



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Humanas – IH
Departamento de Serviço Social – SER
Programa de Pós-Graduação em Política Social – PPGPS

**EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SERVIÇO SOCIAL: UMA ANÁLISE
CRÍTICO INTERPRETATIVA DOS PROCESSOS AVALIATIVOS A PARTIR DO
ENADE**

Isabela Fernanda Barros Silva

Brasília – DF

2017

Universidade de Brasília – UnB

**EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SERVIÇO SOCIAL: UMA ANÁLISE
CRÍTICO INTERPRETATIVA DOS PROCESSOS AVALIATIVOS A PARTIR DO
ENADE**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção de título de Mestre em Política Social no Programa de Pós-Graduação em Política Social – PPGPS do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília – UnB.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Guiraldelli

Brasília – DF

2017

Isabela Fernanda Barros Silva

**EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SERVIÇO SOCIAL: UMA ANÁLISE
CRÍTICO INTERPRETATIVA DOS PROCESSOS AVALIATIVOS A PARTIR DO
ENADE**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção de título de Mestre em Política Social no Programa de Pós-Graduação em Política Social – PPGPS do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília – UnB.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Reginaldo Guiraldelli

Orientador – PPGPS/SER/UNB

Profa. Dra. Carla Agda Gonçalves

Membro Externo/UFG

Profa. Dra. Andréia de Oliveira

Membro Interno - PPGPS/SER/UNB

Profa. Dra. Kênia Augusta Figueiredo

Membro Interno/Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por iluminar minha trajetória, por ser refúgio e afago.

Aos meus pais, por todo esforço, por me incentivarem a ser melhor a cada dia, pelo carinho, atenção e amor desmedido durante toda a vida.

Ao Igor e à Gabi, por tornarem minha caminhada mais divertida, por acreditarem no meu potencial e por me darem o melhor presente do ano – meu sobrinho Matheus.

Ao meu amor, meu parceiro, meu cúmplice, por me acalantar nas horas difíceis, por me incentivar, por acreditar e construir uma vida ao meu lado.

À Paulinha, amiga e maior incentivadora durante o mestrado. Obrigada por tantas conversas, por me fazer ver a vida de outra forma, por me acompanhar nessa jornada da vida.

À Ingrid, por compartilhar ao longo dos anos uma amizade disposta e cativante.

Ao Matheus, Ana e Bia. Obrigada pela amizade sincera, pelo carinho, e por tantos momentos juntos que temos vivido ao longo dos anos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília, pela oportunidade de crescimento profissional e pessoal.

Ao professor Reginaldo Guiraldelli, meu orientador, pela paciência, conversas e aprendizado contínuo.

À Capes, pela bolsa de estudo durante a permanência e dedicação exclusiva ao mestrado.

À Banca examinadora e de qualificação deste trabalho: professora Daniela Neves (UnB), professora Carla Gonçalves (UFG), professor Reginaldo Guiraldelli (UnB) e professora Andreia de Oliveira (UnB). Vocês foram primordiais na construção dessa pesquisa.

Aos servidores do Departamento de Serviço Social, por serem sempre tão solícitos.

A todos e todas que acreditam em uma educação emancipadora e em uma Universidade pública, laica e de qualidade para todos.

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singela. E
examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos
expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa
natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de
confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de
humanidade desumanizada, nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de mudar.*

Bertold Brecht

RESUMO

Esta dissertação examina a Política de Educação Superior brasileira e suas implicações na formação em Serviço Social no contexto de contrarreforma do Estado. O estudo está direcionado ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), um dos processos de avaliação do ensino. Identificaram-se os determinantes sócio-políticos e econômicos que, especialmente a partir dos anos 1990, impactam o Sistema de Educação Superior Brasileiro. Tal década foi marcada pelo projeto neoliberal, que se caracteriza pela redução de direitos e pela criação de programas focalizados e fragmentados, com apoio à expansão da filantropia e solidariedade, para responder às demandas da classe trabalhadora. Todo esse processo significa um reordenamento para as políticas sociais, que passam a atender critérios de confirmação da pobreza. Nesse sentido, passam a oferecer respostas à questão social, por meio da privatização dos serviços e direitos, com uma face contraditória, através da suposta democratização do ensino superior. Diante disso, fez-se uma análise dos relatórios desenvolvidos a partir do ENADE, considerando seus efeitos e rebatimentos para a formação em Serviço Social, que tem crescido exponencialmente, por meio, principalmente de instituições privadas e de educação à distância. Nesse sentido, entende-se a importância do caráter avaliativo para a garantia de instituições públicas, gratuitas, laicas e de qualidade, que, entretanto, vêm sofrendo avanços e retrocessos. Nesse percurso, foram usadas técnicas qualitativas e quantitativas de estudo, através de análises documentais, especialmente dos relatórios do ENADE, considerando seus rebatimentos para a Política de Educação Superior e para o curso de Serviço Social no Brasil.

Palavras-chave: Política Social. Educação Superior. Serviço Social. Formação Profissional. Sistema Avaliativo. ENADE.

ABSTRACT

This dissertation examines the Brazilian higher education policy and its implications in the formation of Social Work in the context of counter reform of the State. The study is directed to the National Student Performance Exam (ENADE), as one of the evaluation processes of teaching. We identify the socio-political and economic determinants that, especially since the 1990s, have an impact on the Brazilian Higher Education System. The decade was marked by the neoliberal project, which is characterized by the reduction of rights and the creation of focused and fragmented programs, with support for the expansion of philanthropy and solidarity, to respond to the demands of the working class. All this process means a reordering of social policies, which now meet the criteria of confirmation of poverty, and the answers to the social question, through the privatization of services and rights, with a contradictory face through the supposed democratization of higher education. In view of this, we analyze the reports developed from the ENADE, considering its effects and refutations for the formation in Social Work within a deep relation between capital and labor and its unfolding, through the pattern of capitalist accumulation that has grown exponentially, for Private institutions and distance education. In this sense, it is understood the importance of the evaluation character for the guarantee of public institutions, free of charge, secular and of quality, which, however, has been undergoing advances and setbacks. In this course, we use qualitative and quantitative techniques of study, through documentary analyzes, especially the reports of the ENADE and its refutations for the higher education policy in Brazil and for the Social Service course in Brazil.

Keywords: Social Policy. Higher education. Social Work. Professional qualification. Evaluation System. ENADE

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de instituições de educação superior e número de matrículas em cursos de graduação, por organização acadêmica – Brasil – 2015.	83
Tabela 2 – Número de vagas de cursos de graduação, por tipo de vagas e categoria administrativa	84
Tabela 3 – Conceito dos cursos	95
Tabela 4 – Desempenho dos alunos ingressantes em formação geral e componente específico na prova do ENADE/2004	96
Tabela 5 – Desempenho dos alunos concluintes em formação geral e componente específico na prova do ENADE/2004	97
Tabela 6 – Desempenho dos alunos ingressantes em formação geral e componente específico na prova do ENADE/2007	98
Tabela 7 – Desempenho dos alunos concluintes em formação geral e componente específico na prova do ENADE/2007	98
Tabela 8 – Desempenho dos alunos ingressantes em formação geral e componente específico na prova do ENADE/2010	98
Tabela 9 – Desempenho dos alunos concluintes em formação geral e componente específico na prova do ENADE/2010	99
Tabela 10 – Desempenho geral dos estudantes em formação geral e componente específico na prova do ENADE/2013	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de instituições de educação superior por categoria administrativa – Brasil – 2015.....	82
Gráfico 2 – Matrículas nos cursos de Educação a Distância por categoria administrativa.....	84

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABAS	Associação Brasileira dos Assistentes Sociais
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ABESC	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
ABRUEM	Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
AC	Atividades Complementares
ADES	Avaliação Discente da Educação Superior
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
C & T	Ciência e Tecnologia
CA	Centro Acadêmico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCISS	Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais
CEAS	Centro de Estudos e Ação Social
CEDEPSS	Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológica
CENEAS	Comissão Executiva Nacional de Assistentes Sociais

CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CNRES	Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior
CONSUNI	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceitos Preliminares de Cursos
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
EAD	Ensino a Distância
EC	Emenda Constitucional
e-MEC	Ministério da Educação Eletrônico
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
ENPESS	Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FMI	Fundo Monetário Internacional FMTM
FSS	Faculdade de Serviço Social
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GT	Grupo de Trabalho
GTPE	Grupo de Trabalho em Políticas Educacionais
ICG	Índice Geral de Cursos
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IH	Instituto de Ciências Humanas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
IPES	Instituições Privadas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MARE	Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MEC-USAID	Ministério da Educação e <i>United States Agency for International Development</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional da Educação para América Latina e Caribe
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PEI	Política Externa Independente
PEP	Projeto Ético-Político
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGPS	Programa de Pós Graduação em Política Social
PPP	Parceria Público-Privada
PRE	Programa de Reestruturação e Expansão
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica do Goiás
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação de Expansão das Universidades
Federais	
SESU	Secretaria de Educação Superior
SESSUNE	Subsecretaria de Estudantes de Serviço Social
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SER	Departamento de Serviço Social
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFG	Universidade Federal do Goiás
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas

UNIVAG Centro Universitário de Várzea Grande

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – CAPITALISMO, ESTADO NEOLIBERAL E QUESTÃO SOCIAL	26
1.1. O Estado Neoliberal e seus reflexos	26
1.2. Apontamentos sobre a formação sócio histórica brasileira.....	35
1.3. Questão Social: concepções, abordagens e suas particularidades no Brasil	38
CAPÍTULO 2 – POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: A EXPANSÃO MERCANTILIZADA	49
2.1. Educação: a mercantilização do direito	49
2.2. Avaliação da Educação Superior Brasileira: avanços, retrocessos e desafios	60
CAPÍTULO 3 – SERVIÇO SOCIAL: FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS, SIGNIFICADO SOCIAL E PROJETO ÉTICO POLÍTICO	67
3.1. O significado sócio histórico do Serviço Social.....	67
3.2. Formação profissional e o projeto ético-político em Serviço Social: tendências e perspectivas.....	70
CAPÍTULO 4 – PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SERVIÇO SOCIAL: UMA ANÁLISE CRÍTICO-INTERPRETATIVA DOS PROCESSOS AVALIATIVOS A PARTIR DE DADOS DO ENADE	81
4.1. Panorama da Educação Superior no Brasil	81
4.2. Estrutura dos relatórios e ano de aplicação	86
4.3. Uma análise crítico-interpretativa dos processos avaliativos a partir de dados do ENADE.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

Após décadas de expansionismo, com a crise que se acentua a partir da década de 1970, com baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, o capitalismo mundial revela uma nova crise que se estendeu por todos os países centrais e também periféricos. Pode-se dizer que as necessidades de reprodução desse sistema são antagônicas às necessidades humanas. Não há caminho de volta para as contradições que são “essencialmente suicidas” (MESZÁROS, 2009 p.27), por isso, reformas ou uma reestruturação da economia não são suficientes para universalizar direitos, pois estes são incompatíveis com o modo de produção capitalista.

É nesse sentido, em tempos de crise estrutural, que se observa a agudização da apropriação das políticas sociais, inclusive – e largamente – pelo desvio do orçamento dessas políticas para o pagamento de dívidas que são “ilegítimas e odiosas” (CHESNAIS, 2011). Dessa forma, as políticas sociais, que, por essência, são capitalistas e necessárias à reprodução do capital, têm sido cada vez mais empobrecidas tanto financeiramente quanto ideologicamente.

No caso brasileiro, a Carta Magna de 1988 institucionalizou o conceito de Seguridade Social, que segundo Boschetti (2002) designa “uma forma nova e ampliada de implementar e articular políticas já existentes no Brasil desde o início do século XX” (BOSCHETTI, 2002, p.1). A Constituição possibilitou tanto a introdução de um novo conceito, quanto a proposta de uma reestruturação e reorganização inovadoras das políticas que passaram a compor essa área (previdência, saúde e assistência) e também outros direitos sociais, como a educação.

Por outro lado, o fato de o Brasil, enquanto país de capitalismo periférico, assim como a América Latina, não ter vivido uma situação de pleno emprego (ou nem mesmo ter chegado perto do “quase” pleno emprego), repercute nas ações do Estado e mesmo na classe trabalhadora. Em um país que viveu mais períodos de ditadura que democráticos, movimentos operários são historicamente reprimidos, por meio da criminalização das lutas sociais (SANTOS, 2012), o que se reflete na escassa conquista de efetivação dos direitos, apesar de possuir legislações bem elaboradas.

No Brasil, a partir das décadas de 1960 e 1970, no período de ditadura civil-militar, ocorreu significativa expansão das instituições de ensino privadas, inclusive por influência

dos Estados Unidos. Também foi o momento em que houve a Federalização das fundações das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Assentado sobre a Reforma Universitária, o caráter de expansão teve forte contribuição de medidas internacionais: os acordos MEC-USAID¹, o Plano Atcon, e o Relatório Meira Matos² (GONÇALVES, 2013).

A partir de então, houve rebatimentos na educação superior com forte tendência à entrada do mercado para transformação do direito em serviço. O que se verifica na década de 1990 é “uma ampla investida ideológica por parte do capital e do Estado voltada à cooptação de trabalhadores, agora travestidos de “parceiros” solidários aos projetos do grande capital e do Estado” (IAMAMOTO, 2009, p. 15). Nesse embate, o governo brasileiro passa a ser pressionado pela burguesia internacional e também por diferentes segmentos da classe trabalhadora para uma reestruturação do sistema educacional.

A educação superior, foco de análise deste estudo, passou a ser alvo de uma expansão acelerada, ao passo que a privatização das Instituições de Ensino prevalece. A prioridade para a educação superior passou a incidir sobre a capacitação e aumento da força de trabalho para se adequar ao modelo de produção vigente no país, no caso, o Toyotismo³. Alves (2000) denomina este cenário de “‘o novo complexo de reestruturação produtiva’ que envolve um sistema de inovações tecnológico-organizacionais no campo da produção capitalista” (ALVES, 2000, p. 11), o que causa o acirramento da competição, do mérito e a naturalização das desigualdades sociais.

Em 1996 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – em meio a muitas contradições – que instituiu novas formas e demandas ao ensino, em decorrência das mudanças em curso no Brasil. Segundo Neves e Fernandes (2002), a nova LDB manteve a educação superior como grau mínimo de escolarização. Isso ocorria em busca da “capacitação do trabalho complexo, o que já acontecia com o fordismo no Brasil, mas criou um novo tipo de curso: os chamados cursos sequenciais⁴ por campo de saber, mais simplificados que os

¹Segundo Fávero (1994), o acordo MEC-USAID abrangia “[...] três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além de assistência militar [...]” (p.152).

²Os relatórios acima citados serão mais bem explicados no decorrer desta dissertação.

³ “O toyotismo é a ideologia orgânica da administração da produção capitalista sob a mundialização do capital, adequado às necessidades da acumulação do capital na época da crise estrutural de superprodução e à nova base técnica da produção capitalista. Ele pode ser considerado o “momento predominante” do novo complexo de reestruturação capitalistas que atinge as empresas capitalistas e que possui como nexos essenciais, a captura da subjetividade do trabalho pela lógica do capital” (ALVES, 1999).

⁴ “Os cursos sequenciais são cursos de nível superior, mas não têm o caráter de graduação. O que se busca ao definir-se um curso sequencial é uma formação específica em um dado campo do saber e não em uma área de

cursos de graduação.” (NEVES, 2002, p. 23), o que demonstra o aligeiramento da formação profissional em torno de lucros cada vez maiores.

Com todas essas modificações, no ano 2000, segundo dados do Senso de Educação Superior, as instituições privadas correspondiam a 67,1% dos cursos de graduação e as instituições públicas a 32,9%, o que se agudizou ao longo dos anos seguintes. A estratégia do Estado brasileiro, desde então, privilegia a destinação dos recursos públicos a empresas privadas, em detrimento do sucateamento das Universidades Públicas; a exemplo das renúncias fiscais obtidas através de programas de incentivo às Instituições Privadas, como é o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Esse processo tem configurado como uma das políticas neoliberais de estímulo ao empresariamento da educação, através da relação estabelecida entre Estado e iniciativa privada.

O curso de graduação em Serviço de Social, inserido nesse contexto, foi criado na década de 1930, dentro de uma profunda e conflituosa relação entre capital, trabalho e seus desdobramentos, através do padrão de acumulação capitalista, e tem crescido exponencialmente, por meio, principalmente de instituições privadas e de educação à distância. É nesse cenário que o significado social do Serviço Social se coloca em questionamento, pois está inserido no processo de produção e reprodução das relações sociais, numa perspectiva de totalidade histórica (IAMAMOTO e CARVALHO, 1982). Vale dizer que, atualmente, de acordo com o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), (dados de agosto de 2015⁵), existem 161.023 mil assistentes sociais inscritos e ativos nos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS). Entretanto, em 2008 esse número era de 82.021 profissionais, o que significa que, em menos de 10 anos, esse quantitativo praticamente dobrou.

Também nesse processo de expansão, foram criados alguns sistemas com o intuito de aferir a qualidade da educação. Segundo proposições da Organização das Nações Unidas (UNESCO) e da Oficina Regional da Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), podemos compreender que essa qualidade é composta pelas seguintes dimensões: Pedagógica, Cultural, Social e Financeira. Essas dimensões formam um todo complexo, pois, preconizam que a educação deve vincular-se ao paradigma “insumo-processo-resultado” (DOURADO,

conhecimento e suas habilitações”. Conceito extraído do Ministério da Educação através do site: <http://www.inf.ufrgs.br/mec/ceeinf.sequencial.html>

⁵Dados retirados do site: <http://www.cfess.org.br/>

OLIVEIRA e SANTOS, 2007), limitando a compreensão de uma educação direcionada para a formação humana, crítica e emancipatória.

Um dos processos avaliativos no Brasil foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia os aspectos em torno desses eixos e tem como objetivos: identificar o mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão⁶, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior; orientar a expansão da oferta e promover a responsabilidade social das Instituições de Educação Superior (IES), respeitando a identidade institucional e a autonomia. O Sistema possui uma série de Instituições de instrumentos complementares como: auto-avaliação, avaliação externa, ENADE, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro)⁷.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação⁸. Essas avaliações são amplamente criticadas por sua superficialidade e por agirem de acordo com a lógica mercantilista, privilegiando o ranqueamento, o mérito, o produtivismo e o desrespeito às regionalidades, entre outros fatores que serão explorados no decorrer da dissertação.

Partindo dessa compreensão, a presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar a política de educação superior brasileira e suas implicações na formação em Serviço Social, no contexto de contrarreforma do Estado, com ênfase para o ENADE como um dos processos de avaliação do ensino. A metodologia utilizada versará sobre o materialismo histórico dialético, que consiste no método de explicação da sociedade, considerando a perspectiva de classes, de totalidade, contradição e abrangendo elementos e mediações para o entendimento sobre a sociedade. Em Marx, a essência apreende a estrutura e a dinâmica do

⁶ Há uma diferenciação frente ao caráter das IES. A diferenciação institucional “trata-se da ‘tese’ que a educação superior baseada no princípio da associação ensino, pesquisa e extensão seria, a curto e médio prazo, inviável teórica e financeiramente, disto decorrendo, em outras palavras, a recomendação de estabelecer-se de modo claro e oficial a dualidade institucional universidades de pesquisa – que associaria ensino-pesquisa- extensão – e, universidade de ensino, no caso presente representado pelas IES não universitárias [...]” (SGUISSARDI, 2000, p. 48).

⁷ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes> acesso em 04 de dezembro de 2015.

⁸ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade> acesso em 04 de dezembro de 2015.

objeto, ou seja, “a investigação tem de se apropriar da matéria e rastrear seu nexos interno” (MARX, 2013, p.90). A partir de então, as ideias podem ser transpostas e traduzidas pelo pesquisador. Nesse sentido, algumas questões se fazem fundamentais para dar seguimento a esta pesquisa: O ENADE consegue apreender os fundamentos contidos nas Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social? O que está por trás da lógica avaliativa? O que o ENADE revela e o que oculta? Quais os limites do sistema avaliativo?

Em face dessas considerações, a dissertação se divide em quatro capítulos, que se organizam da seguinte forma: o primeiro se propõe a discutir a atual configuração do Estado no Capitalismo, sob a égide neoliberal e suas implicações na agudização da questão social; o segundo discute a Educação Superior no Brasil com ênfase para a expansão mercantilizada, assim como os avanços, retrocessos e desafios dos sistemas avaliativos. O terceiro traz uma análise sobre o Serviço Social, seus fundamentos sócio-históricos, o significado social e o projeto ético político da profissão. Por fim, o último capítulo apresenta as reflexões críticas sobre a constituição sócio-histórica do Serviço Social e a análise dos dados do ENADE, com base em suas implicações para a formação profissional.

O percurso teórico-metodológico

Para a pesquisa social, a especialização e a síntese científica e dialética se fazem fundamentais. O pesquisador deve analisar a conjuntura em que está inserido, para que possa da melhor forma utilizar os dados adquiridos nas pesquisas e uní-las ao seu conhecimento. No materialismo histórico dialético, a ciência, em sua unidade, é associada à lógica concreta, o que demonstra a unidade dialética entre o pensamento e o concreto. Em Marx (2013), a essência apreende a estrutura e a dinâmica do objeto, de forma que o ideal se identifica, enquanto aquilo que foi abstraído e traduzido pelo pesquisador, e é expresso em sua essência.

Marx (2013) separa o seu método em 3 partes, para fazer a apropriação da matéria, a análise da forma de desenvolvimento do material e a investigação da coerência interna da matéria. O complexo dos fenômenos está no cotidiano da vida humana, que é cerceada de imediatismo, regularidade e evidências. Esses elementos passam a ser naturalizados à consciência dos indivíduos, que constituem o mundo da pseudoconcreticidade. Para o método crítico dialético, se faz necessário que a pseudoconcreticidade seja eliminada e somente dessa forma, poderá haver uma aproximação consciente e uma desmistificação do que é tido como natural (KOSIK, 1976).

Para Kosik (1976), o mundo contemporâneo é cercado de “claro-escuro, de verdade e engano”, lugar em que a práxis é tida como atividade capaz de transformar a natureza, mas que culmina diariamente em uma atividade abstrata, impensada, acrítica e distanciada de um processo criativo, ou seja, o indivíduo não consegue fazer distinção entre a aparência fenomênica e a essência dos fenômenos sociais, e, portanto, é mantido naquilo que o autor considera como escuridão. Para ele, “o mundo fenomênico, porém, não é algo independente e absoluto: os fenômenos se transformaram em mundo fenomênico na relação com a essência” (KOSIK, 1976, p.12). Dessa forma, a essência não é uma realidade diferente e diversa do fenômeno.

