20de%202015.pdf>>. Acesso em: 21/03/2016.

_____. *Manifesto contra a redução dos recursos destinados a chamada CNPq/MCTI n.25/2015 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas*. Brasília: ABEPSS, 04/dez./2015d. Disponível em: <[http://www.abepss.org.br/files/up/file/MANIFESTO CONTRA A REDUÇÃO DOS RECURSOS DESTINADOS A CHAMADA CNPq minuta_doc.pdf](http://www.abepss.org.br/files/up/file/MANIFESTO%20CONTRA%20A%20REDU%C3%A7%C3%A3o%20de%20recursos%20destinados%20a%20chamada%20CNPq%20minuta_doc.pdf)>. Acesso em: 21/03/2016.

_____. *Projeto ABEPSS Itinerante 2014 - Estágio Supervisionado em Serviço Social: desfazendo os nós e construindo alternativas*. Brasília: ABEPSS, fev./2014a. Disponível em: <[http://www.abepss.org.br/files/up/ABEPSS%20ITINERANTE\(1\).pdf](http://www.abepss.org.br/files/up/ABEPSS%20ITINERANTE(1).pdf)>. Acesso em: 27/08/2014.

_____. *Contribuição da ABEPSS para o fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação em serviço social no Brasil*. GT e Coordenação Nacional de Pós-Graduação. Brasília: ABEPSS, out./2014b. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/files/up/file/Documento%20para%20Programas%20de%20P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o%20e%20o%20C3%81rvore%20do%20conhecimento.pdf>>. Acesso em: 11/03/2016.

_____. *Projeto ABEPSS Itinerante*. Brasília: ABEPSS, nov./2011. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/files/PROJETO-ABEPSS-Itinerante-final.ppt#256,1,Slide1>>. Acesso em: 27/08/2014.

_____. *Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS*. Brasília: ABEPSS, 2010. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss_maio2010_corrigeida.pdf>. Acesso em: 29/09/2015.

_____. *A consolidação da ABEPSS como organização acadêmico-científica – Documento base de discussão para a formação dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs)*. Brasília:

ABEPSS, 2009. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/files/2.pdf>>. Acesso em: 18/03/2016.

_____. *Relatório Final da Pesquisa Avaliativa da Implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social*. São Luís: ABEPSS, 2008.

_____. *Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social* (Com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996). ABEPSS, 1996. Disponível em: http://www.abepss.org.br/files/Lei_de_Diretrizes_Curriculares_1996.pdf. Acesso em: 26/08/2014.

_____. *A ABEPSS e o Fortalecimento da Pesquisa na Área de Serviço Social: a estratégia dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs)*. Brasília: ABEPSS, s/d, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/files/1-A-ABEPSS-e-o-Fortalecimento-da-Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 21/03/2016.

ABRAMIDES, M. B.; CABRAL, M. S. A organização política do Serviço Social e o papel da CENEAS/ANAS na virada do Serviço Social brasileiro. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS) (org.). *30 Anos do Congresso da Virada*, Brasília, 2009.

ABREU, M. A. A. Educação: um novo patamar institucional. In: *Novos Estudos – CEBRAP*. São Paulo, n. 87, julho 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 31/03/2015.

AdUFRJ/Seção sindical; COLEMARX (Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação/UFRJ). *Plano Nacional de Educação 2011-2020 – Notas Críticas*. Rio de Janeiro: AdUFRJ; COLEMARX, 2014.

AGLIARDI, D. A.; WELTER, C. B.; PIEROSAN, M. R. O novo Plano Nacional Decenal de Educação e as políticas educacionais de Estado: velhas metas, novos desafios. In: *Anais XI ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Caxias do Sul/RS: Universidade de Caxias do Sul (UCS), 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3210/178>>. Acesso em: 08/04/2015.

ALMEIDA, N. L. T.; BEHRING, E. R.; GRANERMANN, S.; CARDOSO, I. C. C. Proposta básica para o projeto de formação profissional – novos subsídios para o debate. In: ABESS/CEDEPSS. *Cadernos ABESS*, nº 07, São Paulo: Cortez, 1997, p. 15-57.

ALVES, G. O enigma do neodesenvolvimentismo no Brasil. In: *Trabalho e neodesenvolvimentismo: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil*. Bauru: Canal 6, 2014a, 127-148.

_____. Neodesenvolvimentismo e Estado neoliberal no Brasil. In: *Trabalho e neodesenvolvimentismo: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil*. Bauru: Canal 6, 2014b, p. 149-163.

AMARAL, A. S. A Política Nacional de Pós-Graduação e suas relações com o Serviço Social, *Revista Katalysis*, v.15, n. 2, 2012, p. 230-238. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802012000200009/24945>>. Acesso em: 04/04/2016.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER; GENTILI (Orgs.). *Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 9-37.

ANDES. Governo anuncia novo corte na Educação Federal e libera mais R\$ 5 bi para o Fies. 31 de julho de 2015. In: *Greve Nacional dos Docentes 2015*. Brasília: ANDES, 2015a, *on line*. Disponível em: <<http://grevenasfederais.andes.org.br/2015/07/31/governo-anuncia-novo-corte-na-educacao-federal-e-libera-mais-r-5-bi-para-o-fies/#more-1113>>. Acesso em: 03/08/2015.

_____. COMUNICADO Nº 29 – Comando de Greve Nacional - 31 de julho de 2015. In: *Greve Nacional dos Docentes 2015*. Brasília: ANDES, 2015b. Disponível em: <<https://grevenasfederaisandes.files.wordpress.com/2015/05/comunicado-n29.pdf>>. Acesso em: 04/08/2015.

_____. Cortes no orçamento inviabilizam apoio à pesquisa de Pós-Graduação em todo o país. 10 de julho de 2015. In: *Greve Nacional dos Docentes 2015*. Brasília: ANDES, 2015c, *on line*. Disponível em: <<http://grevenasfederais.andes.org.br/2015/07/10/cortes-no-orcamento-inviabilizam-apoio-a-pesquisa-de-pos-graduacao-em-todo-o-pais/>>. Acesso em: 04/08/2015.

_____. O sentido da PEC 395/2014 para a educação pública. *Cadernos ANDES – A educação como ferramenta de luta*. N. 26, out./2015. Brasília/DF: ANDES-SN, 2015d, p. 42-46. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-53103186.pdf>>. Acesso em: 17/03/2016.

_____. A realidade é mais dura do que algumas imaginações: o aposentado continua pagando a conta em função de acordos oportunistas. In: *Informativo Especial do ANDES*. Brasília: ANDES, 2014. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-182217597.pdf>>. Acesso em: 07/04/2016.

_____. *Dossiê Nacional – Precarização do trabalho docente II*. Publicação Especial do Andes-SN, n. 3. Andes, Brasília: 2013.

_____. *PDE – Plano de Desestruturação da Educação Superior*. Brasília: ANDES, outubro/2007. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/PDEAndes.pdf>>. Acesso em: 30/03/2015.

_____. *Você faz parte desta construção!* ANDES-S/N. Brasília, ANDES, s/d. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/manual/site/menu/historia.html>>. Acesso em: 18/03/2016.

_____; ANEL; CSP-Conlutas; Oposição de Esquerda da UNE; FENET; ExNEEF; SINASEFE; CFESS. Comitê Nacional em Defesa dos 10% do PIB para a Educação Pública, *Já! Cartilha em defesa da educação pública, gratuita e dos 10% do PIB para a educação pública já!* Brasília, ANDES, s/d. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/repositorio/1605.pdf>>. Acesso em: 15/03/2016.

ANTUNES, R. Falência do PT gera instabilidade política. Entrevista concedida ao Correio da Cidadania, 16 mar. 2015. Disponível em: http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10596:manchete160315&catid=25:politica&Itemid=47. Acesso em: 24/08/2015.

_____. A atualidade de Marx (Palestra). In: Seminário Internacional Teoria Política do Socialismo. 16 ago. 2013, Marília/São Paulo. Disponível em: <<http://youtu.be/YpJ0SayJzdM>>. Acesso em: 15/08/2016.

_____. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Os sentidos do Trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. In: *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 123, p. 407-427, 2015.

ARAÚJO, R. D.; FARIAS, P. E. L.; SOBRAL, K. M. O novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) e a questão do financiamento público da educação. In: *Anais da VI Jornada Internacional de Políticas Públicas*. São Luís: UFMA, 2013, p. 1-10. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impasseosedesafiosdaspoliticadededucacao/onovoplanonacionaldeeducacao-2011-2020-eaquestaodofinanciamentopublicodaeducacao.pdf>>. Acesso em: 07/04/2015.

BARBOSA, N. *Discurso de Posse ao assumir o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão do Brasil*. Brasília, 02 de janeiro de 2015. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/fullscreen/BlogDoPlanalto/pronunciamento-nelson-barbosa/1>>. Acesso em: 02/08/2015.

BEHRING, E. R. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BERTOLDO, E.; SANTOS, M. Trabalho docente e luta de classes. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMINEZ, S. (orgs.). *Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012, p. 101-124.

BOLLMAN, M. G. N. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. In: *Educação e Sociedade*. Vol.31, nº 112. Campinas, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 05/04/2015.

BOSCHETTI, I. Implicações da crise do capital na política de educação superior no Brasil no contexto atual. In: SANTOS, C. M.; LEWGOY, A. M. B.; ABREU, M. H. E. (orgs.). *A supervisão de estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios*. Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris Editora, 2016, p. 11-29.

_____. A insidiosa corrosão dos Sistemas de Proteção Social Europeus. In: *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 112, out./dez 2012, p. 754-803.

BRASIL. *Decreto nº 8.389*, de 7 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a execução orçamentária dos órgãos, dos fundos e das entidades do Poder Executivo até a publicação da Lei Orçamentária de 2015. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8389.htm>. Acesso em: 02/08/2015.

_____. *Medida Provisória nº. 686*, 30 de julho de 2015. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Mpv/mpv686.htm>. Acesso em: 04/08/2015.

_____. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2011-2020). Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 08/04/2015.

_____. *Lei nº 12.772*, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e outras questões. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm>. Acesso em: 06/04/2016.

_____. *Lei nº 12.513*, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>. Acesso em: 09/04/2015.

_____. *Decreto nº 7.642*, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm>. Acesso em: 10/04/2015.

_____. *Lei nº 12.350*, de 20 de dezembro de 2010. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Lei/L12350.htm>. Acesso em: 09/04/2015.

_____. *Decreto nº 7.423*. 31 de dezembro de 2010. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7423.htm#art16>. Acesso em: 27/03/2015.

_____. *Decreto nº 7.332*, de 19 de outubro de 2010. Dá nova redação e acresce artigos ao Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2010c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7332.htm>. Acesso em: 25/08/2015.

_____. *Lei nº 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria formalmente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 02/04/2015.

_____. *Decreto Presidencial nº 6.096*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 30/03/2015.

_____. *Decreto nº 6.095*, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 01/04/2015.

_____. *Decreto nº 5.800*, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 01/04/2015.

_____. *Lei nº 11.096*, de 13 de janeiro de 2005. Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos (ProUni). Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 29/03/2015.

_____. *Lei nº 10.861*, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 27/03/2015.

_____. *Lei nº 10.973*, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm>. Acesso em: 30/03/2015.

_____. *Lei nº 10.836*, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2004c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm>. Acesso em: 25/08/2015.

_____. *Portaria nº 4.059*, de 10 de dezembro de 2004 (DOU de 13/12/2004, Seção 1, p. 34). Ministério da Educação. Brasília, 2004d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 08/03/2016.

_____. *Lei nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional da Educação 2001-2010. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 01/04/2015.

_____. *Lei Complementar nº 101*, de 4 de maio de 2000. Lei de Responsabilidade Fiscal. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm>. Acesso em: 24/04/2015.