A perspectiva metodológica do método marxiano se utiliza de categorias como totalidade, contradição e mediação, para a análise dos fenômenos. O estudo em questão está relacionado às dimensões históricas, econômicas, políticas e sociais, como elementos da totalidade, em que “os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético, isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião da realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo” (KOSIK, 1976, p.36), observando suas múltiplas dimensões e manifestações.

Portanto, a análise do fenômeno parte da sua aparência para sua essência (e da essência para aparência), ou ainda, do abstrato para o concreto (e do concreto para o abstrato). No método materialista histórico-dialético a sociedade burguesa é considerada como uma totalidade concreta. Nesse contexto, Lowy (1997) sintetiza que:

Se a crítica marxista do capital guarda todo o seu valor é antes de tudo porque a realidade do capitalismo, como sistema mundial, apesar das mudanças inegáveis e profundas que ele conheceu depois de um século e meio, continua a ser de um sistema baseado na exclusão da maioria da humanidade, a exploração do trabalho pelo capital, a alienação, a dominação, a hierarquia, a concentração de poderes e privilégios, a quantificação da vida, a reificação das relações sociais, o exercício institucional da violência, a militarização, a guerra (LOWY, 1997, p. 24).

Com vistas a alcançar a totalidade do fenômeno estudado, os procedimentos metodológicos para a construção da pesquisa envolvem técnicas de pesquisa qualitativa e quantitativas de modo a buscar uma aproximação qualificada sobre o objeto de estudo. Os dados de natureza quantitativa subsidiam a coleta de dados relacionada aos objetivos da pesquisa, ou seja, entre quantidade e qualidade não há dicotomia, pois são faces diferenciadas do mesmo fenômeno. Nesse processo, elas serão tomadas como complementares. Pode-se

notar que a ampliação do uso de métodos mistos de pesquisa nas ciências humanas e sociais decorre da necessidade de articular dados qualitativos e quantitativos em um estudo (CRESWELL, 2007).

A pesquisa qualitativa é indicada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local. Nas abordagens qualitativas é preciso levar em conta os sujeitos envolvidos, as representações como parte fundamental dos êxitos e limites das ações, e, nesta pesquisa, a análise qualitativa do que os relatórios expressam. Em contraponto, a potencialidade da abordagem quantitativa está na mensuração acurada de dados específicos referentes à construção da pesquisa, e à capacidade de articular uma abordagem dedutiva sobre o fenômeno estudado (MINAYO, 2005).

Partindo dessa compressão, a pesquisa se subdividirá em quatro momentos cruciais: o primeiro baseia-se em um levantamento bibliográfico acerca do tema, para obter aprofundamento teórico e sustentação de ideias; o segundo corresponde à pesquisa quantitativa, por meio do levantamento de instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil (privadas e públicas) do curso de Serviço Social, assim como da especificidade de cada região, utilizando o sistema e-MEC, presente no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e a pesquisa documental (qualitativa), a partir do levantamento e análise dos relatórios do ENADE voltados ao curso de Serviço Social disponíveis em sítios do Ministério da Educação⁹. Na particularidade deste estudo, foi feita a escolha pela Região Centro-Oeste, que se dá no intuito de restringir o quantitativo de instituições, que tem aumentado exponencialmente.

Nesse contexto, Pereira (2008) ressalta que, ao longo do período que compreende os anos de 1930 (criação dos cursos de Serviço Social) e 2002 (antes do governo Lula), foram criadas 123 escolas de Serviço Social no Brasil. Entretanto, somente no primeiro mandato do Governo Lula, com as Reformas para o Ensino Superior, houve a criação de 129 cursos de Serviço Social, no período compreendido entre 2003-2006, sendo 94,6% deles privados. Segundo relatório da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), houve no curso de Serviço Social um aumento de 116,9 % das vagas ofertadas entre 2006-2010 e representou um dos 30 cursos com maior número de vagas

⁹ Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/> Acesso em: 08 de janeiro de 2016.

ofertadas (ANDIFES, 2010). Em 2015, temos um total de 172.569 alunos matriculados no curso de Serviço Social em todo o Brasil¹⁰.

Em pesquisa realizada no site do e-MEC foi constatado que, no ano de 2015, 87,5% das instituições de educação superior eram privadas e 12,5% das IES, públicas, dentre elas: 40,7% estaduais, 36,6% federais e 23% são municipais. Entre as IES privadas, predominam os centros universitários (94%) e as faculdades (93%). Em 2015, 8 milhões de alunos se matricularam na educação superior. Entre 2005 e 2015 houve um aumento de 75,7% de alunos matriculados em diversos cursos.

Portanto, em linhas gerais, o conteúdo dos relatórios analisados compreende o conceito do curso, o desempenho dos estudantes, a percepção dos mesmos sobre o nível de dificuldade da prova, o resultado da análise do questionário aplicado, temas relacionados às condições dos recursos físicos e pedagógicos da Instituição e a qualidade do ensino oferecido, informações dos agregados de cursos na mesma Região, Categoria Administrativa e Organização Acadêmica da IES em pauta.

Nesse sentido, a pesquisa se propõe a apresentar as informações gerais contidas nos relatórios do ENADE em termos de Brasil – enfatizando como foco de análise a Região Centro-Oeste, apresentando o quantitativo de IES (públicas e privadas) e elegendo as IES de cada estado da região, com o critério de ano de fundação (a mais antiga) e natureza pública e privada. Vale destacar que as instituições participaram do ENADE com uma abrangência de anos diferentes, a serem explorados durante a elaboração da dissertação. Assim, as IES localizadas na região centro-oeste, com os cursos de Serviço Social, selecionadas para a pesquisa foram:

Seleção de Universidades da Região Centro-Oeste para pesquisa:

Distrito Federal (DF):

- 1) Universidade de Brasília (UnB): fundada em 21 de abril de 1962.
 - Criação do curso de Serviço Social: O surgimento se deu com a criação da primeira Faculdade de Serviço Social de Brasília (FSS), cujo reconhecimento pelo MEC ocorreu por meio do Decreto nº. 058953 de 1º de agosto de 1966.

Diurno: 01/08/1972

¹⁰ Disponível em: http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2015/

Noturno: 28/02/2010 – A criação do curso noturno se deve à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o que será contextualizado e problematizado no decorrer da dissertação.

2) Universidade Católica de Brasília (UCB): fundada em 12/03/1974.

- Criação do curso de Serviço Social: 20/07/2005

Goiás (GO):

1) Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)

Foi reconhecida pelo Governo Federal nos termos do Decreto n. 47.041 de 17 de outubro de 1959, sob o nome inicial de Universidade de Goiás, e teve sua denominação alterada para Universidade Católica de Goiás pelo Decreto n. 68.917, de 14 de julho de 1971.

- Criação do curso de Serviço Social: 12/03/1957

2) Universidade Federal de Goiás (UFG)

Foi criada no dia 14 de dezembro de 1960 com a reunião de cinco escolas superiores que existiam em Goiânia: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia, o Conservatório de Música e a Faculdade de Medicina.

- Criação do curso de Serviço Social: Aprovado em 27 de junho de 2008 pela resolução CONSUNI n. 21, constituindo-se como a primeira escola pública de Serviço Social no estado de Goiás, o curso começou a funcionar efetivamente em 09/03/2009.

Mato Grosso (MT):

1) Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT): fundada em 1970.

- Criação do curso de Serviço Social: 09/03/1970

2) Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG): fundada 20/04/1989.

- Criação do curso de Serviço Social: 29/01/2007

Mato Grosso do Sul (MS):

A inexistência de Universidades Públicas abre brechas para a entrada explosiva da modalidade EAD no Estado, onde se tem 14 IES privadas com Ensino à distância e apenas 6 presenciais.

- 1) A análise partirá da Universidade Católica Dom Bosco, fundada em 24/11/1961, sendo a IES privada mais antiga do Estado, com a criação do curso de Serviço Social em 01/08/1972.

Vale ressaltar que diante dessas colocações, dar-se-á início a construção do debate teórico acerca da política de educação superior no Brasil e as implicações na formação profissional em Serviço Social a partir do ENADE.

CAPÍTULO I – CAPITALISMO, ESTADO NEOLIBERAL E QUESTÃO SOCIAL

Os antagonismos sociais do sistema do capital não podem ser eliminados, apesar de todo o arsenal de racionalização acionado pela ideologia dominante porque são antagonismos estruturais. Os antagonismos que emanam das estruturas vitais do capital são reproduzidos sob todas as circunstâncias históricas da era do capital.

(MÉSZÁROS, 2002, p.106)

1.1. O Estado Neoliberal e seus reflexos

Compreender a dinâmica em que se insere o estágio atual do modo de produção capitalista se faz primordial para dar início ao estudo proposto nesta dissertação. Assim, tomaremos como referência as configurações, a estrutura e a dinâmica do modo de produção capitalista bem como a vertente neoliberal que está inserida na estrutura do Estado e os rebatimentos sobre a questão social.

Segundo a teoria marxiana, o Estado surgiu antecedendo o capitalismo (nas sociedades pré-capitalistas) expressando uma forma de dominação da sociedade, usando o trabalho como forma estruturante do seu sistema. A centralidade da intervenção estatal foi se adaptando de acordo com as exigências do capital, demonstrando que há uma contradição inerente aos interesses que são individuais e coletivos (HARVEY, 2005). Vale dizer, que os trabalhadores, responsáveis por toda a criação da riqueza social, engendram o impulso do desenvolvimento das forças produtivas e são espoliados dos meios de produção.

Entretanto, vale observar que nas sociedades ainda pré-capitalistas a existência da propriedade privada era direcionada à aquisição de terras, ao passo que, quando entramos no sistema capitalista de fato, a origem do Estado passa a coincidir com a origem da propriedade privada (MANDEL, 1982). Segundo Engels (2012), o Estado surge a partir de uma necessidade de conter as oposições de classes, ou seja, o Estado é, em regra, o Estado da classe dominante, e por intermédio dele também se origina a classe politicamente dominante, concluindo-se que “[...] o moderno Estado representativo é o instrumento da exploração do trabalho assalariado pelo capital” (ENGELS, 2012, p.162).

Já o Estado Liberal burguês, predominante entre os séculos XVII e XVIII, tem seus princípios fundamentais sintetizados em: liberdade, tolerância, defesa da propriedade privada, limitação do poder e individualismo. A metáfora pregada pelo Liberalismo é o da “mão

invisível¹¹”, em que, ainda que se tenha o atendimento da demanda dos trabalhadores nessa lógica estatal, ela é claramente uma função do Estado capturado pela lógica do capital, que cria uma imagem social necessária para respaldar o momento de acumulação. Esse processo configura ganhos para o trabalho, mas não na mesma intensidade em que configura ganhos para o capital, portanto não atende aos interesses antagônicos. Esse Estado Liberal é substituído pelo Estado Social que predominou nos anos 1950 e 1960 em países centrais da Europa.

O Estado Social tem como marco o atendimento às demandas da classe trabalhadora, na concessão de direitos sociais, configurado enquanto políticas sociais. Em 1883, houve a instituição do primeiro seguro social nacional obrigatório, pelo chanceler Otto Von Bismarck, na Alemanha. Foi nesse momento que houve uma desarticulação entre os trabalhadores, pois o seguro era destinado a categorias específicas, o que ocasionava o afastamento dessa classe. Tais medidas consistiam na garantia “estatal de prestações de substituição de renda em momentos de perda da capacidade laborativa, decorrente de doença, idade ou incapacidade para o trabalho” (BEHRING E BOSCHETTI, 2010, p.65).

Com isso, o modelo Bismarckiano se caracterizava pela lógica do seguro social que deveria ser previamente pago para que o trabalhador pudesse ter o acesso aos direitos, considerando a possibilidade de o indivíduo possuir uma renda quando não estivesse trabalhando em razão de contingências sociais. O que se destaca nesse modelo é a obrigatoriedade de contribuição do trabalhador, de forma que o valor do benefício a ser recebido, quando necessário, fosse proporcional ao valor da contribuição. Apesar disso, esse modelo começa a introduzir políticas sociais que passam a ampliar a ideia de cidadania e desfocar suas ações, diferentemente das iniciativas assistenciais anteriores, direcionadas apenas às pessoas em situação de pobreza extrema.

¹¹Segundo Adam Smith as ações dos capitalistas individuais são assim representadas: “[...] já que cada indivíduo procura, na medida do possível, empregar o seu capital em fomentar a atividade [...] e dirigir de tal maneira essa atividade que seu produto tenha o máximo valor possível, cada indivíduo necessariamente se esforça por aumentar ao máximo possível a renda anual da sociedade. Geralmente, na realidade, ele não tenciona promover o interesse público nem sabe até que ponto o está promovendo [...] Ao empregar o seu capital ele tem em vista apenas sua própria segurança; ao orientar sua atividade de tal maneira que sua produção possa ser de maior valor, visa apenas o seu próprio ganho e, neste, como em muitos outros casos, é levado como que por uma mão invisível a promover um objetivo que não fazia parte de suas intenções. Aliás, nem sempre é pior para a sociedade que esse objetivo não faça parte das intenções do indivíduo. Ao perseguir seus próprios objetivos, o indivíduo muitas vezes promove o interesse da sociedade muito mais eficazmente do que quanto tenciona realmente promovê-lo” (SMITH, 1983, p. 379).

Na Inglaterra, o Plano Beveridge foi instituído por William Beveridge em 1942. Esse plano se caracterizou enquanto um programa de seguro social com políticas e seguro aos trabalhadores que estivessem inseridos no mercado de trabalho regulado. Esse plano se aplicou às teorias keynesianas¹² de redistribuição de renda e serviu de base para a reforma da estrutura da previdência social na Inglaterra e em outros países. Esse processo facilitou e difundiu a perspectiva da seguridade social universalizada, que articulava a previdência e a assistência social (BOSCHETTI, 2000).

É ainda sobre a trajetória do Estado e os paradigmas construídos historicamente nas sociedades capitalistas que a disseminação do Estado de Bem-Estar, num grau de complexidade, abrangência e qualidade, foi se reconfigurando e se desarticulando ao passar dos anos. Mészáros (2015) contribui com esse debate ao questionar: quanto tempo pode a perversa normalidade de uma ordem socioeconômica e política antagônica, com a sua imprimível tendência de afirmação global de seu domínio, manter sua dominação sem destruir a própria humanidade?

Mészáros (2015) destaca, ainda, que um dos principais e mais graves problemas do nosso tempo é a crise estrutural da política e as soluções viáveis defendidas do ponto de vista dos Estados existentes. Dessa forma, qualquer que seja a direção, algumas características serão sempre contraditórias e limitadoras quando pensarmos na função vital do Estado, exercida para a reprodução do sistema do capital.

Sob efeito dessa crise estrutural do capital¹³ e sua abrangência global, esse mesmo autor pontua que “[...] o Estado na sua composição na base material antagônica do capital não pode fazer outra coisa senão proteger a ordem sociometabólica estabelecida e defendê-la a todo custo, independentemente dos perigos para o futuro da sobrevivência” (MÉSZÁROS, 2015, p.28). Apesar dessas colocações, não se trata de abolir ou derrubar o Estado, mas sim, de superar a ordem social que o mantém como resposta a destrutividade que se coloca sobre a vida social. Há três pilares interligados (Estado, capital e trabalho) e “nenhum deles pode ser eliminado por conta própria. Tampouco podem ser simplesmente abolidos ou derrubados” (MÉSZÁROS, 2015, p.29).

¹²O termo keynesiano originário do economista John Maynard Keynes, através de uma concepção de Estado voltado para a economia, reflete seus argumentos sobre a crise do capital nas décadas de 1920 e 1930. Harvey elucida que “o problema, tal como via um economista como Keynes, era chegar a um conjunto de estratégias administrativas científicas e poderes estatais que estabilizassem o capitalismo, ao mesmo tempo em que se evitavam as evidentes repressões e irracionalidades, toda a beligerância e todo o nacionalismo estreito que as soluções nacional- socialistas implicavam”. (HARVEY, 2006, p. 124).

¹³Falaremos mais adiante sobre a estrutura da crise do capital e sua abrangência.

Para que o funcionamento saudável da sociedade aconteça, ela depende da natureza das ações produtivas materiais, que acontecem de acordo com as condições históricas que a definem, e, por outro lado, da modalidade do processo geral de tomada de decisão política que complementa o processo sociometabólico. Para que isso aconteça, “[...] as formações de Estado do sistema do capital devem agir como corretivos necessários – por tanto tempo quanto forem historicamente capazes de cumprir tais funções corretivas [...]” (MÉSZÁROS, 2015, p. 94). Entretanto, mesmo que haja um “fenecimento do Estado”, deverá existir a coesão como necessidade social (MÉSZÁROS, 2015). Nesse sentido, dois fatores são de extrema importância para que compreendamos esse processo, a saber:

1) A crítica radical da formação do Estado no capital em nossa época está diretamente relacionada com o seu – cada vez mais perigoso – fracasso histórico em cumprir suas funções corretivas vitais que são requisitadas pelo próprio processo reprodutivo material antagônico. Como resultado, o agora Estado em falência (a dolorosa realidade de nosso tempo, a despeito de quantos trilhões endividados são despejados no buraco sem fundo do capital) pode apenas pôr em perigo o processo metabólico social geral, em vez de solucionar a crise. Isso ocorre porque o Estado é parte integral das determinações estruturais do sistema do capital, e suas necessárias funções coercitivas/ solucionadoras só podem ser internas a ele. Assim o Estado não pode eximir-se da crise estrutural em desdobramento do sistema do capital como um todo.

2) A primazia relativa nessa inter-relação inextricável entre as estruturas reprodutivas materiais do capital e suas formações de Estado – que em um determinado ponto da história torna-se um círculo vicioso – pertence às primeiras. É, portanto, impossível vislumbrar o necessário fenecimento do Estado sem, simultaneamente, confrontar também os problemas críticos de alterar radicalmente o processo de reprodução material global. O doloroso fracasso histórico em alcançar qualquer progresso até o momento da direção do fenecimento do Estado, tal qual vislumbrado por Marx, adquire sua inteligibilidade sobre esse fundamento. E a mesma consideração se aplica não apenas à avaliação do passado em relação às forças que impediram a realização das expectativas originais, mas também às prospecções para o futuro. (MÉSZÁROS, 2015.p. 94)

Assim, uma alternativa socialista é colocada em questão. Alternativa esta, que possibilite a superação do capital e seus desdobramentos por meio de um movimento histórico advindo da classe trabalhadora, no embate contra todo tipo de exploração pelo trabalho. Para Mézáros (2015), as ideias socialistas são mais relevantes hoje do que jamais foram. Nesse sentido, há diversos limites que tangem a legitimação do Estado e o que há em torno dele.

Entretanto, Harvey (2005) apresenta duas importantes estratégias que o Estado burguês utiliza para resolver suas contradições. A primeira estratégia é a de se mostrar

autônomo e independente em seu funcionamento, apesar de se saber que o Estado representa os interesses da classe hegemônica. A segunda estratégia é a conexão entre ideologia e Estado, em que a classe dominante universaliza suas ideias como dominante, mascarando a disputa e os antagonismos de interesses entre as classes trabalhadoras e capitalistas.

O Estado neoliberal burguês emprega funções políticas, econômicas e sociais para exercer o que Netto (1992) chama de “comitê executivo” da burguesia, com vista na priorização de condições necessárias para a valorização e acúmulo do capital. Esse processo só é possível através da limitação dos gastos sociais, em uma ideologia que nega o intervencionismo e também o bem-estar, ou seja, “criaram níveis de desempregos massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais [...] se lançaram num amplo programa de privatização” (ANDERSON, 1995, p.12).

Segundo Iamamoto (1999), o Estado neoliberal seria responsabilizado por todas as mazelas que afetam a sociedade e, em contrapartida, o mercado é visto com maior eficiência, logo, as crises não devem ser enfrentadas através das correções desse mercado, mas sim, com uma nova adaptação ao mundo das necessidades do capital. De acordo com Harvey, o neoliberalismo, como teoria das práticas políticas e econômicas, supõe que o “[...] bem-estar humano pode ser melhor promovido, liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (HARVEY, 2005, p. 1).

Nesse sentido, é importante situar momentos de crise do modo de produção capitalista. Observa-se que em 1929 teve início uma crise no sistema financeiro americano, a partir do dia 24 de outubro daquele ano, quando a história registra o primeiro dia de pânico na Bolsa de Nova York, conhecido como “Grande Depressão”. Esse período marcou o abandono do liberalismo ortodoxo que vai perdendo a sua força ideológica e crença de que o mercado, por meio da sua “mão- invisível”, seria o regulador das relações econômicas e sociais (BEHRING E BOSCHETTI, 2010).

O período pós segunda guerra, em 1945, revelou uma enorme expansão e conseqüentemente compromissos e reposicionamentos, a exemplo das mudanças nos poderes institucionais, no capital corporativo, que agora deveria buscar uma lucratividade segura, e mudanças no que tange o mundo do trabalho organizado, com novos papéis e funções

relativas ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção (HARVEY, 2008).

Todavia, observa-se que durante o fordismo foram experienciadas a organização sindical e a maior estabilidade nos campos de trabalho, entretanto, estas condições foram solapadas ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990. O fordismo foi caracterizado caracterizou pelo consumo em massa, o que garantiu também, a produção em massa das empresas. Nesse período, destaca-se a atuação dos sindicatos que tomavam iniciativas de greve, faziam pressão sobre os reajustes salariais e as leis trabalhistas, a exemplo das 8 horas diárias de trabalho (HARVEY, 2008).

Ainda que os fenômenos de crise sejam tendenciosos e acompanhem o próprio desenvolvimento do capitalismo, as determinações histórico-sociais da crise dos anos 1920 e 1930 não são as mesmas da crise dos anos 1970¹⁴. Nas décadas de 1920 e 1930, tem-se a necessidade de composição da taxa de mais-valia advinda da queda do consumo, em contraponto, tem-se em 1970, com aspecto mais fenomênico, a questão do petróleo que começa a revelar os problemas de especulação.

Para Meszáros (2009), no capitalismo maduro (a partir de meados da década de 1970), a crise se mostra como parte da estrutura do modo de produção capitalista – crise estrutural – e não apenas como problemas estanques em determinados setores da economia. Até o fim da década de 1960, e início da de 1970, as crises eram entendidas como cíclicas, com seus ciclos longos de expansão e depressão.

A crise da acumulação do capital da década de 1970 afetou a todos por meio da combinação desemprego em ascensão e da inflação acelerada. A insatisfação foi generalizada, e a conjunção do trabalho com os movimentos sociais urbanos em boa parte do mundo capitalista avançado parecia apontar para a emergência de uma alternativa socialista ao compromisso social entre capital e trabalho que fundamentara com tanto sucesso a acumulação do capital no pós-guerra. Partidos comunistas e socialistas ganhavam terreno, quando não tomavam o poder, em boa parte da Europa e mesmo nos Estados Unidos forças populares agitavam por amplas reformas e intervenções estatais (HARVEY, 2008, p. 24).

¹⁴Segundo Chesnais (1996), o capitalismo havia entrado em uma crise de superprodução, a partir do início dos anos 1970, que teria se tornado crônica. O forte incremento da produção e da capacidade produtiva mundial decorrente da entrada maciça de produtos alemães e japoneses no mercado mundial acabou afetando a lucratividade das empresas e gerou capacidade ociosa acima da planejada.

Nesse sentido, a rigidez do modelo de produção fordista demonstrou de modo mais nítido o limite dos tipos de realização da acumulação sob esta forma de organização da produção. Com isso, foi vivenciado o surgimento de um capitalismo altamente flexível e informacional, com diversas mudanças relativas às relações de trabalho, por meio da reestruturação econômica frente às novas demandas do capital. Isso foi possível com o uso de novas tecnologias organizacionais, a fim de preservar a ordem social e a política estatal. Ou seja,

Um aparelho de Estado que não preserva a ordem social e política seria tão impensável quanto um extintor de incêndio que espalha chamas ao invés de apaga-las. Uma instituição conservadora desse gênero é por natureza totalmente incapaz de conceber, para não dizer efetivar, qualquer alteração radical do sistema social vigente. [...] Quando se defronta com o perigo, a classe burguesa ainda pode continuar manobrando. Pode prometer ou decretar reformas, criar uma impressão temporária de mudança fundamental, de preferência a permitir que ocorra uma verdadeira revolução social (MANDEL, 1982, p. 349).

O modelo japonês, vigente a partir da década de 1960, também conhecido como ohnismo/toyotismo¹⁵, representava um novo método de gerenciamento baseado nas possibilidades de introdução da automação, mudando as relações de trabalho e também a lógica de produção e reprodução do capitalismo. Essas mudanças se revelaram no aumento da taxa de desemprego estrutural, por meio da diminuição da quantidade de trabalhadores nas indústrias nacionais. Na visão de Meszáros (2009), trata-se de um desemprego estrutural insanável pelo modo de produção capitalista.

O toyotismo possibilitou a descentralização produtiva e introdução de novas tecnologias, “envolveu rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento de emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...]” (HARVEY, 1994, p. 135). A nova fonte de valorização e acumulação de capital estava na redução do tempo de realização das mercadorias.

¹⁵O toyotismo foi criado no Japão após a Segunda Guerra Mundial pelo engenheiro Taiichi Ohno. Tornou-se uma ideologia de administração e produção capitalista, adequado às necessidades da acumulação do capital durante a crise estrutural de produção. Caracteriza-se pela mão de obra multifuncional e qualificada; sistema flexível de mecanização; sistema Just in Time; controle das etapas de produção e a fabricação de acordo com o mercado. A captura da subjetividade do trabalho pela lógica do capital também é característica fundamental desse modelo de produção (ALVES, 1999).

A acumulação flexível caracteriza-se pela inserção de novas tecnologias, que se manifestavam em estratégias de troca do trabalho vivo, da produção humana, pelo trabalho morto, através da automação para produzir em valores monetários cada vez menores. O caráter contraditório do capitalismo revela a necessidade constante da produção de mais-valia¹⁶. Esse processo é dinamizado pela exploração do trabalho na produção e pelo controle do trabalho, permitindo a obtenção de lucros e a acumulação do capital, ou seja, “a potencialidade de formação de crises financeiras e monetárias autônomas e independentes é muito maior do que antes, apesar de o sistema financeiro ter mais condições de minimizar os riscos [...]” (HARVEY, 1994, p. 155).

Assim, o caráter contraditório do capitalismo revela a necessidade constante da produção de mais-valia e obriga o trabalhador a trocar sua força de trabalho para ter acesso aos meios de subsistência, sujeitando-se exaustivamente ao poder do capital e também aos imperativos da competição e da maximização dos lucros (WOOD, 2006). Esse processo é dinamizado pela exploração do trabalho na produção e pelo controle do trabalho, permitindo a obtenção de lucros e a acumulação do capital. Para Meszáros (2009),

O que está em jogo não é realmente a eficiência do capital, que pode ser aperfeiçoada pela maior ou menor realocação drástica dos recursos econômicos, mas, ao contrário, a verdadeira natureza da sua produtividade: uma produtividade que necessariamente define a si mesma por meio do imperativo da sua implacável auto-expansão alienada como produtividade destrutiva, que sem cerimônia destrói tudo que esteja em seu caminho (MESZÁROS, 2009, p. 85).

Assinalada por uma época de superprodução e por um momento de estagnação da economia sobre uma profunda recessão, que se combinou com as baixas taxas de crescimento e inflação, o Estado reconfigura-se e demonstra a sua incapacidade de controle por meio do intervencionismo. É válido ressaltar que o Brasil nunca experienciou um Estado de bem-estar pleno¹⁷, de forma que sua particularidade em relação a outros países se dá neste sentido, uma vez que aqui nunca se vivenciou a efetivação da ampliação de direitos (NETTO, 1992).

¹⁶ “Forma monetária assumida pelo sobre produto social numa sociedade de produção mercantil. Numa sociedade capitalista, a mais-valia é produzida pelos trabalhadores assalariados e apropriada pelos capitalistas: em outras palavras, é a diferença entre o novo valor criado pelo processo de produção e o custo de reprodução da força de trabalho (ou valor da força de trabalho). Em última análise, representa trabalho não pago apropriado pela classe capitalista” (MANDEL, 1982, p. 413).

¹⁷ Refere-se ao estabelecimento de políticas keynesianas, para gerar pleno emprego e crescimento econômico dentro do mercado capitalista; a instituição de serviços e políticas sociais e a garantia de direitos trabalhistas (BOSCHETTI, 2000).

No caso brasileiro, é somente em 1988 que se pode considerar, de fato, a consolidação das políticas sociais, que, sobretudo, se apresentam de forma tardia, pois é somente nesse momento que se tem uma possibilidade efetiva de organização da classe trabalhadora e também quando se torna possível pressionar o Estado para a garantia de direitos.

Com isso, a década de 1990 no Brasil é marcada pela impossibilidade de acesso à riqueza material produzida e pelas más condições de vida da classe trabalhadora, na criminalização das lutas sociais e também na exploração do trabalho. A necessidade de uma nova adequação estatal aos moldes neoliberais¹⁸ fez com que houvesse uma nova refuncionalização do Estado, agora reduzido para o social e maximizado para os interesses do mercado (SANTOS, 2012).

Observa-se seu papel subsidiário e a abertura de novas possibilidades de controle através da terceirização dos serviços e da precarização e exploração da força de trabalho. Como citado anteriormente, há uma erosão dos direitos trabalhistas e sociais que afeta de forma incisiva todas as outras dimensões da vida humana. Nesse momento de crise e recessão da economia, observa-se também, o aumento crescente da influência de outros países. Esse processo ocorre por meio da flexibilidade, atratividade e competitividade, no intuito de facilitar a movimentação financeira, em favor de uma política que enaltece os méritos individuais e desconstrói as possibilidades de organização política e os processos de luta. Mandel (1982) sintetiza que:

O Estado burguês se distingue de todas as formas anteriores de dominação de classe por uma peculiaridade da sociedade burguesa que é inerente ao próprio modo de produção capitalista: o isolamento das esferas públicas e privada da sociedade, que é consequência da generalização sem igual da produção de mercadorias, da propriedade privada e da concorrência de todos contra todos (MANDEL, 1982, p. 336).

Esse processo é entendido na perspectiva marxista de Iamamoto (2007) como a condensação do “conjunto das desigualdades e lutas sociais, produzidas e reproduzidas no movimento contraditório das relações sociais, alcançando plenitude de suas expressões e matizes em tempo de capital fetiche” (IAMAMOTO, 2007, p. 156). Ou seja, há um desvelamento da gênese da exploração do trabalho pelo capital. Marx e Engels (1998) buscavam uma explicação para tais fatos, desde as suas primeiras obras, em que puderam

¹⁸ As políticas neoliberais defendem a desresponsabilização estatal pelos direitos sociais. Dessa forma, há uma redução com os gastos públicos, aumento da privatização e consequente acirramento da competitividade pelo mercado (BEHRING E BOSCHETTI, 2010).

perceber um movimento transitório de uma *classe em si* para uma *classe para si*, tornando possível o entendimento sobre a condição de exploração da classe trabalhadora.

Portanto a análise que se vem construindo demonstra a importância do debate acerca das múltiplas expressões da “questão social” como realidade concreta aprofundada sob a lógica de acumulação capitalista a partir da luta entre capital e trabalho. “Em um nível mais do que evidente, o principal tecido da aldeia global tem sido o mercado, a mercantilização universal, no sentido de que tudo tende a ser mercantilizado, produzido e consumido como mercadoria” (IANNI, 1997, p. 48). Nesse sentido, as particularidades que envolvem a formação sócio-histórica brasileira e seus traços recentes são preponderantes, no sentido de identificar as contradições decorrentes das relações sociais de produção.

Diante do exposto, levaremos em consideração as dimensões que, segundo Boschetti (2008), se relacionam e compõem a totalidade social, sendo elas: dimensão histórica, econômica e política. Na dimensão histórica, um primeiro passo já foi dado, ao discutirmos o surgimento e papel do Estado burguês, aliado ao desencadeamento do que passou a ser chamado, também pela burguesia, de questão social.

1.2. Apontamentos sobre a formação sócio histórica brasileira

O processo sócio histórico de constituição da sociedade brasileira é composto por fatores históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Com base nesses pressupostos, serão feitas algumas reflexões de modo a contribuir para o entendimento desse processo, que se configura pela sua complexidade e particularidades. Caio Prado Júnior traz algumas considerações acerca da formação social brasileira.

No seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais completa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes: e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no econômico como no social, da formação e evolução históricas dos trópicos americanos. [...] Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos construímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois, algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. E com tal objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileira. Tudo se disporá naquele sentido: a

estrutura, bem como as atividades do país (PRADO JÚNIOR, 1977, p. 31/32).

Na concepção deste autor, a formação social é uma expansão do que ocorria na Europa no século XVI. O Brasil estava subordinado à lógica de dependência e exploração de recursos naturais, o que moldou todo o processo histórico no país, com influência na economia, cultura e política. Desde o início, a sociedade atendia à lógica do capitalismo mercantil europeu, o que também permitiu a acumulação primitiva do capital (PRADO JÚNIOR, 1977).

Fernandes (1975) também analisa a formação social brasileira desde o período que compreende a Escravidão à Proclamação da República, como um momento assinalado pela modernização da sociedade brasileira, até então marcada pela economia colonial e manufatureira. As mudanças, no que tange a economia, significaram o primeiro passo no que ele considera como a Revolução Burguesa no Brasil. Essas mudanças ocorreram através do deslocamento do processo de produção, que deixou de estar ligado ao senhoril. Segundo ele, “trata-se de determinar como se processou a absorção de um padrão estrutural e dinâmico de organização da economia, da sociedade e da cultura” (FERNANDES, 1975, p. 20). Para Florestan Fernandes, também, o que está em questão é a emergência de um regime de classes que se desenvolveu sem romper com as hierarquias e estruturas sociais do passado colonial e escravista.

A hipótese que se delinea não é a de uma gradual autocorreção do regime de classes (tal como ele está estruturado). Mas, a de uma persistência e de um agravamento contínuos da presente ordenação em classes sociais, cujas “debilidades” e “deficiências estrutural-funcionais” foram institucionalizadas e são na realidade funcionais. Se elas desaparecessem (ou fossem corrigidas), com elas desapareceria essa modalidade duplamente rapinante de capitalismo (FERNANDES, 1975, p. 40).

Nesse sentido, entender a configuração histórica da sociedade brasileira implica também entender as contradições postas no modo de produção capitalista e existentes entre as classes sociais. Esse processo está imbricado ao desenvolvimento do país, assim como, as formas de dominação e dependência. Ou seja, o imperialismo regente no Brasil usou as instituições privadas para fortalecer a dominação burguesa em um processo que é ligado não somente à burguesia interna, mas também à externa.

O impulso modernizador, que vinha de fora e era inegavelmente considerável, anula-se, assim, antes de tornar-se um fermento verdadeiramente revolucionário, capaz de converter a modernização econômica na base de um salto histórico de maior vulto. A convergência de

interesses burgueses internos e externos fazia da dominação burguesa uma fonte de estabilidade econômica e política, sendo esta vista como um componente essencial para o tipo de crescimento econômico, que ambos pretendiam, e para o estilo de vida política posto em prática pelas elites (FERNANDES, 1975, p. 207).

Diferentemente do que ocorreu na França, Estados Unidos e Inglaterra, onde se deu o capitalismo independente e a democracia política, a burguesia na América Latina se desenvolveu de forma dependente: a tecnologia era importada dos países desenvolvidos, havia centros de produção desiguais, variando de acordo com as regiões, e ainda uma organização entre as classes, que se deu de forma heterogênea. Segundo Prado Jr, a noção de burguesia nacional “representa um papel de grande relevo na política oportunista e de largas concessões a interesses estranhos à revolução, em que se envolveram importantes setores da esquerda que com isso se afastaram de sua rota natural e prejudicaram a marcha do processo revolucionário” (PRADO JÚNIOR, 1966, p.224).

Esse processo configurou uma dominação da burguesia, centrada em benefícios que atendiam apenas uma pequena parcela da população. O que de fato ocorria era uma suposta intenção de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, por meio das inovações geradas dentro desse modelo, mas que, entretanto, revestia-se de uma intencionalidade acerca da manutenção das relações de dependência com os países desenvolvidos e as principais economias mundiais. A burguesia brasileira nesse processo,

Não assume o papel de paladina da civilização ou de instrumento da modernidade, pelo menos de forma universal e como decorrência imperiosa de seus interesses de classe. Ela se compromete, por igual, com tudo que lhe fosse vantajoso: e para ela era vantajoso tirar proveito dos tempos desiguais e da heterogeneidade da sociedade brasileira, mobilizando as vantagens que decorriam tanto do ‘atraso’ quanto do ‘adiantamento’ das populações (FERNANDES, 1975, p.204).

Além disso, “a própria burguesia [...], se ajustara à situação segundo uma linha de múltiplos interesses e de adaptações ambíguas, preferindo a mudança gradual e a composição a uma modernização impetuosa, intransigente e avassaladora” (FERNANDES, 1975, p.205). Nesse sentido, mantínhamos uma relação imperialista com os demais países, pautada por uma economia dependente, assim como a do período colonial, modificando-se apenas a forma como esse processo se encaminhou. Para Prado Jr. (1966), era preciso superar esta limitação do imperialismo: só assim o Brasil iria afirmar-se enquanto Nação soberana e deixar de ser um País periférico submetido ao sistema mundial de comércio. Houve também a passividade entre a burguesia e a aristocracia, levando-se em consideração que grande parte dessa

burguesia era rural, e que, mesmo havendo discordância entre elas, havia um conservantismo sociocultural e político. Isso permitiu que houvesse uma recomposição das estruturas no poder e as condições necessárias para a acumulação capitalista (FERNANDES, 1975).

Em meio a esse processo, o Estado teve papel fundamental. A burguesia do país estava associada a ele, de forma que as elites manteriam a autocracia, pautada na negação da instituição de um Estado Nacional democrático, usando meios de oprimir e coibir qualquer manifestação de interesses da classe trabalhadora. Ou seja, não houve alterações na estrutura social do país através da modernização proposta pela oligarquia. O que acontece, de fato, é que “certas burguesias não podem ser instrumentais, ao mesmo tempo, para a ‘transformação capitalista’ e a ‘revolução nacional e democrática’. O que quer dizer que a revolução burguesa pode transcender à transformação capitalista ou circunscrever-se a ela [...]” (FERNANDES, 1975, p. 214).

Portanto, no Brasil, se configura um regime de classe que se desenvolveu sob a estrutura de um período colonial e escravista em que “as funções construtivas do regime de classes são profundamente afetadas pelo grau de coesão e de continuidade das formações sociais anteriores à emergência e à consolidação do capitalismo” (FERNANDES, 2008, p.73). Nesse sentido, não se conseguiu romper com o agravamento das debilidades causadas ao longo da história. Perpetuou-se uma rígida estrutura social de desenvolvimento dependente, que é fundamental para o capitalismo brasileiro.

Levando em consideração o conjunto de desigualdades sociais, econômicas e culturais que vivemos em meio ao antagonismo do capital, é necessário também compreender historicamente a questão social, sua relação com o capitalismo mundial e brasileiro e seus impactos dentro do movimento histórico.

1.3. Questão Social: concepções, abordagens e suas particularidades no Brasil

O debate relacionado à questão social está permeado por diferentes concepções. A materialização do entendimento que ora pretende-se debater está centrada na contradição capital *versus* trabalho, enquanto uma categoria que tem sua expressão a partir do modo de produção capitalista, e cujos processos de desigualdade são determinantes, bem como o meio de luta e resistência da classe trabalhadora. Para isso, dialogar-se-á com concepções que circundam a concepção liberal (Rosanvallon 1998), a concepção social democrata, expressa no pensamento de Castel (1998) e de autores da tradição marxista que abordam a questão social.

Vale ressaltar que Castel (1998) e Rosanvallon (1998) não explicam a questão social a partir da Lei Geral da Acumulação (em que todo o capital decompõe os meios de produção e força de trabalho). Para ambos, seria possível superar a questão social no período de desenvolvimento do Estado Social, de 1940 a 1970, entretanto, essa superação se daria por ângulos diferentes.

Pierre Rosanvallon (1998) identifica que há uma “nova questão social” pautada na incapacidade do Estado Social de responder a pobreza, a miséria, o desemprego e a violência. Para esse autor, há uma crise institucional do Estado Providência¹⁹ assentada no Modelo Bismarckiano em que a lógica do seguro está na obrigatoriedade de contribuição do trabalhador, de forma que o valor do benefício a ser recebido e a necessidade seria proporcional ao valor da contribuição. Ele desconsidera as relações de produção e focaliza apenas na distribuição da renda, assim como, a perspectiva de classes é negada em favor do conceito de “exclusão”.

Dessa forma, ele pondera que há uma crise financeira em que o Estado Providência não tem aporte financeiro para sustentar os direitos e a ideologia, porque perde a legitimidade constituída nos 30 anos gloriosos²⁰. Rosanvallon tem uma perspectiva institucionalista, por considerar o Estado como responsável por essas crises. Nesse sentido, há uma inadequação do modelo securitário de sociedade que se institui no sentido de direitos vinculados ao trabalho, e não pelo próprio modelo de produção capitalista. Para ele, o Estado partia do pressuposto de que todos os indivíduos corriam riscos da mesma natureza, entretanto, com o desenvolvimento da tecnologia, os riscos passam a não ser mais coletivos, e sim individuais, porque é possível ‘prevê-los’, ou seja:

Não obstante, essa “medicina preditiva” introduz uma ruptura na nossa percepção das relações entre o inato e o adquirido, que se modificou profundamente. Pode-se assim, desde já tender à formulação de registros

¹⁹ “O conceito francês *Etat Providence*, em sua acepção atual, assemelha-se ao conceito inglês *welfarestate*, ao incorporar a idéia da responsabilidade estatal na regulação do mercado, com o objetivo de responder a situações de riscos pessoais e sociais. Mas, difere tanto no sentido mesmo da expressão (enquanto o primeiro tem uma conotação positiva de bem estar, o segundo está associado à ligação entre Estado e Providência) quanto na definição de sua emergência” (BOSCHETTI, 2003, p. 68).

²⁰ Segundo Pereira (2000) a prosperidade econômica desse período resultou de três grupos de medidas no sistema de proteção social que se desenvolvia: a) o compromisso com o pleno emprego (se bem que masculino) como objetivo político principal; b) a introdução e ampliação de uma série de serviços sociais de caráter universal, categorizados como direitos, bem como de benefícios fiscais e do bem-estar ocupacional promovido pelas empresas aos seus empregados; c) o estabelecimento de uma rede (no sentido de anteparo) de segurança (safety net) cuja principal função seria a de impedir que as pessoas socialmente vulneráveis resvassem para um umbral socioeconômico considerado satisfatório pelo conjunto da sociedade (PEREIRA, 2000, p. 125).

individuais de riscos resultantes da soma do adquirido com o inato. O risco continua a existir, mas deixou de ser puramente probabilístico (isto é, um acontecimento singular imprevisível), tornando-se mais individualizado. Para apreendê-lo passamos agora do grupo ao indivíduo (ROSANVALLON, 1998, p.42).

A saída proposta por Rosavallon está em compreender que “a solidariedade e a liberdade caminharão cada vez mais distanciadas. E é assim também que se manifesta o declínio da sociedade securitária” (ROSANVALLON, 1998, p. 43). Ou seja, ele propõe o desmonte deste Estado que é baseado na criação das relações de solidariedade, individualizando os problemas, reduzindo as ações Estatais e os direitos sociais, com propostas de contra reforma na previdência social e em outros setores.

Outra visão sobre a “nova questão social” encontra-se no campo da social democracia, defendida por Robert Castel (1998). O autor pondera que a questão social foi superada com a condição salarial nas relações capitalistas e que a questão social não está vinculada ao Estado, mas à organização da estruturação econômica da sociedade; e que o assalariamento foi um processo absolutamente determinante para sua superação. Ele afirma que suas análises tem validade para os países de capitalismo central.