_____. *Decreto nº 2.494/1998*, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Presidência da República. Brasília, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 23/03/2015.

_____. *Decreto nº 2.561/1998*, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 23/03/2015.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 23/03/2015 e 22/09/2015.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23/03/2015.

_____. *Decreto nº 62.937*, de 02 de julho de 1968. Dispõe sobre a instituição de Grupo de Trabalho para promover a Reforma Universitária e dá outras providências. Brasília/DF, ago. 1968a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17/03/2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura; Ministério de Planejamento e Coordenação Geral; Ministério da Fazenda. *Reforma Universitária – Relatório do Grupo de Trabalho* criado pelo Decreto nº 62.937/68. Brasília/DF, ago. 1968b. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002099.pdf>>. Acesso em: 17/03/2015.

_____. *Lei nº 5.540* de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília/DF, nov. 1968c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 18/03/2015.

BRASIL/MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). *Portaria n. 554*, de 20 de junho de 2013. Estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, de que trata o capítulo III, da Lei no 12.772/2012. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/cppd/files/2014/06/PORTARIA-do-MEC-554-de-20-de-junho-de-2013.pdf>>. Acesso em: 15/04/2016.

BRASIL/MEC/INEP. *Censo da Educação Superior 2013 – Resumo Técnico*. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 02/05/2016.

_____. *Censo da Educação Superior 2012 – Resumo Técnico*. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 20/04/2015.

_____. *Censo da Educação Superior 2010 – Resumo Técnico*. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 20/04/2015.

_____. *Censo da Educação Superior – 2003*. Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2003. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf>. Acesso em: 02/05/2016.

BRASIL/MEC/SESu. Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social. *Diretrizes Curriculares* – Curso: Serviço Social. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/files/legislacao_diretrizes.pdf>. Acesso em: 29/09/2015.

BRAZ, M. Capitalismo, Crise e lutas de classes contemporâneas: questões e polêmicas. *Serviço Social e Sociedade*. N. 111. São Paulo: Cortez, 2012, p. 468-492.

CABRITO, B. G. Globalização e mudanças recentes no ensino superior na Europa: o Processo de Bolonha entre promessas e as realidades. In: MANCEBO, D.; CATANI, A. M.; JÚNIOR, J. R. S.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). *Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente*. São Paulo: Xamã, 2009, p. 35-59.

CAPES. *Portaria N. 174*, de 30 de dezembro de 2014. Define, para efeitos de enquadramento nos programas e cursos de pós-graduação e das avaliações, as categorias de docentes dos programas desse nível de ensino. In: Diário Oficial da União – Seção 1. Nº 253, quarta-feira, 31 de dezembro de 2014. Brasília: CAPES/BRASIL, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PORTARIA-N-174-DE-30-12-2014.pdf>>. Acesso em: 12/04/2016.

_____. *Documento de Área 2013* – Serviço Social. CAPES, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Servi%C3%A7o_Social_doc_area_e_comiss%C3%A3o_16out.pdf>. Acesso em: 07/10/2015.

CARCANHOLO, M. D.; BARUCO, G. C. C. A estratégia neoliberal de desenvolvimento capitalista: caráter e contradições. In: *Praia vermelha: estudos de política e teoria social/Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social* – Vol. 21 (2011) – Rio de Janeiro: UFRJ. Escola de Serviço Social. Coordenação de Pós Graduação, 2011, p. 9-23.

CARVALHO, A. M. P.; CASTRO, A. T. B. Crise do capital e dilemas do desenvolvimento: padrão brasileiro de inserção no capitalismo mundializado. In: *Revista Em Pauta*. v. 11, n. 31. Rio de Janeiro: UERJ, 2013, p. 79-96. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/7560/5463>>. Acesso em: 18/08/2015.

CASTELO, R. O canto da sereia: social liberalismo, novo desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. In: *Revista Em Pauta*. Rio de Janeiro. N. 31, v. 11 p. 119-139, 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/7562/5499>>. Acesso em: 30/07/2015.

_____. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. In: *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 112, out./dez 2012, p. 613-636.

CASSIN, M. P. S. O ciclo de governos do PT: retorno ao desenvolvimentismo? In: *Anais do 3º Encontro Internacional de Política Social e 10º Encontro Nacional de Política Social*. Vitória: 22 a 25 de junho, p. 1-14, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/EINPS/article/view/9969/7047>>. Acesso em 29/07/2015.

CFESS. *Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social*. Volume 2. Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS Trabalho e formação. Brasília: CFESS, 2014.

_____. *Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior*. Brasília: CFESS/GT Trabalho e Formação Profissional, jan./2011. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/02_planodelutas_2011.pdf>. Acesso em: 26/08/2014.

_____. Código de ética profissional. In: *COLETÂNEA de Leis*. 4. ed. Natal: CRESS 14. Região, 2003, p. 9-28.

CHAUÍ, M. A Universidade Operacional. *Folha Online*. Brasil 500 d.C. São Paulo, mai. 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_3.htm>. Acesso em: 15/04/2015.

CHAVES, V. L. J. Educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva do trabalho. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S (orgs). *Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012, p. 201-214.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CNPq. *Produtividade em Pesquisa – PQ*. S/ data. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/documents/10157/5f43cefd-7a9a-4030-945e-4a0fa10a169a>>. Acesso em: 25/09/2015.

CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino). O modelo que transformou a Educação em um negócio lucrativo. In: *Notícias Contee*. 11/09/2007. Disponível em: <http://www.contee.org.br/noticias/contee/nco28.asp>. Acesso em 16/04/2015.

DAL ROSSO, S. Intensificação do labor docente. In: CATANI, A. M.; JÚNIOR, J. R. S.; MENEGHEL, S. M. (orgs.). *A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa*. São Paulo: Xamã, 2011, p. 9-28.

_____. *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

DUARTE, J. L. do N. Entre o público e o privado: o significado das entidades beneficentes no contexto do SUAS no Distrito Federal. In: *Revista de Políticas Públicas*. Vol. 17, n. 2 (jul./dez. 2013). São Luís: EDFUMA, 2013a, 424-435.

_____. Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social: entre limites e possibilidades de um projeto coletivo com direção social. In: GUERRA, Y.; LEITE, J. L.; ORTIZ, F. G. (orgs). *Temas contemporâneos: o Serviço Social em foco*. 1ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013b, p. 167-194.

_____. *O Serviço Social nas Organizações Não-Governamentais: tendências e particularidades*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, UFRN, Natal, 2007.

DRUCK, G.; FILGUEIRAS, L. Política social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula. *Revista Katálysis*. Florianópolis, v. 10, n.1, p. 24-34, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802007000100004/7328>>. Acesso em: 19/08/2015.

FÁVERO, M. L. A. Quarenta anos da reforma universitária: significado, questões e desafios. In: MANCEBO, D.; CATANI, A. M.; JÚNIOR, J. R. S.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). *Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente*. São Paulo: Xamã, 2009, p. 63-91.

FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: *Neoliberalismo y sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), agosto 2006, p. 179-206. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>>. Acesso em: 27/08/2015.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Governo anuncia corte de R\$ 69 bilhões no Orçamento nesta sexta*. In: Caderno Mercado. São Paulo (on line), 22/05/2015. 2015a. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/05/1632161-governo-anuncia-corte-de-r-69-bilhoes-no-orcamento-nesta-sexta.shtml>>. Acesso em: 03/08/2015.

_____. Educação e Saúde terão novo corte em orçamento; PAC será principal alvo. In: *Caderno Mercado*. São Paulo (on line), 30/07/2015. 2015b.

FORTUNATO, S. A. O. Escola, Educação e Trabalho na Concepção de Antônio Gramsci. In: *Anais do IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Curitiba, 2009, p. 9466-9477. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2015_2166.pdf>. Acesso em: 25/05/2016.

FRIGOTTO, G. A conjuntura atual do capitalismo e as mobilizações sociais: a educação pública como arena na luta de classe. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; LUZ, P. P.;

ANJOS, A. L. S. (orgs.). *Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores*. 1ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2014, p. 57-75.

FREITAS, R. C. M. O governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. In: *Revista Katálysis*. Florianópolis, v. 10, n.1, p. 65-74, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802007000100008/7332>>. Acesso em: 20/08/2015.

GERMANO, J. W. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, R. Novo desenvolvimentismo e liberalismo enraizado. In: *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 112, out./dez 2012, p. 637-671.

GRAMSCI, A. A formação dos intelectuais. In: *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 3-23.

GTPE/ADUFF-SSind (Grupo de Trabalho de Política Educacional da ADUFF-SSind). *Caderno de Expansão e Condições de Trabalho Docente*. 2ª impressão. Contribuição na produção textual Kátia Lima, Álvaro Neiva e Pedro Martins. Niterói: ADUFF-SSind, maio de 2013.

GUARANY, A. M. B. *Trabalho docente, carreira doente*: elementos que impactam a saúde mental dos docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – estudo de caso. (Tese Doutorado). Rio de Janeiro: UFRJ/ESS, 2014.

GUERRA, Y. *A polêmica sobre o Mestrado Profissional e a área de Serviço Social – Subsídios à reflexão*. Documento construído como subsídio para debate do coletivo profissional. Brasília: ABEPSS, 2012, p. 1-15. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/files/up/file/A%20POL%20C3%8AMICA%20%20SOBRE%20O%20MESTRADO%20PROFISSIONAL%20E%20A%20C3%81REA%20DE%20SERVI%20C3%87O%20SOCIAL.pdf>>. Acesso em: 22/03/2016.

_____. A Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil: um patrimônio a ser preservado. In: *Revista Temporalis*, n.22, 2011, p. 125-158.

_____. Formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e distância. In: *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 104, p. 715-736, 2010.

_____; ORTIZ, F. G. Os Caminhos e os Frutos da “Virada”: apontamentos sobre o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. In: *Revista Praia Vermelha*, vol.19, no. 02, PPGSS/Escola de Serviço Social/UFRJ, p. 123-135, 2009.

GUIMARÃES, A. R.; MONTE, E. D.; FARIAS, L. M. O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira: entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho. In: *Universidade e Sociedade*. Nº 52, p. 34-45, jul.2013. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1716063987.pdf>>. Acesso em: 13/04/2016.

HOLZMANN, R.; JORGENSEN, S. *Manejo Social del Riesgo: Un nuevo marco conceptual para la Protección Social y más allá*. Banco Mundial, 2000, p. 2-26.

IAMAMOTO, M. V. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Atribuições privativas do/a Assistente Social*. Brasília. 1ª edição ampliada. DF: CFESS, 2012, p. 33-74.

_____. *O Serviço Social em Tempos de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

_____. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. In: *Revista Temporalis – Reforma do Ensino Superior e Serviço Social*. Ano 1, n. 1. Brasília: Valci, p. 35-79, 2000. (Reimpressão 2004).

_____. O debate contemporâneo do Serviço Social e a Ética profissional. In: BONETTI, D. et. Al. (Org.). *Serviço Social e Ética: convite à uma nova práxis*. 2ª ed. São Paulo: Cortez-CFESS, 1998, p. 87-104.

_____; CARVALHO, R. O Serviço Social no processo de reprodução das relações sociais. In: *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*. (11ª ed.). São Paulo: Cortez / Lima: CELATS, 1996, p.71-123.

IASI, M. L. *Ensaio sobre Consciência e Emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2ª. edição, 2011.

LEHER, R. Crise estrutural e função social da Universidade Pública. In: *Revista Temporalis*. Ano 10, n. 19 - jan./jun. 2010. Brasília: ABEPSS, 2010a, p. 15-39.

_____. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: *Os anos Lula: contribuição para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010b, p. 369-412.

LEMOS, D. Alienação no trabalho docente? O professor no centro das contradições. In: *Universidade e Sociedade*. N. 45, p. 27-38, jan./2010.

LESSA, S. Teleologia, causalidade e objetivação. In: *Mundo dos Homens: trabalho e ser social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002, p.69-93.