Nesse contexto, a condição de desemprego estrutural e a precarização das relações sociais no mercado de trabalho durante a década de 1970 é de extrema importância para suas interpretações, pois a crise no sistema capitalista está associada ao esgotamento do modelo fordista de produção, que reverberou no aumento do desemprego e, sobretudo, na precarização do trabalho. Castel destaca ainda que o reflexo da condição da sociedade salarial está em um reaparecimento de trabalhadores que são considerados “inúteis para o mundo” ou “supranumerários”, que não têm lugar na sociedade porque não são integrados.

Assim como o pauperismo do século XIX estava inserido no coração da dinâmica da primeira industrialização, também a precarização do trabalho é um processo central, comandado pelas novas exigências tecnológico-econômicas da evolução do capitalismo moderno. Realmente há aí uma razão para levantar uma “nova questão social”, que para espanto dos contemporâneos, tem a mesma amplitude e a mesma centralidade da questão suscitada pelo pauperismo na primeira metade do século XIX (CASTEL, 1998, p. 527).

Castel (1998) pontua três questões sob o ângulo do trabalho. A primeira diz respeito a uma parte da classe operária que está à mercê da oscilação do sistema vigente “enquanto a

consolidação da sociedade salarial havia ampliado continuamente a base das posições asseguradas e preparado às vias de promoção social, o que prevalece é o movimento inverso” (CASTEL, 1998, p. 527). A segunda é a instalação da precariedade, com um retorno às condições precárias vigentes no século XIX: “existe uma mobilidade feita de alternâncias de atividade e de inatividade, de virações provisórias marcadas pela incerteza do amanhã” (CASTEL, 1998, p. 528), representada por contornos incertos. A terceira se refere à precarização do emprego e ao aumento do desemprego, considerados pelo autor, um déficit de lugares ocupáveis²¹ na estrutura social.

Um conceito fundamental para o autor é o de exclusão e o de desfiliação. Para ele, exclusão não é uma ausência de relação social, mas um conjunto de relações sociais particulares da sociedade tomada como um todo. Nesse sentido, não há ninguém fora da sociedade, mas sim aqueles que se encontram mais próximos ao centro. Para ele,

Não existe nenhuma linha divisória clara entre essas situações (antigos trabalhadores que tornaram desempregados de modo duradouro, jovens que não encontram emprego, populações mal escolarizadas, mal alojadas, mal cuidadas, mal consideradas etc.) e aquelas um pouco menos aquinhoadas dos vulneráveis que, por exemplo, ainda trabalham, mas poderão ser demitidos no próximo mês, estão mais confortavelmente alojados, mas poderão ser expulsos se não pagarem as prestações, estudam conscienciosamente, mas sabem que correm o risco de não terminar (CASTEL, 1998, p. 569).

Em contraponto, os “excluídos” são aqueles que estavam vulneráveis e “por um fio” caíram. Os desfiliaados são representados pelos desligados, mas continuam dependendo do centro, ou seja, estão relacionados às mudanças nas relações de trabalho, na sociabilidade e na forma como emergem rupturas em relação ao status social em que cada indivíduo deve estar inscrito. A saída proposta por ele é tentar fortalecer um Estado Social na perspectiva de manter as conquistas e ampliar Políticas de Integração²² que asseguram os direitos vinculados ao trabalho. Nesse Estado Social previsto por Castel é possível haver uma dualidade entre a perspectiva de mercado e de solidariedade.

²¹Castel (1998) entende por lugar ocupável, posições as quais estão associadas uma utilidade social e um reconhecimento público. A inutilidade social desqualifica-os também no plano cívico e político.

²²Políticas que asseguram integração no trabalho, em relações de trabalho estável e em que os direitos continuam ligados ao vínculo empregatício. Em contraponto, as Políticas de Inserção estão pautadas na focalização, nos programas de transferência de renda, nas políticas de qualificação profissional e nas políticas de fortalecimentos dos vínculos sociais e familiares. Essas políticas se desenvolveram na França e não necessariamente vinculam os benefícios, os serviços na integração das relações de trabalho (CASTEL, 1998).

A “nova questão social” então, se configura enquanto desestruturação da condição salarial ou da sociedade salarial. Para ele, o Estado Social francês é inacabado e não homogeneizou todas as relações de trabalho, permanecendo assim em condições muito desiguais, o que não tornou absolutamente universal o acesso aos direitos do trabalho e da previdência, que, por sua vez, não tiveram regimes muito diferenciados.

Ele faz toda essa relação, para dizer que é possível no capitalismo haver trabalho para todos, como se as relações de produção capitalista não precisassem de uma superpopulação relativa²³, ou de um exército industrial de reserva²⁴. Nesse sentido, o autor propõe a redução da jornada de trabalho, sem redução salarial, ou seja, a partilha do trabalho existente (das horas de trabalho), configurando a manutenção das relações capitalistas. Os limites da obra de Castel (1998) têm validade para as sociedades que constituíram uma condição salarial.

Conforme Yamamoto (2001), as lutas protagonizadas pela classe trabalhadora contra os empresários donos do capital, no bojo da questão social, constituíram-se em lutas pelo reconhecimento de direitos atinentes ao trabalho, em especial, por parte do Estado. É essa luta pela conquista de direitos que traz as particularidades atinentes ao Brasil em torno da questão social, que devem ser analisadas e não naturalizadas, mas compreendidas a partir dos fundamentos da sociedade burguesa.

No contexto brasileiro, a autora Vera Telles fala de uma “nova questão social” a partir da localização da pobreza como questão e como figuração pública de problemas nacionais de um lugar politicamente construído para o lugar da não política e das práticas filantrópicas. A destituição dos direitos e a redefinição das relações entre Estado e sociedade se fazem preponderantes nesse debate, que permeia a realidade das políticas sociais, e das conquistas e perdas de direitos. Nesse sentido, a autora aponta que:

A atual modernização por que passa a sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que dramatiza enormemente a nova velha e persistente questão social, vem erodindo as referências pelas quais nos acostumamos a pensar – ou imaginar – as possibilidades desse país conquistar regras de civilidade em seus padrões societários. Em torno dessas imagens de uma pobreza sem redenção possível, talvez se tenha uma chave para decifrar os dilemas que os

²³Para Marx, a superpopulação relativa acontece de três formas: líquida, latente e estagnada. Na líquida a superpopulação flui de acordo com as necessidades das indústrias e do ciclo econômico; na latente quando os trabalhadores atingem idade senil e; na estagnada compõem-se parte do exército industrial de reserva ativo, com ocupações irregulares (MARX, 1984).

²⁴Segundo Marx, o exército de reserva corresponde à força de trabalho que excede as necessidades da produção. Para o bom funcionamento do sistema de produção capitalista e para garantir o processo de acumulação, é necessário que parte da população ativa esteja permanentemente desempregada (MARX, 1984).

tempos vêm abrindo ou reabrindo nesse país situado na periferia do capitalismo (TELLES, 1999, p. 86).

A pobreza, em um determinado momento da formação econômica e social do Brasil, aparecia nos discursos como um símbolo de atraso. Esse momento foi marcado pelo período Pré-constituente e pela Constituição Federal de 1988. Essa velha e persistente pobreza, conforme descrita pela autora, ganha ares de modernidade por conta dos *novos excluídos* pelo processo de reestruturação produtiva, “nossas elites podem ficar satisfeitas com sua modernidade e dizer, candidamente, que a pobreza é lamentável, porém inevitável, dados os imperativos da modernização tecnológica em uma economia globalizada” (TELLES, 1999, p. 87).

Houve uma reedição daquilo que era considerado atraso e que agora é símbolo de modernidade: a Constituição de 1988 foi aprovada exatamente quando, no mundo, já ocorria a avalanche neoliberal e, desde a década de 1970, por exemplo, as políticas neoliberais de investimento em torno de lucros. O paradoxo da Constituição estava em ter de ampliar ações regulatórias do Estado e direitos sociais num contexto globalizado de redução do papel do Estado, de restrição e de redução dos direitos; no contexto de reestruturação produtiva.

Não existe, pois à margem das regras formais da cidadania regulada construídas no estreito figurino corporativo da tradição getulista e que, apesar de todas as mudanças por que passou o País nas últimas décadas, mantém operante o princípio excludente montado nos anos 30. Não deixa de ser espantosa uma arquitetura institucional que mantém e sempre manteve mais da metade da população fora e à margem do Brasil legal. Fora e à margem do Brasil legal, porém submersa em uma intrincada e obscura rede de relações que articula, à margem do mundo público das leis, miríades de organizações filantrópicas e o próprio Estado (TELLES, 1999, p. 91).

Entre 1995 e 2002, a questão da pobreza estava decididamente na pauta do debate público. O governo FHC reeditou, como símbolo da modernidade, a forma de resposta a essa condição de pobreza, trazendo uma relação centrada na responsabilidade da sociedade e apresentada como um problema público. Por um lado tem-se o Programa Comunidade Solidária²⁵, instalado no bojo da reforma administrativa que inaugurava seu novo governo e,

²⁵O Programa Comunidade Solidária foi instituído pelo Decreto n. 1.366, de 12 de janeiro de 1995, para o enfrentamento da fome e da miséria. Até dezembro de 2002, o Programa esteve vinculado diretamente à Casa Civil da Presidência da República e foi presidido pela então primeira-dama do país, Ruth Cardoso. Destinava-se a ser o segmento do aparelho do Estado responsável pela promoção de políticas sociais ditas “emergenciais”, visando ações estratégicas eficientes de combate à fome e à miséria para a redução das disparidades regionais e

por outro, a não implementação daquilo que estava colocado na Constituição de 1988 e as leis que se seguiram.

O Programa abre caminho para a desintegração do padrão de Seguridade Social definido na Constituição e também, espaço para redefinição conservadora dos programas sociais, com caráter compensatório, seletivo e focalizado sob a perspectiva de gestão filantrópica da pobreza, por meio da família, das organizações filantrópicas e não governamentais, entre outras. “Sinal inquietante de um cenário em que a própria noção de responsabilidade pública e de bem público vêm sendo erodidas como referências ou ideias reguladoras pelas quais a crítica das mazelas brasileiras pode ser formulada e imaginados outros horizontes possíveis de futuro” (TELLES, 1999, p. 105).

Apesar de trazer argumentos consistentes e críticos para o debate, discorda-se da autora, que diz que a questão social está essencialmente centrada na pobreza. Embora ela relacione a questão com a desigualdade, em nenhum momento ela é tida como uma expressão, ou como um fenômeno da forma de produção e reprodução das relações sociais. A resposta para esse atraso da persistente pobreza estrutural para Telles é a ampliação da ação regulatória do Estado, ampliação da regulação do mercado pelo Estado, a instituição dos direitos sociais e o reconhecimento e ampliação da seguridade social ou da ideia de cidadania.

Nestes termos, em contraponto aos autores citados anteriormente, ressalta-se que o estudo sobre a gênese da questão social remete à acumulação primitiva do capital. Para Marx, a chamada acumulação primitiva de capital é a fase de constituição das bases do modo capitalista de produção. É o período da história em que ocorre a separação do produtor direto dos meios de produção, o processo denominado como a pré-história do capitalismo. Assinala Marx:

A assim chamada acumulação primitiva é, portanto, nada mais que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ele aparece como “primitivo” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde. A estrutura econômica da sociedade capitalista proveio da estrutura econômica da sociedade feudal. A decomposição desta liberou os elementos daquela (MARX, 1984, p.262).

sociais. Sua base teórico-legal foi, em grande parte, inspirada no projeto de reforma institucional e cultural do então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira que propunha a criação de instituições normativas e organizacionais que viabilizassem uma reforma para a gestão da coisa pública, tendo em vista dois critérios: democracia e eficiência (TELLES, 1999).

A discussão sobre a Lei Geral da Acumulação Capitalista também é posta em evidência por Marx ao discursar sobre a compreensão da demanda crescente por força de trabalho, aliada ao processo de acumulação na sua constituição com o capital. Em uma perspectiva de totalidade, os fatores culturais, políticos, econômicos, ideológicos e sociais também estão intrinsecamente ligados ao processo dinâmico de expansão das relações capitalistas de produção. Iamamoto (2008) traz uma análise pautada nas relações de consumo e exploração, de forma que a questão social é oriunda do próprio processo de desenvolvimento do capitalismo que acentua as desigualdades sociais entre as classes.

Para Santos (2012), o marco histórico de surgimento e reconhecimento político da questão social no Brasil está em compreendê-la enquanto fenômeno singular e, ao mesmo tempo universal, cujo fundamento comum é dado pela centralidade do trabalho na constituição da vida social e pela conjuntura da “industrialização pesada” como momento em que a classe operária cresce do ponto de vista quantitativo e, simultaneamente, se alteram os ramos que a absorvem.

Enquanto particularidades da formação do capitalismo brasileiro, Santos (2012) destaca a exclusão da classe trabalhadora nos processos políticos e também a permanência do processo de acumulação e instauração do poder da burguesia. Há uma centralidade no papel do Estado, com forte participação do mercado e do capital internacional. Nesse sentido, permanece o caráter conservador do processo de modernização do país.

Especialmente após 1964, há muitas particularidades assumidas pela “questão social” no Brasil, tratando-se das marcas deixadas no mercado de trabalho brasileiro, com a flexibilidade estrutural e da precariedade das ocupações, com a alta rotatividade e as alterações no padrão de proteção social brasileiro. Em acordo, Iamamoto (2013) reconhece a entrada do Brasil em relações capitalistas a partir do trabalho livre, do ingresso livre ao mercado e nas relações da Lei de acumulação. No Brasil,

A desigualdade é indissociável do processo de “modernização produtiva” e da inserção do país no competitivo mercado mundial de commodities agrícolas, atualizando sua condição histórica de economia agroexportadora. Verifica-se, ao mesmo tempo uma intensa internacionalização do território brasileiro mediante a compra de terras por parte dos grandes conglomerados financeiros mundiais, sem controle público, tendo em vista a produção de produtos agropecuários para exportação, a disputa pela água, por recursos minerais e pela biodiversidade (IAMAMOTO, 2013, p. 327).

Netto (2001) faz cinco pontuações sobre a questão social. Esse debate se torna importante para a compreensão do Serviço Social como uma profissão que está estritamente vinculada à questão social. Em um primeiro momento, o autor demonstra que a questão social começa a ser tratada a partir da primeira metade do século XIX, pois é o momento em que há um desenvolvimento industrial concorrencial, e as expressões do pauperismo se agudizaram.

A designação desse pauperismo pela expressão “questão social” relaciona-se diretamente aos seus desdobramentos sócio-políticos. Mantivessem-se os pauperizados na condição cordata de vítimas do destino, [...] Lamentavelmente para a ordem burguesa que se consolidava, os pauperizados não se conformaram com a sua situação: da primeira década até a metade do século XIX, seu protesto tomou as mais diversas formas [...] configurando uma ameaça real às instituições sociais existentes. Foi a partir da perspectiva efetiva de uma eversão da ordem burguesa que o pauperismo designou-se questão social (NETTO, 2001, p.43).

O segundo momento trata da apropriação do termo “questão social” pelo pensamento conservador. Isso faz com que haja uma naturalização e moralização dos fatos. Esse processo se reverte em preservação da propriedade privada e dos meios de produção. O cuidado com as manifestações da “questão social” é expressamente desvinculado de “qualquer medida tendente a problematizar a ordem econômica- social estabelecida; trata-se de combater as manifestações da “questão social” sem tocar nos fundamentos da sociedade burguesa. Tem-se aqui, obviamente, um reformismo, um reformismo para conservar” (NETTO, 2001, p.43/44).

O terceiro ponto trata do desenvolvimento capitalista e de como o termo “questão social” pode ser compreendido a partir da Lei de Acumulação Capitalista. Para Netto (2001), a questão social é compulsoriamente produzida dentro desse sistema, em diferentes estágios e diferentes manifestações, mas, “são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornado potência social dominante [...] a “questão social”, esta perspectiva teórico analítica tem a ver, exclusivamente, com a sociabilidade erguida sob o comando do capital (NETTO, 2001, p. 45/46).

Na quarta nota, Netto fala sobre o momento em que o capitalismo experimentou “as três décadas gloriosas” – o momento de reconstrução à transição dos anos sessenta aos setenta. Entretanto, para os marxistas, a melhoria nas condições de vida dos trabalhadores não alterava a essência da exploração do trabalho pelo capitalismo. Com o fundamento do WelfareState, o capitalismo globalizado, transnacional e pós-fordista, despertou a

interpretação de alguns intelectuais que acreditam em uma “nova pobreza”, uma “nova questão social”.

Todavia, é na quinta nota que Netto refuta esta idéia de “nova questão social”, que para ele não existe. O que de fato se apresenta são novas expressões da “questão social”, que é insuprimível sem a supressão da ordem do capital. Por fim, concorda-se com o autor em que “o problema teórico consiste em determinar concretamente a relação entre as expressões emergentes e as modalidades imperantes de exploração [...]” (NETTO, 2001, p. 49). Ou seja, para que a “questão social” e suas manifestações sejam entendidas, é sempre preciso considerar suas particularidades históricas, culturais e nacionais (NETTO, 2001).

É importante também entender a correlação existente entre as crises e a questão social nesse movimento contraditório do capital, que se refere à necessidade de reprodução, dada através do consumo da mercadoria produzida pela exploração do trabalho. Assim, “alarga-se a distância entre ricos e pobres, radicalizando a questão social, o que se reflete no cotidiano de contingentes majoritários das classes subalternas” (IAMAMOTO, 2013, p. 328).

Ressalta-se que o trabalhador, por meio do trabalho excedente, confere mais valor à mercadoria, que irá, com o salário recebido, consumir o que foi produzido. Ou seja, o trabalhador que é explorado pelo sistema capitalista é vital a ele tanto como produtor quanto como consumidor de sua produção: trabalho e acumulação são duas dimensões do mesmo processo, fruto do trabalho pago e não pago da mesma população trabalhadora, como já alertou Marx (1985). Cabe ainda lembrar que, para poder consumir, é necessário que este indivíduo possua alguma fonte de renda obtida através do trabalho. Assim:

O capital financeiro impõe sua lógica de incessante crescimento, aprofunda desigualdades de toda a natureza e torna paradoxalmente invisível o trabalho vivo que cria a riqueza e os sujeitos que o realizam. Nesse contexto, a “questão social”, indissociável da exploração, desigualdade e pobreza, expressa a banalização da vida humana, resultante de indiferença frente à esfera das necessidades das grandes maiorias de trabalhadores e dos direitos a elas atinentes. Indiferença ante os destinos de enormes contingentes de homens e mulheres, trabalhadores excedentes para as necessidades médias do capital (IAMAMOTO, 2013.p.332).

Por fim, salienta-se que o pensamento neoliberal, enquanto estratégia para o desenvolvimento capitalista, responsabiliza e culpabiliza o indivíduo pela sua condição, assim como, “estimula e opera uma profunda despolitização da questão social ao desqualificá-la como questão pública, questão política e questão nacional” (IAMAMOTO, 2013, p. 335).

Portanto, reafirma-se que a questão social é indissociável das configurações assumidas pela relação entre capital e trabalho, que têm impactos sobre a sociabilidade humana, em um movimento que expressa as desigualdades produzidas pela produção e a apropriação da riqueza por meio da burguesia.

Com isso, pode-se observar ainda que "o capital é a potência econômica da sociedade burguesa que domina tudo" (MARX, 1982, p.19) e não seria diferente no que se refere às políticas sociais, dentre elas a educação no Brasil, que se revestem de fortes investimentos da área privada. Dissemina-se a ideologia que prega o individualismo, a responsabilização e o mérito no tratar do alcance de sucesso pessoal e profissional.

Nesse sentido, concorda-se com Harvey (1996) ao ponderar que "o próprio saber se torna uma mercadoria-chave a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas" (HARVEY, 1996, p. 179). Em face dessa ótica mercantilista, vale dizer que a estrutura de educação superior tem consequentes expressões da questão social.

CAPÍTULO 2 – POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: A EXPANSÃO MERCANTILIZADA

Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só a humanidade pertence.

(Bertold Brecht)

2.1. Educação: a mercantilização do direito

A conjuntura política e econômica que marcava o Brasil a partir da década de 1960, com o processo de ditadura civil-militar – um regime autoritário, caracterizado pelo poder coercitivo e centralizador, tem importante reflexo sobre a Educação superior no país. É nesse momento que há abertura para as determinações dos organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e também o Banco Mundial, que submete a educação a um processo de modernização e de expansão por meio de empresas privadas, ou seja, “O Banco Mundial estimula a expansão do ensino privado, a busca de fontes alternativas de recursos no setor público - inclusive com a cobrança de taxas e mensalidades” (ROCHA, 2005, p. 104).

A partir de 1961 o Brasil passa a ser governado por João Goulart. Este foi eleito vice-presidente com Jânio Quadros que renunciou depois de sete meses. O país passava por problemas com a inflação crescente e também com a estagnação do Produto Interno Bruto (PIB). Em enfrentamento à crise política e econômica, o governo criou o Plano Trienal. O presidente em exercício acreditava que somente através das chamadas reformas de base – alterações nas estruturas políticas, econômicas e sociais – seria possível um aumento expressivo na economia. Elas seriam fator crucial para a diminuição das desigualdades sociais. Outro aspecto se referia ao combate à inflação, por meio da Política Externa Independente (PEI), que significou a ampliação das relações comerciais com outros países, inclusive com aqueles do bloco socialista.

É também nesse período que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 é promulgada (após 13 anos de seu projeto inicial, que ocorreu em 1948, durante o Estado Novo). A LDB aparecia como uma conquista para a autonomia das universidades, entretanto, em meio ao contexto histórico e político, significou uma manobra política do governo.

Esse processo foi permeado de contradições – as universidades traçaram um ingresso elitista, com ampla abertura para o mercado internacional, legitimando e ampliando as IES privadas. O momento foi favorável ao estabelecimento de mecanismos de controle das instituições. Destaca-se que o período marcado pela ditadura civil-militar no Brasil – cerca de vinte anos, teve seu número de matrículas na educação superior expressamente aumentado, passou de 95.961 em 1960, para 134.500 em 1980²⁶. Também, vale observar que os vestibulares “passaram a ser a grande e visível muralha a obstruir a caminhada das camadas médias em busca dos diplomas superiores, requisitos de ascensão ocupacional/social” (CUNHA, 2007, p. 72).

Com a maior demanda pelo ingresso na educação superior, houve um aumento expressivo de alunos, que se tornaram excedentes²⁷. Assim, a proposta do governo foi transformar as Instituições de Nível Superior em Universidade do trabalho, ou seja, formar alunos/trabalhadores, com ênfase para especializações profissionais e tecnológicas (GONÇALVES, 2013).

Entretanto, em um momento de grandes contradições, os setores conversadores faziam oposição ao governo de Goulart, por considerá-lo de cunho comunista. Nesse sentido, a proposta de mudanças criada pelo Plano Trienal não foi implementada em sua íntegra. A organização da direita e, principalmente, dos militares deram início ao golpe de Estado, que, no dia 31 de março de 1964, tirou o presidente João Goulart do poder e encerrou assim, as reformas em curso, estabelecendo um novo período de ditadura.

A partir de então, houve um fechamento político e o domínio das Forças Armadas, que assumiram o Poder Executivo e também de todas as demandas da burguesia presente no país. É nesse contexto que a trajetória da Educação Superior tem um direcionamento liberal. O Governo de Castello Branco mudou o enfoque que vinha sendo dado, que, até então, tinha sua base no apoio de professores e estudantes universitários. Em seu primeiro discurso, Castello Branco retrata que:

²⁶Para aprofundamento:

http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/15/TDE-2009-04_27T181157Z1863/Publico/411476.pdf

²⁷“Em várias instituições, alunos e professores realizaram “cursos paralelos” expressando sua discordância com relação aos currículos existentes. Paralelamente, os estudantes se mobilizaram diante da incapacidade do ensino público de absorver os alunos aprovados nos vestibulares. Em 1960, 29 mil estudantes não conseguiram vagas nas instituições para as quais tinham sido aprovados, número que aumentou para 162 mil em 1969. A questão dos “excedentes” constituiu-se num constante foco de tensão social” (MARTINS, 2009, p.19).

É do conhecimento de todos a grave e lamentável situação que a Revolução encontrou no setor da educação, onde o Poder Público não pecou apenas pela omissão, mas também pela complacência e, por vezes, pela ação deletéria. Era com a própria orientação, com apoio ostensivo e, mais do que isso, com a ajuda perdulária do Ministério da Educação e Cultura, que se desenvolvia uma obra de agitação e subversão. [...] Se ao professor não cabe fazer proselitismo com o objetivo de impor ideias ou ideologias, ao estudante compete não ficar a serviço de qualquer grupo, servindo por vezes de joguete nas mãos que desejam a subversão. É preciso não marcar a vida do estudante de hoje, possivelmente o dirigente de amanhã, com a vinculação à subversão, à corrupção, ou à vadiagem onerosa dos falsos movimentos estudantis (BRANCO, 1964, p. 2/5).

Vale dizer que a Universidade nesse momento apresenta um paradoxo interessante entre o produtivismo e a gestão de recursos – demonstra também seu papel centralizador, elitista e funcional, aos desígnios do capital. É assim que a universidade foi gestando sua crise, “diante de conjunturas tão adversas que refletiam na diminuição das possibilidades de sua legitimidade [...] a partir da mobilização dos professores e dos movimentos estudantis desencadearam a necessidade urgente da Reforma Universitária” (GONÇALVES, 2012, p. 67). Após o golpe, permanecia a insatisfação da estrutura universitária existente.

Portanto, em 1968 foi sancionada a lei 5.540/68, que tratava da Lei da Reforma Universitária e baseava-se nos estudos do Relatório Atcon²⁸ (Rudolph Atcon, teórico norte-americano) e no Relatório Meira Mattos (Coronel da escola superior de Guerra)²⁹ assim como nos acordos MEC-USAID.

²⁸Algumas sugestões propostas no relatório são de cunho autoritário e particularmente atendiam a critérios de privatização e desobrigação do Estado para com o ensino superior: a) A implantação de Centros Universitários de Estudos Gerais nas Universidades brasileiras, em substituição à ideia de criação de Institutos Centrais; b) A propagação, na aplicação da Reforma, da metodologia usada pela Universidade do Brasil no seu Plano de Reformulação; c) A moratória, promulgada pelo próprio Conselho Federal de Educação, sobre toda legislação definitiva, a fim de autorizar experiências educacionais diversificadas nas Universidades e Escolas Isoladas e propor a legislação com base em experiências positivas, efetivamente experimentais; d) A modificação da legislação vigente para que o CFE devolvesse às Universidades o poder irrestrito de elaborar seu regimento, reservando-se a este apenas o direito de revisar estatutos; e) a inclusão de verbas globais nos orçamentos anuais das universidades federais para financiamento integral, com fundos disponíveis para estudos, viagens e suplementação de salários dos planejadores, à dedicação exclusiva; f) A divulgação de publicações de caráter científico em todas as Instituições de Ensino Superior, sugerindo estudo do IBBD para apontar meios que pudessem atenuar a demora no recebimento de revistas, periódicos e monografias científicas pelas Faculdades do interior ou colocação da produção científica destas ao conhecimento do resto do país; g) Constituição de um Conselho de Reitores e organização de sua Secretaria Geral, atribuindo a um órgão a promoção de estudos sistemáticos sobre o ensino superior e seu planejamento (ATCON, 1966, p.121).

²⁹“O Relatório Meira Mattos publicado pela Revista Paz e Terra (1969) foi outro documento que serviu de subsídio à Reforma Universitária da forma que queria a ditadura. Sancionado em 29 de dezembro de 1967. Através do Decreto nº 62.024, foi nomeada uma equipe com a finalidade de: emitir parecer sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis, planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil e supervisionar e coordenar a

Os acordos MEC-USAID foram assinados em 1965 e visavam à reforma da educação superior brasileira, com direcionamento a partir da compatibilidade e modelo norte-americano, seguindo uma lógica que teoricamente aponta para a modernização da educação superior no Brasil.

A reforma teve dois princípios norteadores, o controle político das universidades públicas brasileiras e a formação de mão de obra para a economia. Alguns retrocessos ficaram evidentes: teve-se o controle extremo no programa das disciplinas e também nos currículos, professores foram compulsoriamente aposentados, reitores perderam seus cargos e o governo utilizou recursos para controlar qualquer manifestação contrária ao regime ditatorial.

Durante a Reforma Universitária houve uma inversão da arquitetura na educação superior no que se refere às IES públicas e privadas e a subordinação do saber à produção e ao mercado, o que refletia a dependência do capitalismo brasileiro em relação aos países desenvolvidos. Em meio a demandas por serviços e à necessidade de um diploma para ascensão social, a educação superior passou a ser uma possibilidade efetiva de mudanças. Saviani (1985) reitera que, “a modernização da economia fazia da escolarização, senão a única, pelo menos a principal via de ascensão social. Daí a forte pressão das classes médias no sentido da “democratização” do ensino superior” (SAVIANI, 1985, p. 146). Para Chauí (2001), o que exemplifica essa reforma e também as novas funcionalidades da universidade é que,

A universidade tem hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual. Se a universidade brasileira está em crise é simplesmente porque a reforma do ensino inverteu seu sentido e finalidade – em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão-de-obra dócil para um mercado sempre incerto. E ela própria ainda não se sente bem treinada para isto, donde sua “crise” (CHAUÍ, 2001, p. 46).

execução dessas diretrizes mediante delegação do Ministro de Estado da Educação. Essa equipe foi presidida pelo então Coronel Meira Mattos, do corpo permanente da Escola Superior de Guerra. Os outros membros eram o Sr. Hélio de Souza Gomes, diretor da Faculdade de Direito da UFRJ; prof. Jorge Boaventura de Souza e Silva, diretor geral do Departamento Nacional de Educação, Dr. Afonso Carlos Agapito, Promotor Público e Cel. Aviador e Waldir de Vasconcelos, secretário geral do Conselho de Segurança Nacional. Era uma comissão tida como grandiosa devido à presença do presidente Costa e Silva, que apontava as responsabilidades da política estudantil de competência do Ministério da Educação” (ROCHA, 2005, p.37/38) .

A expansão criada pelo regime burguês demonstra o que Fernandes (1989), chamou de “milagre educacional”, ou seja, criou uma imagem que refletia a possibilidade de acesso a educação superior, mas que, entretanto, era mascarada pelo crescimento do setor privado das IES. A ditadura trouxe consigo,

[...] uma reforma universitária que era uma anti-reforma, na qual um dos elementos atacados foi os estudantes, os jovens, os professores críticos e militantes [...] além disso, a ditadura usou um outro truque: o de inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens [...] Por fim, um terceiro elemento negativo foi introduzido na universidade: a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se ele não pagasse pelo curso. Essa ideia germinou com acordos MEC- Usaid, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado (FERNANDES, 1989, p. 106).

Foi somente em 1988 que tivemos a promulgação da Carta Magna, elaborada pela Assembleia Nacional Constituinte do país, que trouxe para debate vários pontos sobre a educação em seus diferentes níveis e modalidades. Trata-se de uma das mais avançadas constituições do mundo, quando fala-se a respeito da proteção dos direitos sociais. Em se tratando de matéria educacional, acrescentou dispositivos legais para que o gozo dos cidadãos brasileiros fosse garantido. Entretanto, Iamamoto (2001) observa que a Constituição de 1988 traz argumentos que muito contribuem para a lógica liberal do país e que subordinam os direitos sociais à lógica orçamentária e a política social à política econômica (IAMAMOTO, 2001).

Em 1989, houve as primeiras eleições diretas para presidente desde 1960. O presidente eleito foi Fernando Collor de Melo pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN). Todavia, em 1992 foi instaurada uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para averiguar transações ilícitas do então presidente. Diante de uma enorme insatisfação popular e oposições ao governo, resultou-se, no processo de impugnação do mandato, o impeachment. Antes mesmo que se fosse aprovado, Collor renunciou ao cargo, em 29 de dezembro de 1992, e seu sucessor Itamar Franco assumiu o governo.

Já em 1995, o Governo Fernando Henrique Cardoso trouxe uma série de documentos fragmentados para intervir sobre a educação superior. Este governo, apresentava uma nova configuração para o Estado, transformando-o em regulador ativo dos direitos. Privatizou

empresas estatais e criou uma reforma gerencial para mudar o modelo burocrático da administração pública federal.

Instituiu-se o Ministério da Administração e da Reforma (MARE), cujo principal objetivo era a descentralização da estrutura organizacional. O documento chamado “Plano Diretor da Reforma do Estado”, “[...] define a educação – e demais áreas sociais – como uma atividade não exclusiva do Estado e considera que a produção e a execução dos serviços sociais devam ficar sob a responsabilidade das instituições privadas ou públicas não estatais” (DAHMER, 2008, p. 41). Dirigido por Bresser Pereira, que se intitula um teórico social-liberal, defensor de um estado que não seja intervencionista e nem liberal, mas condicionado à liberalização comercial (BEHRING, 2003), o plano sugere que,

Ao estado cabe um papel coordenador suplementar. Se a crise localiza na insolvência fiscal do Estado, no excesso de regulação e na rigidez e ineficiência do serviço público, há que reformar o Estado, tendo em vista recuperar a governabilidade (legitimidade) e a *governance* (capacidade financeira e administrativa de governar). A perspectiva da reforma é garantir taxas de poupança e investimento adequadas, eficiente alocação de recursos e distribuição de renda mais justa. O lugar da política social no Estado social-liberal é deslocado: os serviços de saúde e educação, dentre outros, serão contratados e executados por organizações públicas não-estatais competitivas (BEHRING, 2008. p.173).

Bresser apresenta propostas para a reconfiguração do Estado, de forma que as relações de mercado possam ser flexibilizadas, ou seja, o “objetivo real do capital monopolista não é a diminuição do Estado, mas a diminuição das funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais” (NETTO e BRAZ, 2012, p.239). Esse processo se traduz na atuação efetiva do setor privado por meio de incentivos estatais, aliados à financeirização do setor educacional. Essas mudanças não “[...] se realizam apenas no sentido de empresariar, mercadorizar e privatizar a própria condução do conhecimento, mas expressam o movimento do capital que se realiza contraditoriamente” (VALE, 2013. p. 124).

O modelo gerencial tem como características principais: a descentralização, a eficiência, o controle de resultados, a redução de custos e a produtividade. Ao adotar o modelo gerencial, o Estado deixa de ser o responsável direto pelas políticas sociais para se tornar promotor e regulador, transferindo tais responsabilidades para o âmbito privado. No

Plano Diretor é proposta a criação de uma esfera pública não-estatal³⁰ que exerça funções públicas, dando início à ampliação do processo de privatização e desresponsabilização do Estado sob a orientação neoliberal. Nesse sentido,

[...] a partir do ajuste neoliberal da economia e da reforma do Estado dos anos 1990, e que adquire melhores contornos conceituais e de organização a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), da LDB (Lei 9.394/96), da Lei das Fundações (Lei 8.958/94), da Legislação (diversas medidas provisórias, Leis, Decretos) sobre os Fundos Setoriais e do conjunto de Decretos, Portarias, PEC's, Projetos de Lei (da Autonomia, da Inovação Tecnológica, entre outras), etc. que visaram configurar as novas relações entre Estado, Sociedade (empresas) e Universidade. Enfim, o novo modelo de universidade no Brasil (SGUISSARD, 2003, p. 2).

Nesse contexto que em 1996 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996), que instituiu novas formas e demandas ao ensino, em decorrência das mudanças em curso no Brasil durante o Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Segundo Neves e Fernandes (2002), a nova LDB manteve a educação superior como grau mínimo de escolarização em busca da “capacitação do trabalho complexo o que já acontecia ao final do fordismo no Brasil, mas criou um novo tipo de curso: os chamados cursos sequenciais por campo de saber, mais simplificados que os cursos de graduação” (NEVES, 2002, p. 23). Isso demonstra a proposta de aligeiramento da formação profissional em torno de lucros cada vez maiores. Segundo a LDB (1996) a educação superior também teria por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

³⁰Montaño (2003) ressalta que: “[...] o debate do “terceiro setor” desenvolve um papel ideológico claramente funcional aos interesses do capital no processo de reestruturação neoliberal, no caso, promovendo a reversão dos direitos de cidadania por serviços e políticas sociais e assistenciais universais, não contratualistas e de qualidade, desenvolvidas pelo Estado e financiadas num sistema de solidariedade universal compulsória. Portanto, a abordagem crítica do conceito ideológico de “terceiro setor”, e do fenômeno real que ele esconde, constitui uma ferramenta importante para o enfrentamento do processo neoliberal de alteração da modalidade de trato à “questão social”, assim como na mais clara identificação dos *lóci*, sujeitos e processos de lutas sociais” (MONTAÑO, 2003, p. 19).

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Vale dizer, que a contra reforma da educação superior continuou em andamento durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e se verificou no desmonte de pilares fundamentais da universidade, como o ensino, a pesquisa e a extensão, na submissão da formação profissional ao que dita o mercado de trabalho e no mundo do capital, assim como se tornou um campo limitado do saber e do trabalho docente (DAHMER, 2009).

Em 2003, o governo de Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, tem seu início. Havia grande insatisfação de parte da população pelas medidas regressivas do governo de FHC, do PSDB, em que houve a retirada e diminuição de direitos. Entretanto, o que se pôde observar foi o continuísmo sem representar qualquer possibilidade de ruptura com o governo anterior, “[...], além disso, o governo aprofundou a “reforma” bresseriana do Estado, diluindo as fronteiras entre o público e o privado, com a privatização da gestão pública”. Assim, foi possível regulamentar a parceria entre público e privado, através de contratos de concessão (CISLAGHI, 2010, p. 97).

Em 2006, com sua reeleição, o governo Lula cria o Programa de Aceleração do Crescimento³¹ (PAC), cercado de desonerações tributárias e consequentes impactos sobre as políticas sociais. Vale dizer que “[...] as diferenças entre os governos Lula e Cardoso atribuem-se menos à origem de classe do PT e mais aos necessários ajustes feitos pelo conjunto do capitalismo desde seus organismos internacionais, que precisaram, ao menos do discurso, responder aos crescimentos das críticas ao neoliberalismo” (CISLAGHI, 2010, p. 101).

Um dos marcos na implementação da (contra) Reforma Universitária foi a mudança no direcionamento dos recursos do fundo público, destinados diretamente ao segmento federal e combinado aos recursos indiretos da renúncia fiscal e às instituições de educação superior (IES) privadas. Esse processo significou a aceleração da dinâmica de privatização com a inserção dessas instituições na lógica mercantilista do capital, gerando a participação do Estado e de suas ações pautadas na desresponsabilização com os direitos sociais e, aqui em foco, com a educação.

Em 2004 o MEC lança o documento “reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior”. Trata-se de um documento direcionado à sistematização de alguns aspectos da legislação pertinentes à educação superior. As condições políticas para a reforma envolviam a autonomia, o financiamento e a avaliação. Por outro lado, as condições acadêmicas são pautadas na relevância, na equidade e também na qualidade. Por fim, as condições estruturais para a reforma se baseavam na organização e na gestão. O que estava em pauta nesse momento para o Ministério da Educação era forjar uma Lei Orgânica da Educação Superior a partir dos argumentos supracitados no documento. Por fim, é ressaltado que o

[...] processo de reforma deve gerar marcos regulatórios para todo o sistema, recuperando o papel do Estado como normatizador e fiscalizador da Educação, recolocando a educação, em especial a Universidade no centro de um projeto de desenvolvimento econômico e social, combatendo as desigualdades regionais, eliminando privilégios de acesso e reafirmando direitos multiculturais em um embate sem trégua contra a exclusão (BRASIL, 2004).

³¹ “[...] Consiste em um conjunto de medidas destinadas a incentivar o investimento privado, aumentar o investimento público em infraestrutura; e remover obstáculos (burocráticos, administrativos, normativos jurídicos e legislativos) ao crescimento. Estas medidas estão organizadas em cinco blocos: investimento em infraestrutura, estímulo ao crédito e ao financiamento, melhora no ambiente de investimento, medidas fiscais de longo prazo e desoneração e aperfeiçoamento do sistema tributário” (ADUFF, 2007. p.8).

Entre outros fatores, o Grupo de Trabalho em Políticas Educacionais (GTPE) da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) trouxe análises críticas sobre o documento, afirmando que o texto tende a secundarizar a diferença entre público e privado e, sobretudo, indicando restrições ao sistema público de ensino. O documento trata do sistema público como, “[...] restrito, tanto em número de matrículas quanto na capacidade de contemplar a diversidade regional, social e étnica do país em sua dinâmica. Expandir a oferta de vagas com qualidade e inclusão social é o desafio do sistema de ensino superior [...]” (BRASIL, 2004).

Para além disso, o relatório da ANDES (2004) lista a perspectiva do documento ao misturar elementos, realocando-os de tal forma que estejam submetidos e subordinados às exigências dos organismos internacionais. Nesse intuito, educação, bem público, direito básico, transformação, participação, equidade, oportunidade e solidariedade são termos usados de forma progressista e que destoam dos debates promovidos por docentes e discentes nas unidades acadêmico-científicas. É de extrema valia, ressaltar o objetivo final deste documento – beneficiar o segmento privado, de forma que haja uma instauração generalizada do “capitalismo acadêmico”.

Em se tratando de avaliação, o documento ressalta a autonomia como peça fundamental da vida universitária. O Estado regulamenta a avaliação e consegue por meio dela promover a responsabilização individual que as universidades utilizam para atingir metas e objetivos. Segundo esse propósito, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)³² e a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)³³, assumiram a função central no processo de avaliação. Segundo o documento:

³² É válido ressaltar que “Nos processos de avaliação e regulação é necessário buscar – respeitado o pacto federativo - melhor interação entre os Conselhos Estaduais de Educação com o CNE – Conselho Nacional de Educação, assim como entre a SESu, a SETEC e as Secretarias Estaduais, permitindo um adequado e desejável compartilhamento dos critérios de avaliação e dos dispositivos de supervisão do Sistema Federal de Ensino Superior. A CAPES deve ser um elemento fundamental no processo de avaliação e supervisão do Sistema, constituindo-se, além disso, em modelo pela experiência e prestígio acumulado. Como exemplo, que as comissões de avaliação designadas pela CONAES devam ser compostas por profissionais de alto nível e externos à Instituição avaliada” (BRASIL, 2004).

³³ Segundo o documento, “O SINAES/CONAES são pilares fundamentais da Reforma da Educação Superior e partes integrantes e indissociáveis de outros pilares, tais como autonomia universitária e financiamento. Por exemplo, na expedição de prerrogativas especiais às figuras de faculdades, faculdades integradas e Centros Universitários, o SINAES/CONAES, em consonância com a Secretária de Ensino Superior do MEC (SESu) e a Secretária de Educação Profissional e Tecnológico (SETEC), o Instituto Nacional de Estatística e Pesquisas (INEP) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), representarão elementos centrais nessa definição” (BRASIL, 2004).

A partir da implantação do SINAES, o Estado deve recuperar seu efetivo papel regulatório, ao estabelecer regras claras de ingresso e permanência no Sistema de Ensino Superior. Essas têm como base o rigor acadêmico da qualidade, bem como as necessidades sociais de expansão do Sistema. A avaliação é a referência básica às atividades de supervisão e regulação. Os resultados da avaliação, portanto, constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão que deverão ser implementados visando **a efetiva função reguladora do Estado** (BRASIL, 2004, grifos nossos).

É importante ressaltar a extrema vinculação da autonomia universitária com a avaliação. O que se observa é a desfiguração do conceito de autonomia em detrimento do interesse do Estado, através das avaliações e, conseqüentemente, do financiamento. Segundo o relatório da ANDES (2004), o critério utilizado para avaliação é flexibilizado de modo que possa privilegiar as instituições privadas, sem qualidade acadêmica, utilizando também a isenção de impostos – legitimando o repasse de verbas públicas para as instituições privadas, como o que ocorre no Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Em 2006 o governo encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) número 7200/2006, chamado Normas Gerais do Ensino Superior, acrescido de 368 emendas parlamentares. O projeto de lei em voga vai de encontro com o Plano Nacional de Educação, ao entender a educação como serviço/mercadoria e fazer oposição ao direito social estabelecido pela CF/88. Trata-se de priorizar o crescimento das universidades tecnológicas, faculdades e centros universitários, no intuito de fragmentar a educação superior. Não obstante, o PL 7200/06 veicula a desresponsalização do Estado pela educação superior, aproximando-se da desqualificação e instrumentalização da formação profissional, o que distancia a possibilidade efetiva de uma educação pública, gratuita e de qualidade (ANDES, 2004).