_____; TONET, I. *Introdução à filosofia de Marx*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, K. O novo rosto da educação superior pública. *Classe – ADUFF*, Niterói, ano 02, n. 3, p. 18-24, jan./mar 2010. Disponível em: <http://www.aduff.org.br/publicacoes/201002_classe_3.pdf>. Acesso em: 31/03/2015.

_____. *Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. Organismos Internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, L. M. (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002, p. 41-63.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. In: *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>>. Acesso em: 24/06/2014.

MANCEBO, D. Intensidade do trabalho docente: um debate necessário. In: CATANI, A. M.; JÚNIOR, J. R. S.; MENEGHEL, S. M. (orgs.). *A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa*. São Paulo: Xamã, 2011, p. 29-40.

_____; MARTINS, T. B. Expansão do ensino à distância: pressupostos para sua análise e marcos regulatórios. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R. (orgs.). *Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, p. 117-146.

MARX, K. O método da economia política. In: *Grundrisse*. Manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução Mario Duayer, Nélio Schneider. Boitempo, 2011, p. 54-61.

_____. *Glosas Críticas* marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano. 1ª edição, São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

_____. *Sobre a Questão Judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010b.

_____. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. 2ª edição revista. São Paulo: Boitempo, 2010c.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 1ª edição, São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 119-126.

_____. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I - *Volume I*. 2ª. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985a (Os Economistas).

_____. *O Capital: crítica da economia política. Livro I - Volume II*. 2ª. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985b (Os Economistas).

_____. *Capítulo VI Inédito de O Capital*. São Paulo: Editora Moraes, 1985c.

_____. *Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico (Livro IV de O Capital)*. Vol. I. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

_____; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 1ª. edição, São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Cortez, 1998.

MAURIEL, A. P. O. Desenvolvimento, pobreza e políticas sociais. In: *Revista Em Pauta*. v. 11, n. 31. Rio de Janeiro, UERJ, 2013, p. 97-117. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/7561/5498>>. Acesso em: 14/08/2015.

MELLO; M. T. L.; FOGUEL, D. *Os descaminhos da carreira docente nas universidades federais brasileiras*. Academia Brasileira de Ciências, publicado em 17/06/2013, *on line*. Disponível em: <http://www.abc.org.br/article.php?id_article=2741>. Acesso em: 06/04/2016.

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

_____. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MONTAÑO, C. O Serviço Social na América Latina e o debate brasileiro. In: *Em Pauta*. Rio de Janeiro, n. 22, p. 133-148, 2008.

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

MOTA, A. E. Redução da pobreza e aumento da desigualdade: um desafio teórico-político ao Serviço Social brasileiro. In: MOTA, A. E. (org.). *Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 29-45

_____. A centralidade da assistência social na Seguridade Social brasileira nos anos 2000. In: *O Mito da Assistência Social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 133-146.

_____. *Cultura da crise e Seguridade Social*. Um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____.; AMARAL, A. S. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e serviço social. In: MOTA, Ana Elizabete (Org). *A nova fábrica de consensos*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 23-44.

NASCIMENTO, D. A.; ARAÚJO, W. C. Assédio moral entre docentes da Universidade Federal do Piauí: sua promoção e seus males na prática sertaneja. In: *Revista Universidade e Sociedade*. Nº 54, ago./2014. Brasília: ANDES, 2014, p. 58-69. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-revista-conteudo.andes?idRev=42&idArt=222>>. Acesso em: 11/04/2016.

NETO, A. B. S. Trabalho Produtivo e Trabalho Improdutivo nas “teorias da mais-valia” de Karl Marx. In: *Em Debate: Rev. Dig.* ISSN 1980-3532. Florianópolis, n. 8, p. 5-22, jul.-dez., 2012a. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2012n8p5/25510>>. Acesso em: 07/08/2016.

_____. Formação da consciência de classe em-si e para-si. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S (orgs). *Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012b, p. 81-100.

NETTO, J. P. Crise do capital e consequências societárias. *Revista Serviço Social & Sociedade*, nº 111, p. 413-429. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. III CBAS: algumas referências para a sua contextualização. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS) (org.) *30 Anos do Congresso da Virada*, Brasília, 2009, p. 15-42.

_____. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA, A. E. et alii (orgs.) *Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2008, p. 141-160.

_____. A Reconceituação: ainda viva, 40 anos depois. In: ALAYÓN, Norberto (org.). *Trabajo Social Latinoamericano: a 40 años de la Reconceptualización*. 1ª. ed., Espacio Editorial: Argentina, 2005, p. 71-84.

_____. Reforma do Estado e impactos no ensino superior. In: *Revista Temporalis – Reforma do Ensino Superior e Serviço Social*. Ano 1, n. 1. Brasília: Valci, p. 11-33, 2000. (Reimpressão 2004).

_____. *Ditadura e Serviço Social – uma análise do Serviço Social no Brasil pós-1964*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1998a.

_____. Prólogo: Elementos para a leitura crítica do Manifesto Comunista. In: *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Cortez, 1998b, p. IX-LXXVI.

_____. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. In: *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 50, p. 87-132, 1996.

_____. O Serviço Social e a tradição marxista. In: *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 30, p. 89-102, 1989.

_____. A Crítica Conservadora à Reconceptualização. In: *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1981a, n. 5, p. 59-75.

_____. *Capitalismo e reificação*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981b.

NEVES, L. M. W. Legislação e planejamento no processo de privatização da educação superior. In: NEVES, L. M. (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002, p. 137-150.

_____; FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, L. M. (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002, p. 21-40.

ORTIZ, F. G. Os desafios do Projeto de Formação Profissional do Serviço Social no Contexto da Pós-Graduação. In: *Oficina Nacional da ABEPSS* (palestra em 05/11/2015). Rio de Janeiro, 2015, mimeo, p. 1-9.

_____. Notas sobre as diretrizes curriculares: avanços, impasses e desafios. In: GUERRA, Y.; LEITE, J. L.; ORTIZ, F. G. (orgs). *Temas contemporâneos: o Serviço Social em foco*. 1ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013, p. 11-31

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). *Programa de Governo Dilma Rousseff – 2014*. Mais Mudanças, Mais Futuro. PT: Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.pt.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Prog-de-Governo-Dilma-2014-INTERNET1.pdf>. Acesso em: 08/05/2015.

PEREIRA, L. C. B. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. In: *CADERNOS MARE da Reforma do Estado*. Brasília, DF: Ministério da Administração e Reforma do Estado. vol. 1, 1997, p.7-57.

_____; THEUER, D. Um Estado novo-desenvolvimentista na América Latina? *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 21, número especial, p. 811-829, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecos/v21nspe/v21nspea05.pdf>>. Acesso em: 11/08/2015.

PEREIRA, L. D.; FERREIRA, A. T. S.; SOUZA, A. C. V. Análise comparativa entre expansão dos cursos de Serviço social EAD e presenciais. In: *Revista Temporalis*. Ano 14, n. 27 - jan./jun.2014. Brasília: ABEPSS, 2014, p. 181-202.

PEREIRA, P. A. P. Utopias desenvolvimentistas e política social no Brasil. In: *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 112, out./dez 2012, p. 729-753.

_____. Pluralismo de bem-estar ou configuração plural da política social sob o neoliberalismo. In: BOSCHETTI, I.; PEREIRA, P.; CESAR, M. A.; BOMTEMPO, D. (orgs.). *Política social: alternativas ao neoliberalismo*. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Política Social, SRR/UnB, 2004, p. 135-159.

_____. Os falsos dilemas da assistência social: um esforço de compreensão crítica com base em evidências empíricas. In: *A Assistência Social na perspectiva dos direitos*. Crítica aos padrões dominantes de proteção social aos pobres no Brasil. Brasília: Thesaurus, 1996.

PFEIFER, M. O “social” no interior do projeto neodesenvolvimentista. In: *Revista Serviço Social & Sociedade*. n. 120. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282014000400009&lng=pt&nrm=is&tlng=pt>. Acesso em: 10/08/2015.

PINTO, M. B. Precarização do trabalho docente: competitividade e fim do trabalho coletivo. In: ALMEIDA, N. L. T.; PEREIRA, L. D. (orgs.). *Serviço Social e Educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2013.

RAMOS, R. S. A importância da articulação entre ABEPSS, Conjunto CFESS/CRESS e ENESSO para a construção do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro. In: *Temporalis*. Brasília: ABEPSS, ano 11, n. 22, jul./dez. 2011, p. 113-122.

RANGEL, C. A. B.; CANELLO, J. Assessoria Jurídica da ADUFF-SSIND/Seção Sindical ANDES/ADUFPI. *Cartilha do Plano de Carreira e Cargos do Magistério Federal*. Gestão 2012-2014. Teresina: ADUFPI, 2013. Disponível em: <http://www.adufpi.org.br/arquivos4/cartilha_carreira_adufpi.pdf>. Acesso em: 06/04/2016.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? Tradução: Alfredo Macedo Gomes e Roderick Somerville Kay. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 42 set./dez., p. 407-422 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a02.pdf>>. Acesso em: 24/06/2014.

SADER, E. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: SADER, E. (org). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013, p. 135-143.

SAKURADA, P. K. C. Os Caminhos da Universidade Brasileira e os determinantes da privatização do ensino superior: modernização versus democracia. In: *As Diretrizes Curriculares da ABEPSS e os perfis profissionais das Universidades do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. UFRJ, Rio de Janeiro, 2013, p. 24-85.

SAMPAIO Jr., P. de A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. In: *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, nº 112, out./dez 2012, p. 672-688.

SANTOS, J. S. Particularidades da "questão social" no Brasil: mediações para seu debate na "era" Lula da Silva. *Serviço Social & Sociedade*, nº 111, p. 430-449. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, S. M. M. O CFESS na defesa das condições de trabalho e do projeto ético-político profissional. In: *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 104, p. 695-714, 2010.

SENADO FEDERAL. Programa Ciência sem Fronteiras: bolsas para estudantes e pesquisadores. In: *Jornal em Discussão*. Brasília/DF, s/ data, *on line*. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/inovacao/programa-ciencia-sem-fronteiras-bolsas-para-estudantes-a-partir-da-graduacao-e-para-pesquisadores-do-brasil-e-do-externo-em-intercambio-de-tecnologia-e-inovacao.aspx>>. Acesso em: 10/04/2015.

SENNA, M. C. M et. al. Programa Bolsa Família: nova institucionalidade no campo da política social brasileira? *Revista Katálysis*. Florianópolis, v. 10, n.1, p. 86-94, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802007000100010>>. Acesso em: 25/08/2015.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCIBO, D.; FÁVERO, M. L. A. (orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 33-52.

_____; SILVA Jr., J. R. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, A. F. L. Governos pós-neoliberais e os limites do neodesenvolvimentismo no Brasil. In: *Anais do 3º Encontro Internacional de Política Social e 10º Encontro Nacional de Política Social*. Vitória: 22 a 25 de junho, p. 1-16, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/EINPS/article/view/9975/7049>>. Acesso em: 02/08/2015.

SILVA, C. C.; AZZI, D. BOCK, R. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa via Rápida na América Latina. In: HADDAD, S. (org.). *Banco mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 15-86.

_____; GONZALEZ, M.; BRUGIER, Y. S. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. In: HADDAD, S. (org.). *Banco mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 87-144.

SILVA Jr., J. R.; PIMENTA, A. V. Capitalismo, trabalho e educação: o caso das instituições federais de Educação Superior. In: *Germinál: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 6, n. 2, p. 28-41, dez. 2014. Disponível em:

<<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/13086/9291>>. Acesso em: 05/08/2016.

_____; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. In: *Universidade e Sociedade*. N° 45, p. 9-25, jan./2010.

SILVEIRA, R. M. G.; NADER, A. A. G. Reformas educacionais e trabalho docente: itinerários contemporâneos para a alienação do trabalho intelectual? In: *Universidade e Sociedade*. N° 45, p. 27-38, jan./2010.