Em 2007, foi lançado pelo Ministério da Educação o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Para a Educação superior, o plano apresentou a necessidade de expansão de vagas, a garantia da qualidade, a promoção da inclusão social, a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social. Foi através desses princípios que os programas REUNI, PROUNI e FIES ganharam destaque.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, instituído pelo Decreto n 6.096, de 24 de abril de 2007. Contemplou o aumento de

vagas nos cursos de graduação, com destaque para o aumento de cursos noturnos e também mudanças em currículos.

Já o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) foi criado ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio da medida provisória n 1.827, de 27 de maio de 1999 e oficializado pela Lei n 10.260/2001. O programa permaneceu durante o governo de Dilma Rousseff, também do PT, mas, a partir do governo Lula, as regras de acesso ao FIES foram modificadas, para facilitar a expansão de matrículas, principalmente através da associação ao PROUNI, reforçando o seu caráter mercantil de encontro as IES privadas.

Por fim, vale dizer que no Brasil, o uso do fundo público foi e ainda hoje é usado para o fortalecimento das empresas privadas e para o crescimento do mercado no campo educacional, que vê enorme abrangência e lucro mantendo essa política. Dentro desse processo, a avaliação é elemento substancial da Reforma da Educação Superior, por meio do controle estatal, forjado de avaliação com suposto interesse em melhorias dentro do campo das universidades.

2.2. Avaliação da Educação Superior Brasileira: avanços, retrocessos e desafios

O processo de avaliação na educação superior no Brasil tem sua trajetória construída a partir da década de 1960. Nesse processo de expansão, houve a criação de sistemas de avaliação que se pautaram em critérios de produtividade e destoaram de um modelo centrado em universidades que se pautam na pesquisa e, sobretudo, que subsidiam a distribuição de recursos entre as instituições de ensino (ROCHA, 2005).

Em 1983 foi lançado o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Tratava-se do fim do governo militar, em que houve mudanças significativas na área da educação superior, conforme dito anteriormente. O PARU tinha como objetivo conhecer as condições em que se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de educação superior, considerando as instituições públicas e privadas. Esse processo foi formalizado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesse sentido,

[...] a consciência dos sérios problemas hoje vividos pela educação superior brasileira tem indicado a necessidade de que sejam pensadas estratégias para seu aperfeiçoamento. Tanto os órgãos responsáveis pela definição da política

de educação superior quanto os dirigentes de instituições acadêmicas têm sugerido que o caminho para a formulação de novas estratégias passa por uma profunda e sistemática avaliação das condições em que se realiza a prática acadêmica, quer nos dias atuais, quer na trajetória seguida desde a mudança deflagrada em meados da década de setenta (BRASIL, PARU, 1983, p.14).

O PARU não conseguiu desenvolver as atividades propostas e chegar aos resultados esperados. Foi desativado um ano após seu início, deixando documentos e dados inconclusos, sem indicações técnicas e legais para avaliação das instituições.

Em 1985, durante o governo de José Sarney³⁴, marcado pelo momento de abertura política no país, foi instituída pelo Decreto 91.177 a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES), que tinha como objetivo diagnosticar e também propor instrumentos que superassem a crise da universidade no Brasil. Ela seria composta por 24 membros. A comissão foi denominada Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) e sua proposta era “[...] contemplar duas vertentes básicas: a da avaliação do desempenho institucional e da avaliação de qualidade dos cursos oferecidos” (GERES, 1986, p.9).

A avaliação feita pelo GERES seria conduzida a partir do desempenho de todos os alunos formados em determinada área de conhecimento, através de um modelo único e padronizado de testes. A comissão apresentava propostas de cunho liberal, valorizando o mérito e a individualidade. O grupo acabou sendo desfeito após manifestações, por meio de movimentos sociais contrários à sua atuação.

Em 1993, foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que apontava uma visão de autoconhecimento, com funções formativas e emancipatórias, considerando atores internos e externos à universidade. O programa foi montado em parceria com setores diversos, entre eles: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições do Ensino Superior (ANDIFES), Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP) e Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC).

³⁴ Em 1985 Tancredo Neves foi eleito pelo Colégio Eleitoral com 480 votos, contra Paulo Maluf (representante da ditadura militar). Entretanto, na véspera de sua posse (14/03/1985), Tancredo foi internado. No dia seguinte, José Sarney tomou posse interinamente. Em 21 de abril de 1985 Tancredo veio a falecer e José Sarney assumiu por tempo definitivo a presidência do país.

Esse programa não contou com o apoio do governo e, neste momento, os gestores do Ministério da Educação “[...] não identificaram no PAIUB o poder necessário para subsidiar e equipar o MEC para exercer com “eficiência” e “eficácia” o papel de coordenador do sistema federal de ensino superior” (GOMES, 2003, p.138). Assim, o PAIUB acabou se restringindo a avaliações externas à universidade, deixando de considerar elementos essenciais, como a autonomia das instituições e também o modelo de financiamento atrelado à regulação das universidades. Segundo Lima (2007), o PAIUB trouxe contribuições significativas para o modelo de avaliação no Brasil, entretanto, deve ser analisado levando-se em consideração a lógica de modernização conservadora das universidades públicas no país.

Em 1995, através da Lei 9.131/1995 foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como provão. O Exame surgiu como um sistema avaliativo, que seria aplicado através de provas escritas, aplicadas anualmente em todo território nacional a estudantes concluintes de cursos de graduação.

Os relatórios provenientes dessas provas deveriam ter foco em quatro áreas: administração, ensino, integração social e produtos tecnológicos, culturais e científicos, além de verificar as condições de ensino, avaliando o currículo, a qualificação docente, as instalações físicas e a biblioteca. Houve uma resistência por parte dos alunos, o que gerou uma campanha denominada “Nota zero para o Provão” e se configurou enquanto um boicote a esta forma de avaliação.

Por se tratar de um mecanismo obrigatório, os estudantes deveriam comparecer ao local de prova, no entanto, responder à prova não era obrigatório. Essa lacuna na legislação permitiu que os alunos, em sinal de protesto, deixassem seus testes em branco. O Provão ficou rodeado de críticas por apresentar problemas como imposição de um currículo unificado, o que tornaria inúteis os esforços em diversificar o sistema de educação superior, levando-se em consideração a diversidade geográfica e demográfica do país, além de possuir um sistema, onde seus componentes não conseguiram se articular e formar um sistema integrado (VEHRINE e DANTAS, 2005). Dentre as críticas do Provão, estabelece-se que ele:

[...] não foi capaz de capturar a natureza do processo ensino-aprendizagem, deixando de levar em conta elementos essenciais de valor e mérito institucionais, e, não sendo articulado a outros instrumentos de avaliação, considerou apenas o ensino como dimensão a avaliar na complexa realidade da Educação Superior. No máximo, o exame centrado na aplicação de um único teste ao final da graduação foi capaz de levantar o desempenho do alunado em uma circunstância específica, não se constituindo em um

processo avaliativo real nos níveis do curso e da instituição (VEHRINE e DANTAS, 2005, p. 10).

O Provão perdurou de 1996 a 2003 e, até o seu período de encerramento, já havia avaliado 470 mil formandos, segundo dados do INEP³⁵. Já no governo Lula, foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia os aspectos em torno desses eixos e tem como objetivos: identificar o mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta e promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia do estudante e do curso. O Sistema possui uma série de instrumentos complementares, como: auto-avaliação, avaliação externa, ENADE, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro)³⁶.

O SINAES está situado entre a avaliação institucional e a avaliação de formação acadêmica e profissional, levando em consideração também a realidade da instituição. O planejamento e a operacionalização das ações são realizadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Mais detalhadamente o SINAES compreende:

- 1) Avaliação Institucional: auto-avaliação (pelas CPAs³⁷ e avaliação externa *in loco*, desenvolvida pelos avaliadores institucionais capacitados pelo INEP nos moldes do SINAES.
- 2) Avaliação de Curso: pelos pares na avaliação *in loco*, pelos estudantes, através do ADES (questionário de Avaliação Discente da Educação Superior, que é enviado aos estudantes da amostra do ENADE), pelos coordenadores de curso, mediante questionário dos coordenadores e avaliações realizadas pelos professores dos cursos e pela CPA.

³⁵Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>

³⁶ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes> acesso em 04 de dezembro de 2015.

³⁷CPA: Comissão Própria de Avaliação (criadas nas IES com a atribuição de conduzir os processos de avaliação interna da instituição, de sistematização e de coleta de informações), conforme disposto pelo INEP. (<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes-componentes>).

- 3) Avaliação do Desempenho dos estudantes ingressantes e concluintes: através de um exame em larga escala aplicado aos estudantes que preenchem os critérios estabelecidos pela legislação vigente.

A CONAES foi instituída pela Lei n 10.861, de 14 de abril de 2004. Ela possui as seguintes atribuições:

I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;

II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV - articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;

V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos cujos estudantes realizarão o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE);

VI - elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII - realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Segundo relatório da ANDES (2004), a CONAES exerce um papel que interfere na autonomia das instituições, utilizando de penalidades que podem variar entre a suspensão temporária da abertura de processos seletivos até a perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada. Essas penalidades devem ocorrer após a verificação do resultado das avaliações e podem demonstrar caráter insatisfatório ou satisfatório, responsabilizando e estabelecendo um compromisso individual com a instituição.

Assim sendo, dentro da estrutura do SINAES, foi criado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que é o processo de avaliação da educação superior no Brasil e tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes, a qualidade acadêmica e a contribuição do curso na formação de novos profissionais. Ele foi criado em 14 de abril de 2004 a fim de substituir o Exame Nacional de Cursos.

O ENADE é composto por prova³⁸, questionário de Avaliação Discente da Educação Superior (ADES), questionário dos coordenadores de curso e também pela percepção do aluno sobre a prova. Seus objetivos são: identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior; orientar a expansão da oferta; e promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e sua autonomia (INEP, 2015)³⁹.

A avaliação feita se desdobra em três dimensões: 1) Organização Didático-Pedagógica; 2) perfil do corpo docente e 3) instalações físicas. Ressalta-se que a prova é aplicada periodicamente aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso e toma por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento (INEP, 2015)⁴⁰.

Dois conceitos utilizados na avaliação feita pelo ENADE são o Índice Geral do Curso (ICG), que é uma média ponderada dos conceitos dos cursos de graduação e pós-graduação da IES; e o Conceito Preliminar do Curso, que foi estabelecido a partir de duas questões de avaliação discente da educação superior relativas aos planos e às condições do curso (INEP, 2015)⁴¹.

Nesse sentido, considera-se a avaliação enquanto um processo necessário, mas ainda incipiente para análise concreta, profunda e crítica da realidade desses estudantes, profissionais e instituições envolvidas. Trata-se de um processo que implica diretamente na formação de novos profissionais que estão em uma fase peculiar de amadurecimento profissional.

Em contraponto aos Sistemas Avaliativos, a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO)⁴² afirma que o ENADE é uma avaliação simplista e individual, com esvaziamento político e que se distancia da melhoria da qualidade do ensino público, gratuito, presencial e de qualidade. Por diversas vezes, o exame tem se restringido a uma lógica quantitativista, produtivista e meritocrática, que não condiz com a realidade da educação brasileira, ao estabelecer metas inalcançáveis, considerando o investimento público,

³⁸A prova do ENADE é composta por 10 questões de formação geral e 30 de conteúdos específicos, além de questões transdisciplinares, elaboradas para aferir as habilidades acadêmicas, as competências profissionais básicas das áreas, o conhecimento sobre conteúdos básicos e profissionalizantes.

³⁹Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>

⁴⁰Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>

⁴¹Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>

⁴²A categoria profissional organizada, e articulada pela ENESSO, ABEPSS E CFESS-CRESS tem uma posição crítica acerca desses mecanismos. Um dos debates interessantes pode ser acessado através do endereço: <https://enessooficial.wordpress.com>.

a realidade social da população e outros fatores que ocultam e revelam diversas questões a serem avaliadas.

Dessa forma, retomando algumas perguntas que foram feitas na introdução deste trabalho, é importante destacar: O ENADE consegue apreender os fundamentos contidos nas diretrizes curriculares do curso? O que está por traz da lógica avaliativa? O que o ENADE revela e o que oculta? Quais os limites do sistema avaliativo?

Diante dessas questões, vale dizer que a avaliação da educação superior é ainda coberta de lacunas. Segundo Sousa (2012), “[...] o processo de avaliação pressupõe sua validação pela participação plural e democrática da comunidade acadêmica. Entendida dessa forma, a avaliação terá a função de produzir estratégias e políticas coerentes com os objetivos e princípios estabelecidos [...]” (SOUSA, 2012, p. 167).

Sobretudo, a guisa de diálogo, vale ponderar que, após a ruptura democrática estabelecida no Brasil, houve uma fragilidade na democracia brasileira, conquistada após um período longo de ditadura civil-militar. O plenário do Senado aprovou no dia 31 de agosto de 2016, por 61 votos favoráveis e 20 contrários, o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores.

A presidenta afastada foi condenada sob a acusação de ter cometido crimes de responsabilidade fiscal – as chamadas "pedaladas fiscais". O golpe estabelecido e concretizado revela que o país vive novamente sob a imersão de condições políticas e institucionais que suspendem a garantia de direitos sociais e trabalhistas e preservam a liderança da extrema-direita.

É nesse cenário que se iniciam os congelamentos e cortes dos gastos com as políticas sociais no Brasil, sofrendo medidas regressivas durante a permanência do Presidente Michel Temer na liderança do país. Ademais, a política de educação tende a sofrer maiores retrocessos, o que provocará consequentes impactos na formação de novos profissionais. Entretanto, “não podemos esquecer que a lógica atualmente dominante não será dominante para sempre, porque não é única, não é natural e muito menos imutável” (GUEDEZ e KRAMES, 2011, p. 106).

CAPÍTULO 3 – SERVIÇO SOCIAL: FUNDAMENTOS SÓCIO HISTÓRICOS, SIGNIFICADO SOCIAL E PROJETO ÉTICO POLÍTICO

É, pois, na trama de relações sociais concretas, na história social da organização da própria sociedade brasileira, que se gestam as condições para que, no processo de divisão social e técnica do trabalho, o Serviço Social constitua um espaço de profissionalização e assalariamento.

(YAZBECK, 2009, p.133)

3.1. O significado sócio histórico do Serviço Social

A análise da emergência do Serviço Social em meio à complexidade das relações existentes – a partir da produção e reprodução da riqueza material do capitalismo – nos direciona a caminhos que são permeados por contradições. Trata-se de “[...] uma totalidade em permanente reelaboração, na qual o mesmo movimento que cria as condições para a reprodução da sociedade de classes cria e recria os conflitos resultantes dessa relação e as possibilidades de sua superação” (YAZBECK, 2009, p.127). Segundo Netto (1992), o surgimento do Serviço Social nos países cêntricos ocorre com a mudança do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista⁴³.

Durante o século XIX, intensifica-se a superexploração da força de trabalho e a expropriação do conhecimento do trabalhador, em um momento em que o sistema fabril se transformava e junto com ele a relação entre capital e trabalho. No século XX, o capitalismo monopolista “recoloca, em patamar mais alto, o sistema totalizante de contradições que confere à ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica” (NETTO, 2007, p. 19). Partindo desse entendimento,

[...] podemos afirmar que o Serviço Social participa tanto do processo de reprodução dos interesses de preservação do capital, quanto das respostas às necessidades de sobrevivência dos que vivem do trabalho. Não se trata de uma dicotomia, mas do fato de que ele não pode eliminar essa polarização de seu trabalho, uma vez que as classes sociais e seus interesses só existem em relação. Relação que, como já afirmamos, é essencialmente contraditória e na qual o mesmo movimento que permite a reprodução e a continuidade da

⁴³É importante destacar que “[...] na tradição teórica que vem de Marx, está consensualmente aceito que o capitalismo, no último quartel do séc. XIX, experimenta profundas modificações no seu ordenamento e na sua dinâmica econômica, com incidências necessárias na estrutura social e nas instâncias políticas das sociedades nacionais que envolvia. Trata-se do período histórico em que ao capitalismo concorrencial sucede o capitalismo dos monopólios, articulando o fenômeno global que, especialmente a partir dos estudos lenineanos, tornou-se conhecido como estágio imperialista” (NETTO, 2006, p.19).

sociedade de classes, cria as possibilidades de sua transformação (YAZBECK, 2009, p. 128).

Nesse sentido, ressalta-se que o processo de consolidação do Serviço Social no Brasil se finda sobre a lógica de reprodução das relações sociais capitalistas. Suas primeiras iniciativas tiveram origem em grupos relacionados à igreja católica, que visava intervir sobre as demandas da classe trabalhadora no final do século XIX e início do século XX.

Possui em seu início uma base social bem delimitada e fontes de recrutamento e formação de agentes sociais informados por uma ideologia igualmente determinada. A especificidade maior que reveste o Serviço Social desde sua implantação, não está, no entanto, no âmbito das características que mais evidentemente o marcam. Historicamente, se localiza na demanda social que legitima o empreendimento. Se as Leis Sociais são, em última instância, resultantes da pressão do proletariado pelo reconhecimento de sua cidadania social, o Serviço Social se origina de uma demanda diametralmente oposta. Sua legitimação diz respeito apenas a grupos e frações restritos das classes dominantes em sua origem e, logo em seguida, ao conjunto das classes dominantes. Sua especificidade maior está, pois, na ausência quase total de uma demanda a partir das classes e grupos a que se destina prioritariamente. Caracterizar-se-á, assim, como uma imposição (IAMAMOTO e CARVALHO, 1996, p.129).

Esse movimento apresentado pela igreja católica ganha força com as encíclicas *Rerum Novarum* (1891) e *Quadragesimo Anno* (1931). As encíclicas papais tiveram um direcionamento antiliberal e antissocialista propondo o que denominaram de terceira via ou via pela humanização. Em 1932, foi criado o Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), em São Paulo, e seu objetivo principal era “promover a formação de seus membros pelo estudo da doutrina social da Igreja e fundamentar sua ação nessa formação doutrinária e no conhecimento aprofundado dos problemas sociais” (IAMAMOTO, 1982).

A primeira escola de Serviço Social do Brasil institucionalizou-se, em 1936 (São Paulo), por meio de iniciativas da Igreja, e foi mantida também com o apoio do governo. Em 1937 a segunda escola é criada no Estado do Rio de Janeiro. A criação dessas escolas tem sua fonte na “Doutrina Social da igreja, no ideário franco-belga de ação social e no pensamento de São Tomás de Aquino (séc. XIII): o tomismo e o neotomismo” (YAZBEK, 2009, p. 131).

Em meio ao cenário desenvolvimentista do país, a teoria positivista⁴⁴, que visa adequar os indivíduos considerados “desajustados”, pauta a prática profissional dos assistentes sociais que atuam frente à pauperização cada vez mais crescente da classe trabalhadora que se torna “restante da sociedade burguesa, como uma ameaça a seus mais sagrados valores, ‘a moral, a religião e a ordem pública’. Impõe-se, a partir daí, a necessidade do controle social da exploração da força de trabalho” (CARVALHO, 2000, p. 126), atuando no imediatismo. Em acordo com as proposições do Governo de Getúlio Vargas⁴⁵, as políticas sociais assumiam um caráter paternalista e coercitivo. No momento de criação do Serviço Social, Iamamoto (1982, p.19) ressalta que o Serviço Social foi “[...] atuando preferencialmente com mulheres e crianças. Através de uma ação individualizadora entre as ‘massas atomizadas social e moralmente’, busca estabelecer um contraponto às influências anarco-sindicalistas do proletariado urbano”.

É nesse sentido que o Serviço Social, como profissão institucionalizada e socialmente legitimada (IAMAMOTO e CARVALHO, 1983), sempre esteve ligado ao enfrentamento da questão social⁴⁶. Entretanto, a formulação dos objetivos profissionais são estritamente relacionados ao cunho humanista e conservador.

A Questão Social em suas variadas expressões em especial, quando se manifesta nas condições objetivas de vida dos segmentos mais empobrecidos da população, é, portanto, a “matéria-prima” e a justificativa da constituição do espaço do Serviço Social na divisão sociotécnica do trabalho e na construção/atribuição da identidade da profissão (YAZBEK, 2009, p. 129).

Através das mudanças que vão ocorrendo dentro da reprodução social da vida dos trabalhadores, o Estado passa a ser pressionado por diversas demandas de bens e serviços de cunho assistencial. Todavia, essas mudanças ocorrem no intuito de favorecer as estratégias de

⁴⁴A teoria positivista entende a questão social como uma questão moral e a-histórica, negando o entendimento aqui proposto de seu caráter social, econômico e histórico.

⁴⁵“O Estado Novo, então instituído, “defronta-se com duas demandas: absorver e controlar os setores urbanos emergentes e buscar nesses mesmos setores, legitimação política. Para isso adota uma política de massa, incorporando parte das reivindicações populares, mas controlando a autonomia dos movimentos reivindicatórios do proletariado emergente, através de canais institucionais, absorvendo-os na estrutura corporativista do Estado” (SILVA, 1995, p. 24).

⁴⁶Entende-se como questão social a “[...] contradição fundamental da sociedade capitalista – entre trabalho coletivo e apropriação privada da atividade das condições e frutos do trabalho – está na origem do fato de que o desenvolvimento nesta sociedade redunde, de um lado, em uma enorme possibilidade de o homem ter acesso à natureza, à cultura, à ciência, enfim, desenvolver as forças produtivas do trabalho social; porém, de outro lado e na sua contraface, faz crescer a distância entre a concentração/acumulação de capital e a produção crescente da miséria, da pauperização que atinge a maioria da população nos vários países do mundo, inclusive naqueles considerados de “primeiro mundo”” (IAMAMOTO, 1998, p.27), conforme já explicitado no capítulo 1 desta dissertação.

regulação e acumulação, tornando o Estado um fiador e regulador das relações estabelecidas a partir da contradição existente entre o capital e o trabalho, atendendo às necessidades das classes subalternas (YAZBEK, 2009). E assim, “gradativamente, o Estado vai impulsionando a profissionalização do assistente social e ampliando seu campo de trabalho em função das novas formas de enfrentamento da questão social” (YAZBEK, 2009, p. 132).

Diante disso, o Serviço Social foi regulamentado como profissão liberal⁴⁷ pelo Ministério do Trabalho através da portaria n. 35, de 19 de abril de 1949. Em 1993, passa a vigorar a Lei 8662/93, que contém exigências relacionadas à formação acadêmica, ao registro no Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) e à inserção das competências e atribuições privativas do assistente social.

Vale destacar, que a profissão atinge a totalidade da vida cotidiana, expressando-se tanto no trabalho, na família, no lazer, na escola, no poder, entre outros, quanto na profissão (IAMAMOTO, 1982). Partindo dessas proposições, discorrer-se-á sobre o projeto ético-político da profissão e a formação profissional dos assistentes sociais.

3.2. Formação profissional e o projeto ético-político em Serviço Social: tendências e perspectivas

Nos anos 1940 e 1950 o Serviço Social brasileiro recebe influência norte-americana e, até meados da década de 1950, era uma atividade exercida por especialistas, sem propósito lucrativo pessoal, reforçando a ideia de caridade, marcada pelo tecnicismo.

O caráter caridoso e altruísta, desinteressado, a ação informada por um humanismo cristão que desconhece as determinações materiais, típicos desses meios, são elementos propícios para a germinação e o aparecimento de vocações. Vocação de servir ao próximo e, atitude não despida de romantismo, de despojar-se de si mesmo para servir à humanidade, que podem ser confundidas com o sentido e conteúdo de classe do Serviço Social (IAMAMOTO, 2000, p. 233).

Em 10 de outubro de 1946, uma década após a instalação do primeiro curso de Serviço Social no Brasil, a Escola de Serviço Social da PUC-SP, foi criada a então denominada

⁴⁷Iamamoto (1983, p. 80) considera “a definição jurídica do Serviço Social como liberal abre possibilidades de seu exercício independente, apesar de serem restritas tais experiências face ao panorama do mercado de trabalho especializado no país”.

Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS). Em 1947 foi criado o Código de Ética da profissão, pautado por um ethos conservador, com base na doutrina social da Igreja.

A partir da década de 1950, os profissionais passam a atuar de acordo com o desenvolvimento de comunidade, amplamente disseminado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelos EUA. O desenvolvimento de comunidade propunha a “integração” do indivíduo à sociedade. Segundo Faleiros (2001), “o eixo teórico-prático da intervenção em organização de comunidade consistia em melhorar o meio, as condições imediatas, enquanto, nos anos 30, consistia em mudar o comportamento do indivíduo e da família” (p. 15).

A origem do controle estatal com a criação de Conselhos de fiscalização de profissão no Brasil começou em 1950, com a regulamentação das profissões liberais. A disciplina e fiscalização do exercício profissional caberiam ao Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) e aos Conselhos Regionais de Assistentes Sociais⁴⁸ (CRAS). No ano de 1954, é aprovado o primeiro currículo mínimo do curso através das lutas travadas pelos profissionais, por meio da Associação Brasileira dos Assistentes Sociais (ABAS) e da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS).

Em 1967, ocorre o Seminário de Teorização do Serviço Social, em Minas Gerais (Araxá). Ele buscou definir a natureza, os objetivos, as funções, a metodologia e a vinculação entre a teoria e a prática. Os assistentes sociais presentes formularam um documento que ficou conhecido como Documento de Araxá, que definia: “como prática institucionalizada, o Serviço Social se caracteriza pela ação junto a indivíduos com desajustamento familiares e sociais. Tais desajustamentos muitas vezes decorrem de estruturas sociais inadequadas” (CBCISS, 1986, p. 24).

A concepção conservadora da profissão também estava presente nos Códigos de Ética de 1965 e 1975, em que, "os pressupostos neotomistas e positivistas fundamentam os Códigos de Ética Profissional, no Brasil, de 1948 a 1975" (BARROCO, 2001, p.95). É somente em 1979 que a ABESS assume o papel de coordenar e articular o projeto de formação profissional, transformando-se na Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS).

⁴⁸ Hoje denominados Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS).

Nesse momento, começa a surgir uma necessidade de mudanças em relação ao saber profissional. Foi então que os assistentes sociais começaram a repensar seu aporte teórico e metodológico e a possibilidade de reconceituação⁴⁹ da profissão. Tal movimento representava a crítica ao funcionalismo e ao positivismo, dando abertura ao início do marxismo como teoria norteadora da profissão. Esse processo era “dominado pela contestação ao tradicionalismo profissional e implicou um questionamento global da profissão: de seus fundamentos ídeo-teóricos, de suas raízes sócio-políticas, da direção social da prática profissional de seu *modus operandi*” (IAMAMOTO, 2001, p. 205). Representou também,

[...] um marco decisivo no desencadeamento do processo de revisão crítica do Serviço Social no continente. O exame da primeira aproximação do Serviço Latino-Americano à tradição marxista se impõe como um contraponto necessário à análise do debate brasileiro contemporâneo. O propósito é tão-somente situar aquele movimento na sua gênese, tendo em vista análise posteriormente o tipo de relação com ele estabelecida pela produção brasileira do Serviço Social nos anos de 1980. (IAMAMOTO, 2001, p. 205).

O Movimento de Reconceituação do Serviço Social possibilitou ações direcionadas à classe trabalhadora, um debate político- ideológico, assim como a negação da neutralidade do Serviço Social. É, sobretudo, a partir dessas novas configurações que alcançou-se a ruptura com o Serviço Social tradicional. Em meados dos anos 1970, “[...] a renovação profissional materializada na reconceituação viu-se congelada: seu processo não decorreu por mais de uma década. E seu caso não se deveu a qualquer esgotamento ou exaurimento imanente; antes, foi produto da brutal repressão que então se abateu sobre o pensamento crítico latino-americano” (NETTO, 2005, p. 10). Segundo Netto (2005), o desenvolvimento de uma perspectiva crítica não foi apenas continuidade do que se construiu durante a reconceituação, mas uma retomada da crítica ao tradicionalismo a partir de conquistas desse período, possível somente a partir de uma abertura política pós-ditadura militar.

É de importante destaque observar que esse processo não era hegemônico na profissão, pois muitos assistentes sociais ainda atuavam por meio de orientações teórico-filosóficas de cunho fenomenológico. O Serviço Social tem seus primeiros avanços no caminho da ruptura por intermédio do meio acadêmico, em que é possível o acesso ao pensamento crítico marxista. A partir da década de 1980, são visíveis tanto mudanças na

⁴⁹ O movimento de Reconceituação “[...] tinha como contraface um processo seletivo de busca da construção de um novo Serviço Social latino-americano, saturado de historicidade, que apostasse na criação de novas formas de sociabilidade a partir do próprio protagonismo dos sujeitos coletivos.” (IAMAMOTO, 2001, p. 207).

formação profissional, quanto a construção coletiva de um projeto ético político ao longo das décadas⁵⁰. Através do aprimoramento profissional com a interlocução do pensamento marxiano, as bases teórico-metodológicas de apreensão da realidade foram se firmando e produzindo um conhecimento sólido, sob uma perspectiva de totalidade cercada de desafios e determinações.

Foi nesse contexto que a primeira inquietação marxista apresenta-se como “[...] alternativa ao tradicionalismo, enquanto formulação de um projeto profissional, que respondeu à particularidade da conjuntura brasileira” (NETTO, 1996, p. 289). Entre os anos de 1972 e 1975, um grupo de docentes da Universidade de Belo Horizonte salientava em suas análises a “a) referência à teoria (extraída da tradição marxista) das classes sociais e suas lutas; e b) a influência das teses da ‘teoria da dependência’ (em especial na versão de Cardoso e Faletto, 1970)” (NETTO, 1996, p. 279).

Em 1979, ocorreu o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais em São Paulo (CBAS), que ficou conhecido como o Congresso da Virada por romper, de forma coletiva e pública, com o conservadorismo e dar uma direção sociopolítica à profissão. Foi possível a construção de novos direcionamentos profissionais, com análises da vida social, da profissão e dos indivíduos que consideravam a diversidade humana e a contradição nos marcos da relação capital/trabalho. Os assistentes sociais estabeleceram um compromisso com a classe trabalhadora e romperam politicamente com todas as forças de autoritarismo e conservadorismo presentes no país.

Com influências marxistas, há também nesse momento a criação do Método BH, que preconizava um Serviço Social voltado às necessidades latino-americanas e uma articulação com o movimento sindical brasileiro, em que se iniciava uma reorganização. O Método BH buscou aproximações entre a teoria e a prática, além da participação social e de instituições, através da reinterpretação da profissão com novos estímulos, profissionais e políticos, aos assistentes sociais.

⁵⁰“Esse projeto de profissão e de formação profissional, hoje hegemônico, é historicamente datado. É fruto e expressão de um amplo movimento da sociedade civil desde a crise da ditadura e afirmou o protagonismo dos sujeitos sociais na luta pela democratização da sociedade brasileira. Foi no contexto de ascensão e aprovação da Carta Constitucional de 1988, das pressões populares que esultaram no afastamento do presidente Collor – entre outras manifestações –, que a categoria dos assistentes sociais foi sendo questionada pela prática política de diferentes segmentos da sociedade civil. E os assistentes sociais não ficaram a reboque desses acontecimentos. Ao contrário, tornaram-se um dos seus coautores, coparticipando desse processo de lutas democráticas na sociedade brasileira. Encontra-se aí a base social da reorientação da profissão nos anos 1980” (IAMAMOTO, 2005, p.50).

Entretanto, a proposta dos formuladores do Método BH “[...] encontrava-se desvinculada da sustentação ontológico dialética, compreendendo teórica e criticamente de forma simplista a noção de classe oprimida”, o que existia, na verdade, era uma aproximação ao marxismo, sem Marx. Segundo Netto (1996), o que houve naquele momento, relacionava-se às expressões do regime militar no país e também a uma falta de estrutura teórico-metodológica.

[...]. Assim é que o ‘Método Belo Horizonte’, combinando formalismo e o empirismo na sua redução epistemológica da práxis, estabelece vínculos iluministas entre concepção teórica e intervenção profissional, deforma as efetivas relações entre teoria, método e prática profissional e simplifica indevidamente as mediações entre profissão e sociedade (NETTO, 1996, p. 288).

No início da década de 1980, há uma desvinculação dos cursos de Serviço Social com a Universidade de Belo Horizonte, por causa de novas produções acadêmicas em demais universidades, a exemplo da de São Paulo e do Rio de Janeiro, que buscavam analisar as fontes do marxismo. Foi nesse momento que emergiram condições que possibilitaram o diálogo entre os profissionais, a classe trabalhadora e a luta por direitos sociais e trabalhistas. Associado a esse processo, houve a criação da Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais (CENEAS) e da Associação Nacional de Assistentes Sociais (ANAS), articuladas aos outros órgãos da categoria profissional, como o Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) e a Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS), o que suscitou maiores diálogos, a construção de um projeto profissional e a elaboração de um novo currículo, com

esforço de situar o Serviço Social na ótica das relações de classe, que confrontam o desenvolvimento da sociedade brasileira. Buscando apreender o significado social da profissão, a partir da divisão social e técnica do trabalho, o que supõem uma busca de historicizar a noção de profissão, situando-a como um dos elementos que participam da reprodução das classes sociais e do relacionamento contraditório entre elas (YAZBEK, 1984, p.45).

Na década de 1980, houve a criação do Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS) para atender às novas demandas potencializadas com o surgimento dos Programas de Pós-Graduação. A necessidade de uma revisão curricular passou a ter caráter iminente e foi em 1982 que a formação profissional

passou a ser repensada. Buscava-se romper com o conservadorismo da profissão, enviesado pela lógica dominante no país.

Considera-se que a formação profissional do Serviço Social tem como referência básica o homem como ser histórico de uma realidade [...] daí a relevância de conhecer o contexto social, a dinâmica das instituições [...] bem como os condicionamentos e as relações entre os distintos estratos da sociedade [...] a formação acadêmica pressupõe: 01) um conhecimento básico enfatizando a ciência do homem e da sociedade; 02) um conhecimento profissionalizante dos fundamentos teóricos do Serviço Social e suas relações com esses sistemas (ABESS, 1977, p. 1-2).

O currículo mínimo de 1982 dividia-se em ciclo básico e ciclo profissionalizante. O ciclo básico era composto pelas disciplinas: Filosofia; Sociologia; Psicologia; Economia; Antropologia; Formação Social; Econômica e Política do Brasil; Direito e Legislação Social. Já no ciclo profissionalizante, as disciplinas eram: Teoria do Serviço Social; Metodologia do Serviço Social; História do Serviço Social; Desenvolvimento de Comunidade; Política Social; Administração em Serviço Social; Pesquisa em Serviço Social; Ética Profissional em Serviço Social e Planejamento Social. Tratava-se de um currículo permeado por contradições e lacunas. A concepção do homem como ser histórico era abstrata; mantinha estigmas em relação aos usuários e fragmentava o conhecimento, impossibilitando uma apreensão crítica da realidade entre outros fatores.

O Código de Ética de 1986 foi criado como uma expressão formal da ruptura com o Serviço Social tradicional, em que se extingue a neutralidade profissional e os pressupostos metafísicos, e se estabelece o compromisso com a classe trabalhadora. Esse código superou a "perspectiva a-histórica e a-crítica, em que os valores são tidos como universais e acima dos interesses de classe" (CFESS, 1986) e reconhece um novo papel profissional competente teórica, técnica e politicamente.

Em 1988 é criada a Subsecretaria de Estudantes de Serviço Social (SESSUNE) da União Nacional dos Estudantes, configurando a categoria representativa dos estudantes de Serviço Social. Em 1993, a SESSUNE passa a ser chamada de Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO), que é a entidade máxima de representação dos estudantes de Serviço Social do país, eleita anualmente no Encontro Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESS).

Na segunda metade da década de 1990, a ABESS transformou-se em Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), uma mudança que se pautava pela defesa dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; priorizando a participação dos sujeitos sobre a construção da formação profissional; articulando os Programas de Pós- Graduação e Graduação; e também dando maior cientificidade à profissão.

No ano de 1996 houve mudanças relativas ao currículo da formação profissional com as Diretrizes Curriculares propostas pela ABESS, cuja teoria social crítica baseia-se na tradição marxista comprometida com as lutas de classe. Trata-se de uma proposta que visa articular as exigências da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o que é transversal à formação profissional dos assistentes sociais. Esse processo é fruto de um amplo e sistemático debate realizado pelas Unidades de Ensino a partir de 1994, quando a XXVIII Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS, ocorrida em Londrina – PR, culminando em outubro de 1993, sobre os encaminhamentos da revisão do Currículo Mínimo, vigente desde 1982 (Parecer CFE nº 412, de 04.08.1982 e Resolução n.º 06 de 23/09/82).

Vale dizer que, inserido na divisão social e técnica do trabalho, o Serviço Social possui uma formação profissional orientada por um Projeto Ético Político com valor central pautado na liberdade; e que tem, de acordo com o Código de Ética da Profissão (1993), compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Consequentemente, o projeto profissional vincula-se a um projeto societário⁵¹, que propõe a construção de uma nova ordem social, sem dominação e/ou exploração de classe, etnia ou orientação sexual. O projeto de formação profissional é hegemônico na atualidade e foi fruto das construções coletivas da categoria profissional.

O Projeto Profissional do Serviço Social dos anos 1990⁵² demonstra uma incorporação do marxismo à profissão, em que observa-se a compreensão da dimensão ontológica e a centralidade do trabalho. As concepções ideológicas e os valores que instrumentalizavam o

⁵¹Entende-se que “em sociedades como a nossa, os projetos societários são, simultaneamente, projetos de classe, ainda que refratando mais fortemente determinações de outra natureza (de gênero, culturais, étnicas, etárias, etc.)” (NETTO, 1999, p.94).

⁵²Os projetos profissionais são coletivos; apresentam a auto-imagem de uma profissão; elegem os valores que a legitimam; delimitam e priorizam seus objetivos e funções; formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício; prescrevem normas para o comportamento dos profissionais; estabelecem as balizas da sua relação com os usuários dos serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas; são construídos por um sujeito coletivo – a categoria profissional; e é através da sua organização (que envolve os profissionais em atividades, as instituições formadoras, os pesquisadores, os docentes e estudantes da área, seus organismos corporativo e sindicais) que a categoria elabora o seu projeto profissional (NETTO, 1999, p.95).

Serviço Social brasileiro passam a demonstrar uma posição ética e política com uma direção social que, segundo Barroco (2010), “[...] fundada em Marx, tem um caráter revolucionário: em [termos] de reflexão ética exige a criticidade radical e a perspectiva de totalidade; em termos de valores se apoia na liberdade e na emancipação humana” (BARROCO, 2010, p.198).

Ainda com relação à década de 1990, cabe redimensionar o projeto profissional a partir do então denominado projeto ético político, frente às alterações do mundo do trabalho, às manifestações da questão social, às práticas do Estado e a suas relações com as classes sociais. A identificação da questão social como elemento transversal à formação e ao exercício profissional não é fruto de uma decisão arbitrária ou aleatória, mas decorre da necessidade de qualificar as respostas profissionais, no enfrentamento das expressões cotidianas da questão social. “Ela é indissociável da investigação permanente, para elucidar as situações concretas vivenciadas pelos indivíduos sociais, na sua objetividade e subjetividade, que se apresentam como desafios aos profissionais de Serviço Social” (IAMAMOTO, 2008, p.184).

Dessa forma, compreende-se a necessidade da formação profissional, que passou por amplo processo de reestruturação garantir as diretrizes do projeto ético político profissional, o que tem colocado a emergência da reflexão enquanto pressuposto para a formação/capacitação. O exercício profissional é uma necessidade para o desvelamento da realidade face às implicações éticas do agir profissional e aos conflitos éticos presentes no cotidiano profissional, aos impasses diante de escolhas de valor, entre outros (BARROCO, 2010). É importante destacar que,

A formação profissional possibilite aos assistentes sociais compreender criticamente as tendências do atual estágio da expansão capitalista e suas repercussões na alteração das funções tradicionalmente atribuídas à profissão e no tipo de capacitação requerida pela ‘modernização’ da produção e pelas novas formas de gestão da força de trabalho; que dê conta dos processos que estão produzindo alterações nas condições de vida e de trabalho da população que é alvo dos serviços profissionais, assim como das novas demandas dos empregadores na esfera empresarial (IAMAMOTO, 2003, p.180).

A respeito do debate contemporâneo do Projeto Ético Político faz-se necessário reconhecer as demandas colocadas pela categoria sobre a atual conjuntura desse sistema. A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) apoia a implantação

e efetivação das diretrizes curriculares do Serviço Social, aprovadas pelo conjunto da categoria em 1996, justamente, quando os impactos da contrarreforma do Estado vêm avançando, ofensivamente, na política do ensino superior do Brasil e, em particular, no interior dos cursos de Serviço Social (ABEPSS, 2010). Portanto, para a formação profissional que tem como eixo norteador a questão social, e se manifesta no cotidiano dos usuários, os profissionais devem estar articulados aos princípios e diretrizes da profissão. As Diretrizes⁵³ preveem os princípios da Formação Profissional, que são:

- 1- Flexibilidade de organização dos currículos plenos, expressa na possibilidade de definição de disciplinas e ou outros componentes curriculares - tais como oficinas, seminários temáticos, atividades complementares - como forma de favorecer a dinamicidade do currículo;
- 2- Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção; e reprodução da vida social;

⁵³ Yamamoto (2000, p. 70) traz para o debate algumas mudanças explicitadas em forma de denúncia em torno das Diretrizes Curriculares: “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 Ministério da Educação e do Desporto (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 referendadas pela comissão de especialistas do MEC – da qual a autora foi membro - sofreram cortes que comprometem o projeto original composto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, por exemplo, no perfil do bacharel em Serviço Social constava “profissional comprometido com valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social”, o que foi retirado e substituído por “utilização dos recursos de informática”. Na definição das competências e habilidades, a definição do direcionamento teórico-metodológico e histórico para análise dos processos sociais e da sociedade brasileira foi suprimida. Assim, consta no projeto original encaminhado ao CNE, que a formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas com vistas à: análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país. Tais objetivos supra destacados foram simplesmente eliminados do texto legal. E os tópicos de estudo foram totalmente banidos do texto oficial para todas as especialidades. Eles consubstanciavam o detalhamento dos conteúdos curriculares nos três núcleos de fundamentação, que compõem a organização curricular: núcleo de fundamentos teórico-metodológico da vida social; núcleo de formação sócio-histórica da sociedade brasileira; e núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Esse corte significa, na prática, a impossibilidade de se garantir um conteúdo básico comum a formação profissional no país (...). O conteúdo da formação passa a ser submetido à livre iniciativa das unidades de ensino, públicas e privadas, desde que preservados os referidos núcleos. Essa total flexibilização da formação acadêmico-profissional, que se expressa no estatuto legal, é condizente com os princípios liberais que vem presidindo a orientação para o ensino superior, estimulando a sua privatização e submetendo a lógica do mercado. Este é o forte desafio à construção do projeto ético-político do Serviço Social. A sua materialização na formação universitária exige um especial empenho coletivo das unidades de ensino e entidades da categoria – Especialmente o protagonismo da ABEPSS e da Comissão de Especialistas em Serviço Social na SESU – MEC – no sentido de garantir, pela via política da organização, a preservação e implementação do projeto original, impulsionando a luta pela hegemonia no nível teórico e acadêmico do Serviço Social. Nesse contexto é fundamental o acompanhamento e assessoria ao processo de implementação das Diretrizes Curriculares nas unidades de ensino, uma vez que o texto legal ficou inteiramente omissivo no que se refere ao detalhamento do conteúdo proposto”.

- 3- Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;
- 4- Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares;
- 5- Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;
- 6- Padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos, com máximo de quatro horas/aulas diárias de atividades nestes últimos;
- 7- Caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional;
- 8- Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão;
- 9- Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais;
- 10- Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular;
- 11- Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABESS/CEDEPSS, 1997, p.65).

Entende-se que as Diretrizes Gerais⁵⁴ que materializam o projeto de formação propõem “uma lógica curricular inovadora, que supere a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem e permita uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade” (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 9). Ainda segundo ABEPSS (1996). As diretrizes curriculares apresentam o amadurecimento da compreensão do significado social da profissão; a tradição teórica, que permite a leitura da realidade em uma perspectiva sócio histórica; as respostas da profissão à conjuntura; e apontam para a consolidação de um projeto de profissão vinculado às demandas da classe trabalhadora.

⁵⁴O processo de consolidação das diretrizes de 1996 ocorreu a partir do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), conhecido como “Congresso da Virada”, realizado em 1979; e a partir da construção das bases para o Currículo Mínimo de 1982, através dos quais se pode pensar os marcos do projeto de profissão, no que se relaciona à formação profissional.