SIMIONATTO, I.; COSTA, C. R. Estado e políticas sociais: a hegemonia burguesa e as formas contemporâneas de dominação. In: *Revista Katálysis*. Florianópolis, v. 17, n° 1, p. 68-76, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802014000100007/26860>>. Acesso em: 27/08/2015.

SOBRAL, E.; RAMOS, S. R. A “noite da desatenção” na cidade do conhecimento: os significados ético-políticos do produtivismo no cotidiano acadêmico. In: *Universidade e Sociedade*. N° 45, p. 113-123, jan./2010.

TEIXEIRA, F. J. S. *Trabalho produtivo e improdutivo em Marx*. Aula realizada no Departamento de Serviço da UFPE. Recife: CCSA/UFPE, 1999, p. 1-22.

_____. *Análise crítica do mercado de trabalho de Fortaleza à luz das categorias de Trabalho Produtivo e Improdutivo*. Fortaleza: SINE/CE, 1988, p. 1-34.

TONET, I. *Educação contra o capital*. 3ª ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

_____. Educação e revolução. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S (orgs). *Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012, p. 51-64.

_____. A propósito de “Glosas Críticas”. In: *Glosas Críticas* marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano. 1ª edição, São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TRINDADE, J. D. L. *Os direitos humanos na perspectiva de Marx e Engels – emancipação política emancipação humana*. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 2011.

UGÁ, V. D. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. In: *Revista de Sociologia e Política*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. N° 23, p. 55-62, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n23/24621.pdf>>. Acesso em: 23/08/2016.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB); CONSELHO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO (CEPE). *Minuta de Resolução* - estabelece os critérios e normas para progressão funcional e promoção na carreira de Professor do Magistério Superior na Universidade de Brasília (08/12/2015). Brasília: UnB/CEPE, 2015.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? In: *Educ. Soc.* Campinas, vol. 23, nº 80, setembro/2002, p. 96-107. Disponível em: <<http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/16965.pdf>>. Acesso em: 24/03/2015.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, S. L. Reforma universitária: ecos de 1968. In: MANCEBO, D.; CATANI, A. M.; JÚNIOR, J. R. S.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). *Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente*. São Paulo: Xamã, 2009, p. 93-112.

SITES:

ABEPSS. Disponível em: <www.abepss.org.br>.

ANDES. Disponível em: <www.andes.org.br>.

CFESS. Disponível em: <www.cfess.org.br>.

G1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/05/governo-bloqueia-r-70-bi-em-gastos-em-2015-e-ve-retracao-de-12-no-pib.html>>. Acesso em: 03/08/2015.

Folha de S. Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/07/1662570-educacao-tera-novo-corte-em-orcamento-pac-sera-principal-alvo.shtml>>. Acesso em: 03/08/2015.

MDS. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/>>. Acesso em: 21 e 25/08/2015.

Band.com.br. Disponível em: <<http://noticias.band.uol.com.br/eleicoes/2014/presidenciais/dilma-rousseff/100000716342/governo-novo-veja-as-promessas-de-dilma.html>>. Acesso em: 09/04/2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Tabela A - Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, com Cursos de graduação em Serviço Social cadastrados no MEC, por região

| REGIÃO NORTE | | | |
|---------------------|-------------------|------------------|-------------------------|
| Estado | Presencial | Distância | Quantidade Total |
| Acre | 3 | 5 | 8 |
| Amapá | 1 | 5 | 6 |
| Amazonas | 11 | 6 | 17 |
| Pará | 10 | 11 | 21 |
| Rondônia | 6 | 8 | 14 |
| Roraima | 2 | 5 | 7 |
| Tocantins | 5 | 9 | 14 |
| Total | 38 | 49 | 87 |

| REGIÃO NORDESTE | | | |
|------------------------|-------------------|------------------|-------------------------|
| Estado | Presencial | Distância | Quantidade Total |
| Alagoas | 7 | 9 | 16 |
| Bahia | 28 | 18 | 46 |
| Ceará | 17 | 6 | 23 |
| Maranhão | 10 | 9 | 19 |
| Paraíba | 10 | 7 | 17 |
| Pernambuco | 15 | 7 | 22 |
| Piauí | 16 | 6 | 22 |
| Rio Grande do Norte | 11 | 8 | 19 |
| Sergipe | 6 | 7 | 13 |
| Total | 120 | 77 | 197 |

| REGIÃO CENTRO-OESTE | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------|-------------------------|
| Estado | Presencial | Distância | Quantidade Total |
| Distrito Federal | 9 | 11 | 20 |
| Goiás | 5 | 11 | 16 |
| Mato Grosso | 9 | 12 | 21 |
| Mato Grosso do Sul | 6 | 12 | 18 |
| Total | 29 | 46 | 75 |

| REGIÃO SUDESTE | | | |
|-----------------------|-------------------|------------------|-------------------------|
| Estado | Presencial | Distância | Quantidade Total |
| Espírito Santo | 9 | 13 | 22 |
| Minas Gerais | 55 | 16 | 71 |
| Rio de Janeiro | 22 | 11 | 33 |
| São Paulo | 71 | 17 | 88 |
| Total | 157 | 57 | 214 |

| REGIÃO SUL | | | |
|--------------------|-------------------|------------------|-------------------------|
| Estado | Presencial | Distância | Quantidade Total |
| Paraná | 34 | 11 | 45 |
| Rio Grande do Sul | 21 | 10 | 31 |
| Santa Catarina | 14 | 12 | 26 |
| Total | 69 | 33 | 102 |
| TOTAL GERAL | 413 | 262 | 675 |

Fonte: Tabela construída pela autora a partir dos dados disponibilizados no site: <<http://emec.mec.gov.br>> (consulta interativa). Acesso em: 11/05/2015.

APÊNDICE B

Tabela B - Unidades Acadêmicas filiadas à ABEPSS, por Estado e por regional da ABEPSS, distribuídas entre públicas (federais e estaduais) e privadas

| UNIDADES FILIADAS REGIONAL NORTE | | | |
|--|-----------------|------------------|-----------------|
| Estado | Públicas | | Privadas |
| | Federais | Estaduais | |
| Amapá | ---- | ---- | 1 |
| Amazonas | 1 | ---- | 1 |
| Maranhão | 1 | ---- | 1 |
| Pará | 1 | ---- | 1 |
| Piauí | 1 | ---- | ---- |
| Tocantins | ---- | ---- | 1 |
| Total | 4 | 0 | 5 |
| UNIDADES FILIADAS REGIONAL NORDESTE | | | |
| Estado | Públicas | | Privadas |
| | Federais | Estaduais | |
| Alagoas | 1 | ---- | ---- |
| Bahia | ---- | ---- | 3 |
| Ceará | ---- | 1 | 1 |
| Paraíba | 1 | 1 | ---- |
| Pernambuco | 1 | ---- | 1 |
| Rio Grande do Norte | 1 | 1 | ---- |
| Sergipe | 1 | ---- | 1 |
| Total | 5 | 3 | 6 |
| UNIDADES FILIADAS REGIONAL CENTRO-OESTE | | | |
| Estado | Públicas | | Privadas |
| | Federais | Estaduais | |
| Distrito Federal | 1 | ---- | 1 |
| Goiás | ---- | ---- | 1 |
| Mato Grosso | 1 | ---- | 2 |
| Mato Grosso do Sul | ---- | ---- | ---- |
| Total | 2 | 0 | 4 |
| UNIDADES FILIADAS REGIONAL LESTE | | | |
| Estado | Públicas | | Privadas |
| | Federais | Estaduais | |
| Espírito Santo | 1 | ---- | 3 |
| Minas Gerais | 1 | ---- | 12 |
| Rio de Janeiro | 2 | 1 | 4 |
| Total | 4 | 1 | 19 |

| UNIDADES FILIADAS REGIONAL SUL I | | | |
|--|------------------|------------------|-----------------|
| Estado | Públicas | | Privadas |
| | Federais | Estaduais | |
| Paraná | ---- | 1 | 4 |
| Rio Grande do Sul | ---- | ---- | 10 |
| Santa Catarina | 1 | ---- | 5 |
| Total | 1 | 1 | 19 |
| UNIDADES FILIADAS REGIONAL SUL II | | | |
| Estado | Públicas | | Privadas |
| | Federais | Estaduais | |
| Mato Grosso do Sul | ---- | ---- | 1 |
| São Paulo | ---- | 1 | 20 |
| Total | 0 | 1 | 21 |
| TOTAL GERAL | <u>16</u> | 6 | 74 |

Fonte: Tabela construída pela autora a partir dos dados disponibilizados no site <http://www.abepss.org.br/paginas/ver/4>. Acesso em: 09/10/2014.

APÊNDICE C

Tabela C - Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais filiadas à ABEPSS, por regional e Estado, com Programa de Pós-Graduação em Serviço Social ou área afim

| | Quantidade IES | Estados |
|---------------------------------------|-----------------------|--|
| UNIDADES FILIADAS NORTE | 4 | Amazonas, Maranhão, Pará, Piauí |
| UNIDADES FILIADAS NORDESTE | 5 | Alagoas, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Sergipe |
| UNIDADES FILIADAS CENTRO-OESTE | 2 | Distrito Federal e Mato Grosso |
| UNIDADES FILIADAS LESTE | 4 | Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro |
| UNIDADES FILIADAS SUL I | 1 | Santa Catarina |
| UNIDADES FILIADAS SUL II | ----- | ----- |
| TOTAL | 16 | |

Fonte: Tabela construída pela autora a partir do site da ABEPSS e dos sites das universidades públicas filiadas à ABEPSS. Acesso em: 12 e 13/05/2015.

APÊNDICE D

Tabela D – Distribuição dos Programas de Pós-Graduação, por regional de filiação à ABEPSS e por curso de pós

| | Serviço Social | | Política Pública | | Política Social | | Serv. Social e Desenvol. Regional | | Total por Regional |
|------------------------|----------------|----------|------------------|----------|-----------------|----------|-----------------------------------|----------|--------------------|
| | M | M + D | M | M + D | M | M + D | M | M + D | |
| Norte | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| Nordeste | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Centro-Oeste | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| Leste | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 5 |
| Sul I | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Sul II | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total por Curso | 7 | 3 | 0 | 2 | 1 | 3 | 1 | 0 | ----- |

Fonte: Tabela construída pela autora a partir dos sites dos Programas de Pós-Graduação das unidades acadêmicas federais filiadas à ABEPSS. Acesso em: 12 e 13/05/2015.

APÊNDICE E - FORMULÁRIO/QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

PERFIL DO(A) ENTREVISTADO(A)

1. Sexo

F M

2. De qual regional da ABEPSS faz parte?

Leste Nordeste Não sabe responder

3. Em qual universidade federal você está inserido/a?

UFAL

UFES

UFJF

UFF

UFPB

UFPE

UFRJ

UFRN

UFS

Não quero responder

4. Em que faixa etária se situa?

21 a 30 anos

31 a 40 anos

41 a 50 anos

51 anos a 60 anos

61 anos ou mais

5. Em que instituição se graduou em Serviço social?

Pública Privada

5.1. Em que ano se graduou? _____

5.2 Em qual Estado se graduou? _____

6. Qual é sua titulação atual?

Especialista

Mestre

Mestre, realizando doutorado

Doutor(a)

Doutor(a), realizando pós-doutorado

Pós-Doutor(a)

7. Na sua universidade, você está inserido/a:

Somente na Graduação em Serviço Social

Somente na Pós-Graduação em Serviço Social ou área afim (Política Social, Política Pública, etc.)

Em ambos, Graduação e Pós-Graduação em Serviço Social ou área afim (Política Social, Política Pública, etc.)

Em outra Pós-Graduação distinta

7.1. Se você está em outra Pós-Graduação distinta, explicita qual: _____

8. Há quanto tempo assumiu a função docente em Instituição de Ensino Superior (IES) na área do Serviço Social?

- Há menos de 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Entre 15 e 20 anos
- Entre 20 e 25 anos
- Há mais de 25 anos

9. Você está aposentado/a? () sim () não

10. Há quanto tempo trabalha nesta IES pública federal?

- Há menos de 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Entre 15 e 20 anos
- Entre 20 e 25 anos
- Há mais de 25 anos

CONDIÇÕES DE TRABALHO

(Tempo de Trabalho e de Lazer, Estrutura Física da IES, Condições de Saúde)

11. Quantas horas em média você costuma trabalhar por dia?

- Até 4 horas
- Entre 5 e 8 horas
- Entre 9 e 12 horas
- Mais de 12 horas

12. Costuma trabalhar fora do horário do expediente?

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes
- Raramente
- Não

13. Costuma trabalhar nos finais de semana?

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes
- Raramente
- Não

14. Com que frequência você tem tido a impressão que tem trabalhado demais e que o tempo não é suficiente para cumprir com todas as demandas cotidianas do exercício docente (ensino, pesquisa, extensão e administração)?

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes
- Raramente
- Nunca

15. Com que frequência tem se sentido pressionado com prazos e metas para cumprir?

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes
- Raramente
- Nunca

16. Quanto do seu tempo semanal é dedicado ao lazer e/ou ao divertimento seu e/ou com seus familiares?

- menos de 2 horas por semana
- 2 a 5 horas por semana
- 6 a 8 horas por semana
- 8 a 12 horas por semana
- Mais que 12 horas por semana

17. Quanto do seu tempo semanal é dedicado ao cuidado consigo próprio (atividades físicas ou cuidados médicos)?

- menos de 2 horas por semana
- 2 a 5 horas por semana
- 6 a 8 horas por semana
- 8 a 12 horas por semana
- Mais que 12 horas por semana

18. Quanto do seu tempo semanal é dedicado aos cuidados e atividades dos seus familiares?

- menos de 2 horas por semana
- 2 a 5 horas por semana
- 6 a 8 horas por semana
- 8 a 12 horas por semana
- Mais que 12 horas por semana

19. Você considera a estrutura física da sua unidade de ensino adequada (sala de trabalho, sala de reunião, secretaria, espaço de convivência coletiva, etc.)?

- sim, a maioria dos espaços
- sim, a metade dos espaços
- sim, a minoria dos espaços
- não, nenhum dos espaços

19.1. O que considera necessário modificar na estrutura física de sua unidade? (Se julgar necessário, marque mais de uma opção)

- Sala de reunião (construção ou ampliação)
- Sala de trabalho individual ou redução de docentes por sala
- Secretaria (ampliação)
- Sala coletiva de docentes ou sala de convivência
- Outra: _____

20. Têm acesso à tecnologia e salas de aula equipadas (computador, datashow, impressora, DVD, TV, quadro, birô, cadeira, pilot, giz, apagador, etc.)?

- Sempre
- Frequentemente
- Algumas vezes
- Raramente

21. Ao planejar sua aula, quais destas opções melhor expressa sua realidade na unidade de ensino?

- A unidade de ensino dispõe de espaços suficientes e adequados para tal fim, e NUNCA temos dificuldade para reservar os espaços e equipamentos;
- A unidade de ensino dispõe de espaços suficientes e adequados para tal fim, e RARAMENTE temos dificuldade para reservar os espaços e equipamentos;
- A unidade de ensino dispõe de espaços suficientes e adequados para tal fim, mas, ÀS VEZES, temos dificuldade para reservar os espaços;
- A unidade de ensino dispõe, EM PARTE, de espaços suficientes e adequados para tal fim, mas FREQUENTEMENTE temos dificuldade de conseguir reservar os espaços;

- A unidade de ensino dispõe, EM PARTE, de espaços suficientes e adequados para tal fim, mas SEMPRE temos dificuldade para reservar os espaços;
- Como a unidade de ensino NÃO dispõe de espaços e equipamentos adequados para tal fim, APENAS utilizo equipamento pessoal;
- Como a unidade de ensino NÃO dispõe de espaços e equipamentos adequados para tal fim, NUNCA faço planejamento de atividades que irão exigir espaços e equipamento específicos.

22. Têm acesso à biblioteca com acervo no que diz respeito à bibliografia necessária ao Serviço Social?

- sim não

22.1. Se sim, você acha que o acervo atende às necessidades do corpo docente e discente da unidade acadêmica?

- sim não

23. Já teve algum afastamento por motivo de saúde nos últimos 5 anos?

- Sim Não

23.1. Se sim, por quais motivos? (Se necessário, pode marcar mais de uma opção)

- Problemas cardíacos
- Pressão alta
- Doenças de pele
- Problemas na voz
- Gastrite/úlcera (problemas relacionados ao aparelho digestivo)
- Transtornos associados ao stress (voltados para questões psicológicas)
- Depressão
- Sintomas de ansiedade
- Outros: _____

24. Com que frequência adoeceu nos últimos 5 anos?

- Diariamente (doença crônica)
- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Trimestralmente
- Semestralmente
- Anualmente
- Bianualmente

DEMANDAS, RESPOSTAS, ESTRATÉGIAS, COTIDIANO PROFISSIONAL

(Atividades e frequência, projeto profissional e pedagógico, exigências, produtividade, relações de trabalho, estratégias/respostas)

25. Quais são as suas demandas na unidade de ensino? (Marque mais de uma opção, caso julgue necessário)

- Ministras aulas na graduação;
- Ministras aulas na pós-graduação;
- Supervisionar alunos/as de estágio;
- Acompanhar monitoria;
- Orientar alunos/as em iniciação científica;
- Orientar alunos/as na graduação (Projeto de TCC e TCC);
- Orientar alunos/as na pós-graduação – mestrado e/ou doutorado;
- Participar de reuniões de colegiado da unidade de ensino;
- Participar de reuniões de colegiado da pós-graduação;

- Participar de comissões internas à unidade de ensino, bem como grupos de trabalho para fins específicos;
- Representar a unidade de ensino em atividades, comissões e conselhos na IES;
- Elaborar documentos para formalizar atividades de ensino, pesquisa e extensão na unidade de ensino;
- Realizar viagens (para fins de palestras, aulas e cursos, participação em eventos, apresentação de trabalhos científicos, etc.);
- Sistematizar e organizar atividades de pesquisa e/ou de extensão;
- Elaborar e publicar artigos, capítulos de livros e livros;
- Participar de grupos ou núcleos de estudos e pesquisas.
- Outras: _____

26. Você está vinculado/a a algum cargo de gestão/chefia (coordenação de graduação, pós-graduação, de estágio supervisionado, direção de unidade, etc.)?

- Não Sim

26.1. Se sim, qual(is)? _____

26.2. Se sim, qual a quantidade de horas/semanal dedicada? _____

26.3. Se sim, recebe remuneração adicional? sim não

27. Quais são as outras atividades que desempenha como docente? (Mais de uma opção pode ser marcada)

- Nenhuma, além das já citadas na questão acima sobre as demandas na unidade de ensino
- Parecerista de periódico. Qual?
- Parecerista de evento. Qual?
- Assessoria e consultoria na sua área de estudo e pesquisa. Qual?
- Membro de GTP. Qual? Onde?
- Comissão /Conselho Editorial. Onde?
- Editorial Revista. Qual?
- Outras: _____

27.1. Detalhe a resposta acima.

28. O projeto pedagógico de formação da sua unidade acadêmica passou por alguma revisão recentemente? Sim Não Não sei responder

28.1. Se sim, quando? _____.

28.2. Se sim, você acompanhou tal revisão? Sim Não Não lembro

29. No momento, quais as disciplinas que ministra na graduação?

30. Quanto tempo destina para preparação de aula na graduação?

- 1 a 2 horas por semana
- Entre 2 e 4 horas por semana
- Entre 4 e 6 horas por semana
- Mais que 6 horas por semana

31. Quais as disciplinas que ministra na pós-graduação na atualidade?

32. Se ministra disciplinas na pós-graduação, quanto tempo destina para preparação das aulas?

- 1 a 2 horas por semana
- Entre 2 e 4 horas por semana
- Entre 4 e 6 horas por semana
- Mais que 6 horas por semana

33. Realiza supervisão acadêmica de estágio? () Sim () Não

33.1. Se sim, quantos alunos/as estão sob sua supervisão acadêmica?

- 1 a 3 aluno/a
- 3 a 6 alunos/as
- 6 a 10 alunos/as
- 10 a 15 alunos/as
- mais que 15 alunos/as

34. Realiza contato com o supervisor de campo (reuniões e/ou visitas ao campo, participação no fórum de estágio, etc.)?

- Sim () Não

34.1. Se sim, com que frequência?

- Semanal
- Quinzenal
- Mensal
- 3 vezes por semestre
- 2 vezes por semestre
- 1 vez por semestre
- Não realiza por falta de tempo

35. Quantos alunos/as estão sob sua orientação em Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (PTCC)?

- nenhum
- 1 a 3 alunos/as
- 4 a 6 alunos/as
- 7 a 9 alunos/as
- mais que 9 alunos/as

35.1. Se tiver alunos, com que frequência realiza orientação de Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso?

- Semanal
- Quinzenal
- Mensal
- 3 vezes por semestre
- 2 vezes por semestre
- 1 vez por semestre

36. Quantos alunos/as estão sob sua orientação em Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)?

- nenhum
- 1 a 3 alunos/as
- 4 a 6 alunos/as
- 7 a 9 alunos/as
- mais que 9 alunos/as

36.1. Se tiver alunos, com que frequência realiza orientação de Trabalho de Conclusão de Curso?

- Semanal
- Quinzenal
- Mensal
- 3 vezes por semestre
- 2 vezes por semestre
- 1 vez por semestre

37. Acompanha aluno/a em monitoria? () sim () não

37.1. Se sim, quantos?

- 1 a 2 alunos/as
- 3 a 4 alunos/as
- mais que 4 alunos/as

37.2. Se tem monitor(a), com que frequência realiza orientação de monitoria?

- Semanal
- Quinzenal
- Mensal
- 3 vezes por semestre
- 2 vezes por semestre
- 1 vez por semestre

38. Atualmente na instituição, desenvolve projetos de:

(Marque mais de uma opção, caso necessário)

- Ensino
- Pesquisa. Qual a área/temática da pesquisa?
- Extensão. Qual a área/temática do projeto?
- Nenhum

38.1. Detalhe a resposta acima.

39. Acompanha aluno/a em Projeto de Iniciação Científica?

- sim () não

39.1. Se sim, quantos?

- 1 a 2 alunos/as
- 3 a 4 alunos/as
- mais que 4 alunos/as

39.2. Se sim, com que frequência realiza reuniões/orientações com seus alunos/as de pesquisa?

- Semanal
- Quinzenal
- Mensal
- 3 vezes por semestre
- 2 vezes por semestre
- 1 vez por semestre

40. Acompanha aluno/a em Projeto de Extensão?

- sim () não

40.1. Se sim, quantos acompanha?

- 1 a 2 alunos/as
- 3 a 4 alunos/as
- mais que 4 alunos/as

40.2. Caso tenha alunos de extensão, com que frequência realiza reuniões/orientações com seus alunos/as de extensão?

- Semanal
- Quinzenal
- Mensal
- 3 vezes por semestre
- 2 vezes por semestre
- 1 vez por semestre

41. Na Pós-graduação, quantos alunos/as estão sob sua orientação no Mestrado?

- nenhum
- 1 a 3 alunos/as
- 4 a 6 alunos/as
- 7 a 9 alunos/as
- mais que 9 alunos/as

41.1. Se sim, com que frequência realiza orientação de mestrado?

- Quinzenal
- Mensal
- Bimestral
- Trimestral
- Semestral
- Anual

42. Quantos alunos/as estão sob sua orientação no Doutorado?

- nenhum
- 1 a 3 alunos/as
- 4 a 6 alunos/as
- 7 a 9 alunos/as
- mais que 9 alunos/as

42.1. Se sim, com que frequência realiza orientação de doutorado?

- Mensal
- Bimestral
- Trimestral
- Semestral
- Anual

43. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa – PQ/CNPq?

- Sim Não

43.1. Se sim, qual a categoria? _____

43.2. Qual o nível? _____

44. Com que frequência resolve assuntos de trabalho por email (orientação de alunos, questões burocráticas da IES e das unidades de ensino, comunicação com outros docentes, comunicação com supervisor de campo, etc.)?

- Sempre, diariamente (mais de 10 vezes por dia)
- Frequentemente (2 a 4 vezes por dia)

- Às vezes (1 a 3 vezes por semana)
 Nunca

45. Qual foi sua produção intelectual nos últimos 12 meses?

- Livro: Quantos?
 Capítulo de livro: Quantos?
 Artigo completo publicado em periódico: Quantos?
 Artigo completo publicado em anais de evento: Quantos?
 Resumo publicado em anais de evento: Quantos?
 Resenha: Quantos?
 Editorial revista: Quantos?
 Prefácio livro: Quantos?
 Apresentação livro: Quantas?
 Contra capa de livro: Quantos?
 Orelha de livro: Quantas?

45.1. Detalhe as respostas acima.

46. Você se sente pressionado/a a produzir e publicar? (Caso necessário, marque mais de uma opção)

- Não
 Sempre, a pressão é constante
 A cada reunião de colegiado da minha unidade acadêmica ou da pós-graduação
 A cada processo de avaliação do Programa de Pós-Graduação da minha unidade acadêmica
 Cada vez que preciso me submeter ao processo de progressão funcional
 De acordo com o desenvolvimento das minhas pesquisas e estudos
 Próximo a eventos científicos, a fim de participar como expositor oral
 Às vezes
 Outros: _____

47. Você considera que a rotina de trabalho interfere no seu tempo de preparação, bem como na qualidade da sua aula (graduação e pós-graduação)? Escreva Sim ou Não e justifique sua resposta.

48. Como se estabelecem as relações entre os docentes na sua unidade de ensino?

- PLENAMENTE satisfatórias, com relações estabelecidas de forma agradável e solidária;
 ÀS VEZES satisfatórias, com relações veladas de disputas, mas com mínimas condições de solidariedade entre os docentes;
 RARAMENTE satisfatórias, com relações competitivas e ambiente de trabalho agressivo e de intensas disputas.

49. Sofre ou já sofreu algum tipo de discriminação ou preconceito na sua unidade de ensino?

- Não
 Gênero
 Opção sexual
 Situação familiar
 Raça
 Religião
 Local de graduação
 Local de pós-graduação
 Opção teórico-política

- Atividades docentes desenvolvidas
 - Produção acadêmica (publicação)
 - Outros _____
-

50. Considera que já sofreu assédio moral no ambiente de trabalho na unidade de ensino?

- Não
- Sempre, todos os dias
- Frequentemente, quase todos os dias
- Às vezes
- A cada reunião de colegiado da minha unidade acadêmica ou da pós-graduação
- Raramente

51. Sente-se livre para expressar suas opiniões nas reuniões de colegiado (da unidade ou da pós-graduação)?

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

52. Considera que já foi desrespeitado/a no ambiente de trabalho na unidade de ensino?

- Não
- Sempre, todos os dias
- Frequentemente, quase todos os dias
- Às vezes
- A cada reunião de colegiado da minha unidade acadêmica ou da pós-graduação
- Raramente

53. Considera que algum direito trabalhista seu já foi desrespeitado no ambiente de trabalho na unidade de ensino?

- Não
- Sempre, todos os dias
- Frequentemente, quase todos os dias
- Às vezes
- A cada reunião de colegiado da minha unidade acadêmica ou da pós-graduação
- Raramente

54. Você utiliza estratégias para o enfrentamento de dificuldades no cotidiano profissional docente?

- Sim, individualmente
- Sim, coletivamente
- Sim, individualmente e coletivamente
- Não

54.1. Se sim, quais as principais estratégias utilizadas (individuais e/ou coletivas) para o enfrentamento das dificuldades enfrentadas?

55. Há estratégias específicas na pós-graduação?

- Sim, individualmente
- Sim, coletivamente
- Sim, individualmente e coletivamente
- Não sei responder, pois participo apenas da graduação
- Não

55.1. Se sim, quais?

56. Outras demandas... Já participou de comissão de avaliadores (cadastrado/a no Banco Nacional de Avaliadores – BASis – Inep/MEC) para visita *in loco* aos cursos e instituições públicas e privadas, com o objetivo de verificar as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica?

- () Não, nunca
 () Sim, 1 vez para avaliação de curso para autorização ou reconhecimento ou renovação de reconhecimento
 () Sim, entre 2 e 5 vezes
 () Sim, mais de 5 vezes

56.1. Se sim, há quanto tempo faz parte do Banco Nacional de Avaliadores – BASis – Inep/MEC?

- () recente, menos de 1 ano
 () 1 ano
 () 2 anos
 () entre 2 e 5 anos
 () há mais de 5 anos

56.2. Se sim, pessoalmente, você enfrentou alguma dificuldade neste processo como avaliador/a? Resposta Sim ou Não e justifique caso seja Sim.

57. O que você diria desta forma de avaliação dos cursos?

- () Interessante e eficaz
 () Difícil e complexa
 () Injusta, restritiva e ineficiente
 () Desconheço o conteúdo de tal avaliação
 () Outro: _____

57.1. Justifique a resposta acima.

VINCULO COM AS ENTIDADES DA CATEGORIA

(Relações com CRESS/CFESS, ABEPSS, ALAEITS; resistências)

58. Está inscrito em algum Conselho Regional de Serviço Social?

- () Sim () Não

58.1. Se sim, qual? _____

59. Qual foi o último evento da categoria profissional que participou? Em que ano?

60. Você participa ou já participou de gestão:

- () do CRESS? () Sim () Não.

60.1. Se sim, quando? Qual o cargo ou função que ocupa ou ocupou?

61. Você participa ou já participou de gestão:

do CFESS? Sim Não.

61.1. Se sim, quando? Qual o cargo ou função que ocupa ou ocupou?

62. Você participa ou já participou da gestão ABEPSS?

Sim Não.

62.1. Se sim, quando? Qual o cargo ou função que ocupa ou ocupou?

63. Você participa ou já participou de gestão da ALAEITS?

Sim Não.

63.1. Se sim, quando? Qual o cargo ou função que ocupa ou ocupou?

64. Você acompanha as atividades do conjunto CFESS/CRESS?

Não

Sempre

Frequentemente

Às vezes

Raramente

Somente quando sou convidada para ministrar palestra/minicurso/outra atividade

65. Se sim, como acompanha as ações do conjunto (Caso julgue necessário, marque mais de uma opção)?

Por meio de informativos (impresso e/ou email)

Por meio do site do CRESS

Por meio do site do CFESS

Por meio da participação em reuniões/assembleias do CRESS

Por meio da participação em eventos da categoria profissional

Por meio do colegiado da unidade acadêmica em que trabalho

Outra: _____

66. Participa ou já participou de alguma comissão do CRESS?

Não

Formação Profissional

Inscrição e Registro Profissional

Permanente de Ética

Políticas Públicas ou Políticas Sociais ou Seguridade

Fiscalização (COFI)

Comunicação

Outra: _____

67. Já ouviu falar no “Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior” (2008)?

Sim Não

68. É filiado individualmente à ABEPSS?

Sim Não

69. Você acompanha as atividades da ABEPSS?

Não

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente

70. Se sim, como acompanha as ações da ABEPSS? (Se julgar necessário, marque mais de uma opção)

- Por meio de informativos (impresso e/ou email)
- Por meio do site da ABEPSS
- Por meio do site do CFESS
- Por meio da participação em eventos da categoria profissional
- Por meio do colegiado da unidade acadêmica em que trabalho
- Outra: _____

71. Sobre os projetos da ABEPSS, você conhece o Projeto “ABEPSS Itinerante”?

- Sim Não

72. Já participou deste projeto em sua regional?

- Não
- Sim, como docente
- Sim, como facilitador/ministrante de módulo

73. Conhece o Projeto “ABEPSS Itinerante Estágio”?

- Sim Não

74. Já participou deste projeto em sua regional?

- Não
- Sim, como docente
- Sim, como facilitador/ministrante de módulo

75. Se participou de um destes projetos, considera que esta participação alterou seu cotidiano profissional? Responda Sim ou Não e justifique sua resposta.

76. É sindicalizado/a pelo ANDES, conforme a seção sindical ao qual sua unidade acadêmica está vinculada? () Sim () Não

77. Considera que as ações do coletivo profissional, por meio tanto das entidades organizativas do Serviço Social como de entidades da educação superior como o ANDES, têm interferido diretamente no seu cotidiano de trabalho?

- Sim, decisivamente
- Sim, parcialmente
- Não, pois o cotidiano é perpassado por muitos limites que os debates coletivos não conseguem dar conta
- Não sabe responder

77.1. Se sim, especifique em que tais ações têm interferido diretamente no seu cotidiano de trabalho.

78. Caso deseje, utilize o espaço abaixo para registrar sua opinião acerca deste questionário ou para esclarecer/comentar alguma questão/resposta acima.

APÊNDICE F

Tabela E – Quantitativo de docentes assistentes sociais inseridos nas IES selecionadas (Nordeste e Leste/ABEPSS): graduação – graduação e pós – pós-graduação

| QUANTITATIVO DE DOCENTES ASSISTENTES SOCIAIS | | | | |
|--|----------------------|------------------------|-----------------------|------------|
| IES FEDERAIS | Somente na Graduação | Ambos, Graduação e Pós | Somente Pós-graduação | TOTAL |
| FILIADAS REGIONAL NORDESTE | | | | |
| UFAL | 13 | 6 | 4 | 23 |
| UFPB | 22 | 7 | 1 | 30 |
| UFPE | 9 | 14 | 1 | 24 |
| UFRN | 9 | 11 | 1 | 21 |
| UFS | 12 | 6 | 2 | 20 |
| Total por situação | 65 | 44 | 9 | 118 |
| FILIADAS REGIONAL LESTE | | | | |
| UFES | 16 | 5 | 0 | 20 |
| UFJF | 10 | 10 | 0 | 20 |
| UFRJ | 14 | 24 | 0 | 38 |
| UFF | 15 | 19 | 2 | 36 |
| Total por situação | 55 | 58 | 2 | 115 |
| TOTAL GERAL | 120 | 102 | 11 | 233 |

Fonte: Tabela construída pela autora por meio da consulta aos sites das unidades acadêmicas (graduação e pós-graduação) das IES federais do universo da pesquisa, bem como por meio de consulta realizada na *plataforma lattes* do CNPq (busca do currículo lattes). Acesso no período entre 20 a 27/05/2015.

APÊNDICE G

Tabela F – Quantitativo de Docentes Assistentes Sociais, por IES Federais
cujos emails foram acessados

| QUANTITATIVO DE DOCENTES ASSISTENTES SOCIAIS, CUJOS EMAILS FORAM ACESSADOS | | |
|---|---------------------------|-----------------------|
| IES FEDERAIS | Quantitativo Geral | Percentual (%) |
| FILIADAS REGIONAL NORDESTE | | |
| UFAL | 11 | 47,8 |
| UFPB | 30 | 100,0 |
| UFPE | 24 | 100,0 |
| UFRN | 21 | 100,0 |
| UFS | 17 | 85,0 |
| Total | 103 | 87,3 |
| FILIADAS REGIONAL LESTE | | |
| UFES | 20 | 100,0 |
| UFJF | 17 | 54,0 |
| UFRJ | 20 | 85,0 |
| UFF | 23 | 64,0 |
| Total | 80 | 69,6 |
| TOTAL GERAL | 183 | 78,5 |

Fonte: Tabela construída pela autora a partir da realização da 1ª fase da pesquisa de campo (envio dos questionários aos docentes assistentes sociais).

APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CEP/CFCH/UFRJ)

INFORMAÇÕES AOS PARTICIPANTES

1 – Título do protocolo do estudo:

“Trabalho docente do Assistente Social e contrarreforma da educação superior no Brasil: contradições e resistências atuais”

2 – Convite:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *“Trabalho docente do Assistente Social e contrarreforma da educação superior no Brasil: contradições e resistências atuais”*. A fim de subsidiar sua decisão em participar deste estudo, a seguir disponibilizaremos informações importantes para que você entenda o que é o estudo, porque está sendo realizado e o que ele envolverá. A leitura cuidadosa das informações a seguir é condição fundamental para o esclarecimento de dúvidas e questões. Entretanto, caso sinta necessidade de fazer novas questões (se algo não estiver claro ou se quiser mais informações) fique à vontade. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

3 – O que é a pesquisa?

Este projeto se refere à nossa pesquisa de tese que se encontra vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSS/UFRJ), sob a orientação da Profa. Dra. Fátima da Silva Grave Ortiz e sob nossa responsabilidade como pesquisadora principal.

4- Por que esse projeto é relevante?

O processo atual de alterações na política de educação superior tem incidido de forma contundente no trabalho docente dos(as) Assistentes Sociais, desafiando o projeto de formação profissional e, conseqüentemente, o projeto ético-político do Serviço Social. Este cenário tem exigido aprofundamentos teóricos e políticos sobre o tema, a fim de engrossar as fileiras de luta e resistência em defesa da educação superior pública como direito social e da formação profissional crítica e qualificada em Serviço Social.

5 – Qual o objetivo do estudo?

Analisar as contradições presentes entre o trabalho docente na área do Serviço Social e as formas de resistência da categoria profissional, considerando o projeto de formação pautado pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, bem como as determinações do processo de contrarreforma da educação superior.

6 – Por que você foi escolhido (a)?

Você foi escolhido(a) a participar do estudo porque parte dos critérios de inclusão da pesquisa: Docentes Assistentes Sociais inseridos na Formação Profissional em Serviço Social, delimitados nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais que apresentam o curso de graduação em Serviço Social presencial, vinculado a um programa de pós-graduação (em Serviço Social ou área afim), cujas unidades acadêmicas sejam filiadas à ABEPSS.

7 – Eu sou obrigado(a) a participar?

Você decide se gostaria de participar ou não deste estudo. Se decidir participar da pesquisa, você receberá uma via dessa folha de informações para guardar e deverá assinar um destes termos de consentimento, que ficará conosco. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade para desistir da pesquisa a qualquer momento e sem dar justificativas, não havendo qualquer punição ou prejuízo para sua vida pessoal e profissional.

8 – Se eu desejar participar o que terei que fazer?

Se você der sua autorização para participar da pesquisa, você irá preencher um questionário que têm como objetivo central elucidar o cotidiano docente e as implicações do novo *ethos* acadêmico nas unidades de ensino e pesquisa em Serviço Social nas IES públicas, considerando: a) as condições de trabalho docente; b) as demandas postas na atualidade, bem como as respostas docentes a este processo; c) as relações estabelecidas no ambiente acadêmico; d) as estratégias e formas de resistência como enfrentamento às novas exigências acadêmicas; e e) como os indicativos, construídos no coletivo profissional e viabilizados pelas entidades organizativas, expressam-se no cotidiano das ações docentes nas unidades acadêmicas. A resposta ao questionário deverá durar aproximadamente 45min. Ressaltamos que não será exigido de você, somente o desejo em participar do estudo.

9 – Quais são os possíveis benefícios de participar?

Os principais benefícios desta pesquisa se darão indiretamente, por meio: a) compreensão com profundidade do trabalho docente e suas formas de resistência no Serviço Social na atualidade da contrarreforma do Estado, e da sua expressão na educação superior, desvendando condições objetivas de trabalho, demandas, limites e desafios atuais; b) possibilidade da construção coletiva e o maior alcance de estratégias de luta e resistência em defesa do direito à educação superior e à formação profissional de qualidade; e c) contribuição para o processo de fortalecimento das diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social, aprovadas pela ABEPSS em 1996, e, assim, para a qualificação da formação profissional nas unidades acadêmicas.

10 – O que acontece quando o estudo for concluído?

Caso queira, você poderá ter acesso ao produto final desta pesquisa, mas somente após a defesa da Tese, com previsão para o 1º semestre de 2017. Para tanto, é necessário que você nos informe, ao final do questionário, um e-mail, para que possamos lhe passar os resultados principais do estudo. Além disso, os resultados vão compor o acervo de Teses do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS), vinculado à Escola de Serviço social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ficando disponível para consulta.

11 – Haverá riscos?

Só trabalharemos com o consentimento dos envolvidos. Haverá um risco mínimo na participação desta pesquisa, visto que entrevistas podem causar desconfortos. Como sua participação trata-se somente de responder a um questionário, não se acredita na possibilidade de danos maiores decorrentes dessa participação. Não há no projeto nada previsto para forçar nem expor aos participantes a algum outro risco. Assim, caso você sinta qualquer desconforto, basta desistir da pesquisa, sem nenhum prejuízo maior.

12 – Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim. Sua identidade será totalmente preservada, de modo que você não precisa se identificar em momento algum. As informações coletadas serão utilizadas somente para os propósitos desta pesquisa, referenciadas no trabalho final com iniciais ou siglas. Portanto, garantindo a manutenção do sigilo e da sua privacidade em todas as fases desta pesquisa. É importante também registrar que todas as informações serão mantidas em lugar seguro e ficarão guardadas em armário com chave, por no mínimo cinco anos. Caso o material venha a ser utilizado para publicação científica ou atividades didáticas, não serão utilizados nomes que possam vir a identificá-lo(a).

13 – Remunerações financeiras:

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa. Do mesmo modo, você não terá nenhum custo ao participar desta pesquisa.

14 – Contato para informações adicionais:

Em qualquer momento do estudo você poderá obter mais informações entrando em contato comigo que sou a responsável direta pelo estudo, por meio do telefone: (69) 8119-6817 e/ou do email: jana.lopesduarte@gmail.com

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar também em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – localizado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ, com horário de atendimento das 8h às 17h. Telefone: (21) 3938-5167.

Pesquisadora Responsável: Janaína Lopes do Nascimento Duarte
Mestre e Doutoranda em Serviço Social – ESS/PPGSS/UFRJ

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: “*Trabalho docente do Assistente Social e contrarreforma da educação superior no Brasil: contradições e resistências atuais*”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. Assim, firmo o presente, confirmando que estou recebendo uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinada por mim.

Assinatura do/a Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRIGENTE
PRESIDENTE DA ABEPSS

Data: ____/____/____

- 1) Nas últimas três décadas a Educação Superior vem sofrendo contrarreformas que incidem diretamente no cotidiano da formação profissional em Serviço Social, bem como na universidade brasileira e no trabalho docente, em particular. Na visão da ABEPSS, quais os **principais desafios a enfrentar**, em especial quanto ao trabalho docente, tanto na graduação como na pós-graduação?
- 2) O Serviço Social brasileiro, por meio das suas entidades representativas, vem se posicionando na contracorrente dos retrocessos e perdas sociais. Neste sentido, quais as **principais ações/estratégias políticas** da ABEPSS no enfrentamento das questões/desafios atuais que envolvem a educação superior e, sobretudo, **o trabalho docente** tanto na graduação como na pós-graduação? Há estratégias específicas para a pós-graduação? E há também estratégias específicas nas **instituições federais de ensino superior**
- 3) Dois processos articulados vêm determinando o ritmo do trabalho dos/as professores/as pesquisadores/as, em particular na pós-graduação: a **intensificação do trabalho docente** e o **produtivismo acadêmico**, estimulado pelas agências de controle, regulação e fomento da pesquisa como a CAPES e o CNPq. Na visão da ABEPSS, como estes processos incidem sobre **o trabalho docente, especialmente na pós-graduação na área do Serviço Social**? Como **enfrentar/combater** esta dinâmica na atualidade?
- 4) Como o contexto presente de **cortes de recursos** junto às agências de fomento, em especial para a **pós-graduação, tem repercutido no cotidiano das unidades de formação**? Neste sentido, quais os encaminhamentos atuais da ABEPSS?
- 5) Como a entidade e suas estratégias em defesa da educação superior e do trabalho docente qualificados têm chegado às **unidades acadêmicas e aos seus Colegiados** (graduação e pós-graduação), especialmente no cotidiano do trabalho docente? Como vem se dando o trabalho da ABEPSS na **articulação entre graduação e pós-graduação**?
- 6) Em relação ao “Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior”, em conjunto com CFESS/CRESS/ENESSO, como vem se realizando a **articulação entre as entidades** da categoria profissional para a construção coletiva de estratégias políticas? A ABEPSS identifica **disputas internas na profissão**? Quais?
- 7) No que diz respeito à construção de estratégias coletivas mais amplas, como vem se construindo a **articulação da ABEPSS junto ao ANDES-S/N e às associações** de ensino e pesquisa de outras categorias profissionais, por exemplo, em defesa da educação superior e do trabalho docente?
- 8) Por fim, preste a comemorarmos 20 anos das Diretrizes Curriculares de 1996, 80 anos de Serviço Social no Brasil e 70 anos de ABEPSS, frente à conjuntura de retrocessos e desmonte da educação superior, quais são as **principais dificuldades** que a ABEPSS vem enfrentando para viabilizar suas ações/estratégias políticas junto à graduação e à pós-graduação?

APÊNDICE J - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRIGENTE
COORDENADOR DE GRADUAÇÃO DA ABEPSS

Data: ____/____/____

- 1) Nas últimas três décadas a Educação Superior vem sofrendo contrarreformas que incidem diretamente no cotidiano da formação profissional em Serviço Social, bem como na universidade brasileira e no trabalho docente, em particular. Na visão da ABEPSS, quais os **principais desafios a enfrentar**, em especial quanto ao **trabalho docente na graduação**?
- 2) Dois processos articulados vêm determinando o ritmo do trabalho dos/as professores/as pesquisadores/as: a **intensificação do trabalho docente** e o **produtivismo acadêmico**, estimulado pelas agências de controle, regulação e fomento da pesquisa como a CAPES e o CNPq. Como estes processos incidem **sobre a graduação, particularmente sobre o trabalho docente**? **Como enfrentar/combater** esta dinâmica na atualidade?
- 3) Como o contexto presente de **cortes de recursos**, em especial para a educação superior, tem repercutido no cotidiano das instituições de ensino e na qualidade da formação profissional? Neste sentido, quais os encaminhamentos atuais da ABEPSS?
- 4) O Serviço Social brasileiro, por meio das suas entidades representativas, vem se posicionando na contracorrente dos retrocessos e perdas sociais. Neste sentido, quais as **principais ações/estratégias políticas** da ABEPSS no enfrentamento das questões/desafios atuais que envolvem a formação profissional na atualidade e, sobretudo, **o trabalho docente na graduação**? Há estratégias específicas para as **instituições federais de ensino superior** em relação à graduação? Como tem chegado às **unidades acadêmicas**, em especial na graduação?
- 5) Como vem se realizando a **articulação entre as entidades** da categoria profissional (CFESS/CRESSS/ENESSO) para a construção coletiva de estratégias políticas junto aos desafios posto à graduação? A ABEPSS identifica **disputas internas na profissão**? Quais?
- 6) Há **ações/estratégias ampliadas com o ANDES-S/N** direcionadas para a qualificação no âmbito da graduação, principalmente relativas ao trabalho docente? Quais?
- 7) No que diz respeito ao Projeto “**ABEPSS Itinerante**” como vem se constituindo sua continuidade nas regionais da entidade e qual vem sendo sua repercussão nas unidades acadêmicas, particularmente no trabalho docente no nível da graduação?
- 8) Quanto à **supervisão de estágio** como caminham as ações/estratégias da ABEPSS voltadas para as dificuldades da articulação entre supervisão acadêmica e supervisão de campo?
- 9) Por fim, preste a comemorarmos 20 anos das Diretrizes Curriculares de 1996, 80 anos de Serviço Social no Brasil e 70 anos de ABEPSS, frente à conjuntura de retrocessos e desmonte da educação superior, quais são as **principais dificuldades** que a ABEPSS vem enfrentando para viabilizar suas ações/estratégias políticas **no que se refere à graduação**?

APÊNDICE K - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRIGENTE
COORDENADORA DA COMISSÃO FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO CFESS

Data: ____/____/____

- 1) Nas últimas três décadas a Educação Superior vem sofrendo contrarreformas que incidem diretamente no cotidiano da formação profissional em Serviço Social, bem como na universidade brasileira e no trabalho docente, em particular. Na visão do CFESS, quais os principais **desafios a enfrentar**, especialmente em relação à formação profissional na graduação?
- 2) Em relação aos desafios que envolvem o **trabalho docente do Assistente Social** na atualidade, o que o CFESS destaca como **principais questões a enfrentar**?
- 3) O Serviço Social brasileiro, por meio das suas entidades representativas, vem se posicionando na contracorrente dos retrocessos e perdas sociais. Neste sentido, quais as **principais ações/estratégias políticas** do CFESS no enfrentamento das questões/desafios atuais que envolvem a educação superior e repercutem na formação em Serviço Social? Há estratégias específicas para as **instituições federais de ensino superior em relação à graduação**? E relativas à **pós-graduação**?
- 4) Como a **entidade e suas estratégias** em defesa da educação superior e do trabalho docente qualificados têm chegado às unidades acadêmicas, em especial na graduação? E na pós-graduação?
- 5) Como vem se realizando a **articulação entre as entidades** da categoria profissional (ABEPSS, CRESS, ENESSO) para a construção coletiva de estratégias políticas **na graduação e também na pós-graduação**, especialmente no que diz respeito ao “Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior”? E a atuação articulada das entidades no **GT “Trabalho e Formação Profissional”**, como vêm ocorrendo? O CFESS identifica **disputas internas na profissão**? Quais?
- 6) Quanto à **supervisão de estágio** como caminham as ações/estratégias do CFESS voltadas para as dificuldades da articulação entre supervisão acadêmica e supervisão de campo?
- 7) Há **ações/estratégias ampliadas com outras entidades e movimentos**, como o ANDES-S/N e entidades internacionais, direcionadas para a defesa da educação superior e do trabalho docente? Quais?
- 8) Por fim, preste a comemorarmos 20 anos das Diretrizes Curriculares de 1996, 80 anos de Serviço Social no Brasil e 70 anos de ABEPSS, frente à conjuntura de retrocessos e desmonte da educação superior, em particular, quais são as **principais dificuldades** que o CFESS vem enfrentando para viabilizar suas ações/estratégias políticas no que se refere à graduação e à pós-graduação, tanto **em solo brasileiro como em sua articulação internacional**?

APÊNDICE L - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRIGENTE
VICE-PRESIDENTE DA REGIONAL RIO DE JANEIRO DO ANDES

Data: ____/____/____

- 1) As últimas três décadas são marcadas por um conjunto de transformações que incidem sob a Política de Educação Superior, acarretando contrarreformas que alteram a concepção de educação, bem como comprometem o cotidiano da universidade brasileira e do trabalho docente. Diante deste processo, quais as **principais questões a enfrentar coletivamente** na atualidade, em particular quanto ao trabalho docente?
- 2) Dois processos articulados vêm determinando o ritmo do trabalho dos/as professores/as pesquisadores/as, em particular na **pós-graduação**: a **intensificação do trabalho docente** e o **produtivismo acadêmico**, estimulado pelas agências de controle, regulação e fomento da pesquisa como a CAPES e o CNPq. Na visão da ANDES-S/N, como estes processos incidem **sobre o trabalho docente na graduação e na pós-graduação**? **Como enfrentar/combater** esta dinâmica, especialmente na pós-graduação?
- 3) Como o ANDES-S/N identifica o contexto presente de **cortes de recursos** junto às agências de fomento à pesquisa, em especial para a **pós-graduação**? Quais os encaminhamentos atuais?
- 4) Em relação às estratégias de enfrentamento, quais são as **principais frentes de luta** do ANDES-S/N, principalmente no que se refere a defesa do trabalho docente? Há estratégias específicas para a **pós-graduação** e para as **instituições federais de ensino superior**?
- 5) Como a **entidade/regionais, por meio das suas ações/estratégias** em defesa da educação superior e do trabalho docente **têm chegado às unidades acadêmicas e seus colegiados** (graduação e pós-graduação)? Como vem se dando o trabalho do ANDES-S/N na **articulação entre graduação e pós-graduação**?
- 6) No que diz respeito à construção de estratégias coletivas mais amplas, como vem se construindo a **articulação do ANDES-S/N com as associações de ensino e pesquisa** das diversas categorias profissionais (ex.: ABEPSS), bem como com **os movimentos sociais** em defesa da educação superior e do trabalho docente?
- 7) Do **ponto de vista internacional**, o ANDES-S/N tem articulação com outras entidades que atuem no campo e na defesa da educação superior? Se sim, quais?

A N E X O A - P A R E C E R C E P / C F C H / U F R J

**CENTRO DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Trabalho docente do Assistente Social e contrarreforma da educação superior no Brasil - tendências e resistências atuais.

Pesquisador: Janaina Lopes do Nascimento Duarte

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 42873215.9.0000.5582

Instituição Proponente: ESCOLA DE SERVIÇOS SOCIAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.015.827

Data da Relatoria: 08/04/2015

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa de tese tem como objeto de estudo as contradições do trabalho docente dos assistentes sociais localizados nas instituições de ensino superior públicas e suas formas de resistência ao contexto contemporâneo da contrarreforma da educação superior brasileira.

A pesquisadora entende que "o docente é um importante sujeito no processo de formação e pode contribuir decisivamente na construção de um perfil profissional crítico e competente nas diferentes dimensões da profissão (teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo), bem como interferir na alteração da lógica predominante atual de educação e universidade, a partir da sua inserção na construção de estratégias coletivas e ampliadas de luta". Assim, o objeto de estudo da pesquisa tem dois eixos centrais: 1) a educação superior na contemporaneidade, tendências e desafios do capitalismo mundial em articulação com o cenário brasileiro; e 2) diante da contrarreforma da educação superior brasileira, as determinações para o projeto de formação profissional do Serviço Social, particularizando o trabalho docente e considerando as formas de resistência do coletivo profissional dos assistentes sociais, a partir de dois momentos essenciais: entrevistas com docentes assistentes sociais e entrevistas com dirigentes das entidades organizativas do Serviço Social. A pesquisa, de cunho qualitativo, se realizará em três frentes autoimplicadas: a) a pesquisa bibliográfica; b) a pesquisa documental; e c) a pesquisa de campo.

Endereço: Av Pasteur, 250-Prata Vermelha, prédio C/CH, 2º a

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3968-5167

E-mail: cep.clch@gmail.com

**CENTRO DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ**



Continuação do Parecer: 1.015.027

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as contradições presentes entre o trabalho docente na área do Serviço Social e as formas de resistência da categoria profissional, considerando o projeto de formação pautado pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, bem como as determinações do processo de contrarreforma da educação superior.

Objetivo Secundário:

a) Caracterizar a política de educação superior e seu processo de contrarreforma na atualidade, considerando seus ciclos de expansão, em especial a partir dos anos 2000; b) Problematizar o trabalho docente do assistente social na atualidade, em particular suas expressões e contradições, diante das reformas contemporâneas da educação superior; c) Analisar as ações e formas de resistência da categoria profissional e o seu alcance sobre a formação profissional em Serviço Social, bem como a capacidade destas mesmas ações em mobilizar o coletivo docente de assistentes sociais nas unidades acadêmicas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora afirma que não há risco para os sujeitos da pesquisa, pela possibilidade de o entrevistado se eximir de responder ao questionário, sem problema. Contudo, sabe-se que não há pesquisa sem riscos, ainda que estes sejam mínimos.

Quanto aos benefícios, a pesquisa pretende: a) Compreender com profundidade o trabalho docente e suas formas de resistência no Serviço Social na atualidade da contrarreforma do Estado e da sua expressão na educação superior, desvendando condições objetivas de trabalho, demandas, limites e desafios atuais; b) Possibilitar a construção coletiva e o maior alcance de estratégias de luta e resistência em defesa do direito à educação superior e à formação profissional de qualidade; e c) Contribuir para o processo de fortalecimento das diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social, aprovadas pela ABEPSS em 1996, e, assim, para a qualificação da formação profissional nas unidades acadêmicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As entrevistas serão realizadas com docentes assistentes sociais do quadro permanente da pós-graduação que estejam simultaneamente ministrando disciplinas na graduação das unidades acadêmicas públicas federais filiadas à ABEPSS. Em um levantamento realizado em outubro de 2014, a partir de sites das IES e dos currículos lattes, havia 131 docentes com graduação em Serviço Social atuando na graduação e na pós-graduação, nas 16 unidades acadêmicas filiadas à

Endereço: Av Pasteur, 250-Prata Vermelha, prédio CFCH, 2º a

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

**CENTRO DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ**



Continuação do Parecer: 1.015.827

ABEPSS.

Foi definido então um percentual de 25% do total dos docentes que compõem o universo da pesquisa, ou seja, serão realizadas 32 entrevistas com professores/as graduados/as em Serviço Social, ministrando disciplinas na graduação e inseridos no quadro permanente de pós-graduação em IES públicas federais associadas à ABEPSS. Para complementar as informações serão entrevistados 5 dirigentes das entidades organizativas da categoria, tais como o CFESS e a ABEPSS, com o intuito de: 1) verificar como as estratégias de luta e resistência coletivas, particularmente direcionadas para a formação profissional e às condições de trabalho, vêm sendo construídas e viabilizadas pelos assistentes sociais por meio das suas entidades; 2) identificar a articulação com os movimentos mais amplos em defesa da educação superior, como a relação com o Sindicato Nacional dos Docentes. Existe ainda a possibilidade de complementação das entrevistas com dirigentes do ANDES (1 ou 2), a fim de esclarecer pontos relevantes sobre as estratégias de enfrentamento das condições de trabalho docente e da lógica produtivista que invade as IES na atualidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está quase todo adequado à Resolução 466/12, mas a pesquisadora precisa colocar o telefone e e-mail deste CEP e fazer referência aos riscos, mesmo que mínimos para os entrevistados.

Recomendações:

Alterar a palavra no segundo parágrafo do TCLE "Como justificativa da pesquisa foi informado(a)" para "fui informado", visto que a maior parte da redação está na primeira pessoa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Fazer referência no TCLE dos riscos, mesmo que mínimos, para os entrevistados e inserir o telefone e e-mail deste CEP.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av Pasteur, 250-Prata Vermelha, prédio CFCH, 2º a

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

CENTRO DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ



Continuação do Processo: 1.015.627

RIO DE JANEIRO, 08 de Abril de 2015

Assinado por:
Celeste Azulay Kelman
(Coordenador)

Endereço: Av Pasteur, 250-Prata Vermelha, prédio CFCH, 2º a

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.clch@gmail.com