A proposta das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 aponta para a formação de um perfil profissional com capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, para a apreensão teórico-crítica do processo histórico como totalidade, considerando a apreensão das particularidades da constituição e o desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social na realidade brasileira (ABEPSS, 2014, p. 02). Nesse sentido, a formação profissional tem uma proposta básica com três núcleos de fundamentação: 1- Núcleo de fundamentos teórico-metodológico da vida social; 2- Núcleo de fundamentos da formação sócio histórica da sociedade brasileira; 3- Núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Esses núcleos “desdobram-se em áreas de conhecimento que, por sua vez, se traduzem pedagogicamente através do conjunto dos componentes curriculares, rompendo, assim, com a visão formalista do currículo, antes reduzido a matérias e disciplinas” (ABEPSS/CEDEPSS, 1996, p. 63).

Por fim, a formação profissional deve ter “[...] como estratégia política de gestão uma cultura pública democrática, contrapondo-se ao culto do individualismo, à linguagem do mercado, ao “ethos” da pós-modernidade” (IAMAMOTO, 1982, p.29). É nesse sentido que ela deve contemplar discussões de caráter aprofundado, de modo a oferecer aos estudantes e profissionais um conjunto de referências que podem ser articuladas através do ensino, da pesquisa e da extensão, uma função precípua da Universidade.

Portanto, serão analisados os dados referentes aos relatórios do ENADE do curso de Serviço Social na Região Centro Oeste, conforme critérios e recortes metodológicos. Entende-se que a “Formação aligeirada e minimalista conduzirá à generalização dos exames de proficiência, mediante os quais o mercado passará a conferir empregabilidade. Conceito que de nenhum modo se traduz em emprego efetivo” (KOIKE, 2009, p.9). Dessa forma, a concepção de uma educação emancipadora é esvaziada e nas palavras de Koike, se torna “[...] um solo de disputa e resistência aos processos de socialização do atual padrão societário”.

CAPÍTULO 4 – PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SERVIÇO SOCIAL: UMA ANÁLISE CRÍTICO-INTERPRETATIVA DOS PROCESSOS AVALIATIVOS A PARTIR DE DADOS DO ENADE

Uma educação de qualidade é aquela que possibilita, por intermédio do conhecimento, o desenvolvimento e aprimoramento social, ético e moral do ser humano. Uma educação de qualidade é aquela que faz valer o direito de todos, e de cada um, de acesso ao legado cultural historicamente construído e acumulado pela humanidade, para humanidade. Enfim, um ensino de qualidade precisa, antes de qualquer coisa, contribuir para o processo de humanização das pessoas. Por estas e outras razões é possível (e necessário!) pensar a qualidade da educação sob outras formas e ver além das aparências superficiais, imediatas e hegemônicas apregoadas pela força do mercado.

(GUEDEZ E KRAMES, 2011, p. 105/106).

4.1. Panorama da Educação Superior no Brasil: a particularidade no Serviço Social

Para dar início ao último capítulo dessa dissertação, é fundamental sistematizar os dados⁵⁵ referentes à educação superior no Brasil. São dados exemplificados através de gráficos e planilhas retirados do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir das notas estatísticas do Censo da Educação Superior de 2015. O censo é realizado anualmente pelo INEP, através da coleta de informações sobre: as Instituições de Educação Superior (IES), os cursos de graduação, os alunos e docentes. A coleta é realizada por meio do Sistema online do Censo de Educação Superior (Censup), acessado e preenchido por todas as instituições da educação superior, conforme o Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008.

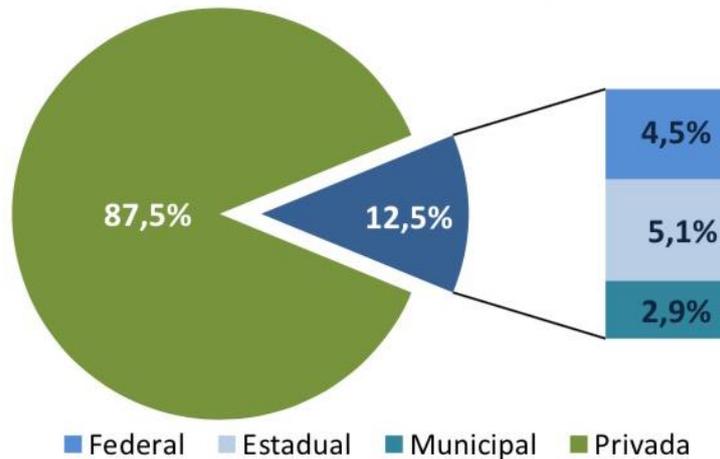
Partindo dessas breves informações, os dados⁵⁶ revelam que, em 2015, 87,5% das instituições de educação superior eram privadas. Foram ofertados 33.501 cursos de graduação em 2.364 instituições de educação superior no Brasil. No que se refere às IES públicas, 40,7% são estaduais, 36,3% são federais e 23,0% são municipais. A maioria das universidades é pública, o que equivale a 54,9% do total. Entre as IES privadas, predominam os centros universitários, com 94,0%, e as faculdades, com 93,0%. Quase 3/5 das IES federais são

⁵⁵Os resultados coletados subsidiam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, seja no cálculo dos Indicadores CPC (Conceito Preliminar de Curso) e IGC (Índice Geral de Cursos), seja no fornecimento de informações, como número de matrículas, ingressos e concluintes.

⁵⁶Todos os dados apresentados nesse capítulo foram retirados do site do INEP. O acesso pode ser feito através do link: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>

universidades e 37,4% são Institutos Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) (INEP, 2016). Tais informações podem ser verificadas no gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual de instituições de educação superior por categoria administrativa – Brasil – 2015



Fonte: INEP/2016.

As 195 universidades existentes no Brasil equivalem a 8,2% do total de IES. Em 2015, foram ofertadas aproximadamente 8,5 milhões de vagas em cursos de graduação, sendo 72% delas, novas vagas e 27,7%, vagas remanescentes. A rede pública correspondeu a 9% das vagas ofertadas pelas instituições de educação superior. Das novas vagas oferecidas em 2015, 42,1% foram preenchidas, enquanto 13,5% das vagas remanescentes foram ocupadas no mesmo período (INEP, 2016).

Mais de 90% das novas vagas oferecidas em cursos de graduação da rede federal foram ocupadas em 2015. É um índice significativo de ocupação de vagas entre as diferentes categorias administrativas⁵⁷. Em relação às vagas remanescentes, 13,5% delas foram ocupadas em 2015. Apesar de a rede federal ter o maior percentual de preenchimento de vagas remanescentes (27,4%), mais de 84 mil vagas remanescentes não foram preenchidas na rede federal (INEP, 2016). Na tabela a seguir, será mostrado o número de instituições de educação superior e o número de matrículas em cursos de graduação por organização acadêmica.

⁵⁷ As categorias administrativas das instituições podem ser divididas em: pública (federal, estadual ou municipal) e privada (com fins lucrativos, sem fins lucrativos, sem fins lucrativos não beneficentes, beneficente e especial).

Tabela 1 – Número de instituições de educação superior e número de matrículas em cursos de graduação, por organização acadêmica – Brasil – 2015.

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas de Graduação	
	Total	%	Total	%
Total	2.364	100,0	8.027.297	100,0
Universidades	195	8,2	4.273.155	53,2
Centros Universitários	149	6,3	1.357.802	16,9
Faculdades	1.980	83,8	2.251.464	28,0
IFs e Cefets	40	1,7	144.876	1,8

Fonte: INEP/2016.

No Brasil, em cursos presenciais, há 2,6 alunos matriculados na rede privada para cada aluno matriculado na rede pública. Em três Unidades da Federação (Roraima, Tocantins e Paraíba), nas regiões Norte e Nordeste, o número de matrículas na rede pública é superior ao da rede privada. Com exceção de Rondônia e Rio Grande do Sul, as Unidades da Federação que têm, proporcionalmente, mais alunos na rede privada que na rede pública - acima da média do Brasil (2,6) - são da região Sudeste, além do Distrito Federal (INEP, 2016).

O número de alunos na modalidade a distância é muito expressivo ao longo dos anos. Em 2015 foram quase 1,4 milhão de matriculados – o que já representa uma participação de 17,4% no total de matrículas da educação superior. O número de matrículas em cursos de graduação presencial cresceu 2,3%, entre 2014 e 2015. Na modalidade a distância, o aumento foi de 3,9%. As matrículas de cursos a distância tiveram o maior crescimento percentual registrado nos IFs e Cefets (8,4%) (INEP, 2016).

A maioria das matrículas dos cursos a distância está na rede privada. Na modalidade presencial, as IES privadas possuíam 72,5% do total de matrículas na graduação. Em 2015 e na modalidade à distância essa participação era ainda maior, de 90,8%. Em comparação com 2014, o número de ingressos nos cursos a distância diminuiu 4,6% em 2015. Já nos cursos presenciais, a queda foi de 6,6%, após uma tendência de alta ocorrida nos anos anteriores (INEP, 2016). O gráfico a seguir ilustra a situação proposta.

Gráfico 2 – Matrículas nos cursos de Educação a Distância por categoria administrativa



Fonte: INEP/2016.

Em 2015, mais de 2,9 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Desse total, 81,7%, em instituições privadas. Entre os anos de 2014 e 2015, houve uma queda no número de ingressantes, tanto na rede pública (2,6%) quanto na rede privada (6,9%). Observando-se a variação ocorrida no período compreendido entre 2005 e 2015, a rede privada se destaca com o crescimento de 65,4%. A rede pública cresceu 47,5% no mesmo período.

Após um aumento observado nos anos 2013 e 2014, os ingressos tiveram uma queda em 2015 (-6,1%). Na modalidade presencial, o decréscimo percentual foi mais acentuado (-6,6%) entre 2014 e 2015, enquanto, na modalidade a distância, a queda foi de 4,6% no mesmo período. Entre 2005 e 2015, o número de ingressos variou positivamente: 32,6% nos cursos de graduação presenciais e quintuplicou nos cursos a distância (INEP, 2016).

Tabela 2 – Número de vagas de cursos de graduação, por tipo de vagas e categoria administrativa

Categoria Administrativa	Vagas de Cursos de Graduação			
	Total Geral de Vagas	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes
Total Geral	8.531.655	6.142.149	26.717	2.362.789
Pública	764.616	571.894	18.586	174.136
Federal	453.309	329.564	7.951	115.794
Estadual	225.005	175.687	10.105	39.213
Municipal	86.302	66.643	530	19.129
Privada	7.767.039	5.570.255	8.131	2.188.653

Fonte: INEP/2016.

Em 2015, em torno de 8 milhões de alunos foram matriculados na educação superior (graduação⁵⁸ e sequencial). Entre 2005 e 2015, a matrícula na educação superior aumentou 75,7%. Em relação a 2014, o crescimento foi de 2,5%. As IES privadas têm uma participação de 75,7% (6.075.152) no total de matrículas de graduação. A rede pública, portanto, participa com 24,3% (1.952.145). De 2014 para 2015, houve crescimento de 2,5% no número de matrículas, sendo 3,5% na rede privada e havendo uma queda de 0,5% na rede pública. As matrículas de graduação da rede privada alcançaram, em 2015, a maior participação percentual dos últimos anos, correspondendo a 75,7% do total (INEP, 2016).

Quanto ao curso de Serviço Social, em 2015 haviam 350 instituições oferecendo o curso, das quais 61 eram públicas e 289, privadas. O número de matrículas é referente a 172.569 mil, dividindo-se desta forma: 21.436 alunos em IES públicas e 151.133 mil em IES privadas. Desse total, têm-se, no ano de 2015, 30.387 mil concluintes: 3.219 nas IES públicas e 27.168 nas IES privadas (INEP, 2016). Um dos pontos fundamentais, que perdemos com a expansão de cursos privados, se traduz em,

[...] assistentes sociais sem a dimensão da pesquisa ao longo da formação acadêmica, pois são cursos inseridos majoritariamente em instituições privadas e não obrigadas legalmente – por não serem universidades – à realização do tripé indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Infere-se, pois, que se encontra em processo um empobrecimento da formação e uma dissonância em relação ao perfil proposto pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (PEREIRA, 2010, p. 326).

O que podemos observar a partir desses dados é a consolidação da educação superior privada no Brasil. Sobretudo, reconfigurando os fundos de investimento, o que reflete a lógica de dominação e favorecimento do capital. Desde o governo FHC, seguido por Lula, por Dilma e agora pelo instituído governo Temer, o discurso de um país desenvolvimentista, que se contrapõe aos direitos da classe trabalhadora, tem sido ancorado, Logo,

O problema evidentemente não reside nem na tecnologia, nem em rever ou mudar as estruturas curriculares e acadêmicas, mas fazê-lo sob o predomínio de critérios emitidos pelo mercado, imposições de realinhamento às diretrizes do Banco Mundial e às exigências da OMC e outros organismos gestores do capital, tão bem acolhidos por sucessivos governos no Brasil (KUIKE, 2009, p. 18).

A ausência de oferta no ensino público é latente, ao passo que a criação de um mercado educacional é cada vez maior. Os grupos Kroton Educacional, Anhanguera

⁵⁸ Graduação se refere à formação profissional de nível superior e técnico-científico relacionado a diferentes áreas do conhecimento.

Educacional e Estácio, são, atualmente, os três maiores grupos educacionais do país. O intuito gerado é apenas financeiro (dar liquidez aos seus investimentos), devendo ser rentável, ao mesmo tempo em que gere valor acionário mediante as normas internacionais. Esse é o processo que se configura para a ampla concorrência entre a pluralidade dos capitais.

Na realidade brasileira, a Educação é tida como um direito socialmente construído e garantido através das CF/1988. Apesar disso, tem-se arquitetado um sistema de avaliação competitivo, que assume, em alguns pontos de suas análises, parâmetros e posicionamentos genéricos e distanciados da realidade (totalidade e singularidade) dos sujeitos envolvidos.

É a partir dessa construção que se entra no debate sobre a Educação Superior e os impactos na formação profissional em Serviço Social, uma vez que a profissão demanda um aprendizado crítico, consciente e reflexivo, que preconiza o coletivo, através de uma formação teórico-científica de qualidade, sem se limitar aos interesses da classe dominante.

4.2. Estrutura dos relatórios e ano de aplicação

O ENADE, desde a sua concepção, tem como objetivo aferir o rendimento dos estudantes em relação às suas habilidades e competências acadêmicas e profissionais. O processo de avaliação, ao longo dos anos, tem tido grande serventia para o capital, pois dá visibilidade às IES por meio de ranqueamentos. Segundo Dias Sobrinho (2010), o ENADE é um “instrumento importante para informar o mercado de trabalho a respeito da qualidade e do tipo de capacitação profissional que os cursos estavam oferecendo, bem como para indicar as IES que estariam mais ajustadas às exigências da economia” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 202).

Seguindo o percurso metodológico, separou-se sete universidades na Região Centro-Oeste para fazer a análise dos relatórios, a ser mais bem detalhada no percurso desta dissertação. Parte-se do pressuposto que “tomar os resultados do ENADE de forma isolada e estanque significa produzir ranques baseados em juízos apressados, sem confiabilidade, injustos com os cursos avaliados e que pouco ou nada contribuem para a melhoria da qualidade das atividades acadêmicas” (RISTOFF & LIMANA, 2007, p.1). Com isso, o objetivo da pesquisa aponta-se na direção de análises que reflitam sobre uma mobilização dos sujeitos em favor de uma formação profissional com rigor teórico, histórico e metodológico, e também, de que a Universidade seja vista como um solo de disputa e resistência ao atual

padrão societário. Para tanto, entende-se como primordial, esclarecer a conjuntura histórica em que o ENADE se desenvolveu no Estado do Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal.

É importante destacar que em 2015 o ENADE foi realizado em âmbito nacional, abrangendo os cursos de Serviço Social. Porém, tal ano não foi incorporado à amostra desta pesquisa, considerando o tempo hábil e a disponibilização dos relatórios pelo INEP.

Goiás (GO)

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)

O primeiro ENADE na Pontifícia Universidade Católica de Goiás aconteceu no dia 7 de novembro de 2004. A avaliação incluiu grupos de estudantes selecionados por meio de amostragem, diferenciando-se os momentos da graduação. Envolveu um grupo considerado como ingressantes (primeiro ano do curso) e outro como concluintes (último ano do curso). Os dois grupos se submeteram à mesma prova.

Foi aplicado um questionário e uma prova, com o intuito de compor o perfil dos estudantes, integrando informações importantes, assim como, suas percepções e vivências. A prova teve duração de 4 horas e foi respondida por uma amostra de 111 estudantes, dos quais 64 eram concluintes e 47, ingressantes. O relatório final foi elaborado por uma equipe do CESPE/UnB e é composto pelos seguintes tópicos: conceito do curso, desempenho dos alunos na prova, percentual de alunos por quartil segundo as notas obtidas, impressão dos alunos sobre a prova, resultados do questionário socioeconômico.

A segunda prova do ENADE ocorreu no dia 11 de novembro de 2007 e apresentou um componente de avaliação da formação geral, comum aos cursos de todas as áreas, e um componente específico de cada área. O relatório do ano contém o registro de desempenho dos alunos e resultados do questionário relativo às impressões sobre a prova e do questionário relativo à Avaliação Discente da Educação Superior.

O ENADE foi operacionalizado por meio de um questionário (Avaliação Discente da Educação Superior) e de uma prova realizada por 56 estudantes, sendo 7 ingressantes e 49 concluintes. Os resultados obtidos se deram a partir de uma análise que considera o peso amostral de cada estudante convocado e presente no exame, podendo ser estendido para o total de estudantes ingressantes e concluintes da Pontifícia Universidade Católica do Goiás. O relatório continha os seguintes tópicos: conceito do curso, desempenho dos alunos na prova, percentual de alunos por quartil segundo as notas obtidas, impressão dos alunos sobre a prova, resultados da avaliação discente da educação superior.

A terceira prova do ENADE foi realizada no dia 21 de novembro de 2010. Além da prova, os alunos responderam a um questionário de percepção sobre a prova e a um “questionário do estudante”. A prova foi respondida por 197 estudantes, sendo 142 ingressantes e 55 concluintes.

O último ENADE na Universidade foi aplicado em 2013 e resolvido por 197 estudantes concluintes. Ao longo dos anos o exame foi se modificando e passou por algumas mudanças, dentre elas: o tempo mínimo de permanência do estudante na sala de aplicação de prova (uma hora) e a obrigatoriedade de respostas ao questionário do estudante, além da publicação do Manual do Estudante. Como pode-se notar, algumas mudanças surgiram ao longo dos anos, inclusive sobre a participação de alunos ingressantes e concluintes do curso. Repensando a participação dos alunos, alterações na legislação foram feitas, para que os estudantes que fizessem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não precisassem fazer o ENADE ao ingressarem no primeiro ano da graduação. Segundo o novo texto do Artigo 33-F da Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010:

O ENADE será aplicado aos estudantes ingressantes e concluintes de cada curso a ser avaliado, conforme lançados no Cadastro e-MEC, observados os respectivos códigos e os locais de oferta informados. § 1º O ENADE será composto de uma prova geral de conhecimentos e uma prova específica de cada área, voltada a aferir as competências, habilidades e conteúdos agregados durante a formação. § 2º Os alunos ingressantes participarão apenas da prova geral, que será elaborada com base na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). § 3º Os alunos ingressantes que tiverem realizado o Enem, aplicado com metodologia que permita comparação de resultados entre edições do exame, poderão ser dispensados de realizar a prova geral do ENADE, mediante apresentação do resultado válido. § 4º Os alunos concluintes realizarão a prova geral de conhecimentos e a prova específica da área.

Os relatórios da análise de 2013 também trazem outros pontos, como: um relatório específico sobre o desempenho das diferentes áreas na prova de Formação Geral; uma análise do perfil dos coordenadores do curso; uma análise ao longo da graduação; e análise de desempenho linguístico dos concluintes a partir das respostas discursivas na prova de Formação Geral.

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Vale ressaltar que o curso de Serviço Social na UFG iniciou seu funcionamento a partir do primeiro semestre de 2009, sendo o pioneiro nesta universidade. Através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

(REUNI), com o estímulo a criação de vagas no período noturno. O REUNI significou a expansão do ensino superior, através de processos e interesses contraditórios e foi resultado de parte do Projeto de Lei da Reforma Universitária.

O primeiro ENADE na UFG aconteceu dia 21 de novembro de 2010, com duração total de 4 horas. Além da prova, foi aplicado o Questionário de Percepção sobre a prova e também o Questionário do Estudante. A prova foi respondida por 50 estudantes, sendo todos ingressantes.

Em 2013, a prova foi resolvida por 52 estudantes concluintes do curso e realizada no dia 24 de novembro. O relatório continha o conceito do curso, o desempenho dos estudantes na prova, o percentual de estudantes por quartos de notas obtidas, a percepção dos estudantes sobre a prova, os resultados da análise do questionário do estudante, além do questionário de percepção sobre a prova e um questionário do estudante.

Distrito Federal (DF)

Universidade de Brasília (UnB)

O primeiro ENADE na Universidade de Brasília aconteceu no dia 7 de novembro de 2004. A avaliação incluiu grupos de estudantes selecionados por meio de amostragem, diferenciando-se os momentos da graduação. Envolveu um grupo considerado como ingressantes (primeiro ano do curso) e outro como concluintes (último ano). Os dois grupos se submeteram à mesma prova.

Foi aplicado um questionário e uma prova. A prova teve duração de 4 horas e foi respondida por uma amostra de 50 estudantes, sendo 23 concluintes e 27 ingressantes. O relatório era composto pelos seguintes tópicos: conceito do curso, desempenho dos alunos na prova, percentual de alunos por quartil segundo as notas obtidas, impressão dos alunos sobre a prova e os resultados do questionário socioeconômico.

A segunda prova do ENADE ocorreu no dia 11 de novembro de 2007 e apresentou um componente de avaliação da formação geral, comum aos cursos de todas as áreas, e um componente específico de cada área. O relatório do ano contém o registro de desempenho dos alunos e alguns resultados do questionário de impressões sobre a prova e do questionário de Avaliação Discente da Educação Superior.

O ENADE foi operacionalizado por meio de um questionário (Avaliação Discente da Educação Superior) e de uma prova realizada por 46 estudantes, sendo 23 ingressantes e 23 concluintes. Os resultados obtidos se deram a partir de uma análise que considera o peso amostral de cada estudante convocado e presente no exame, podendo ser estendido para o

total de estudantes ingressantes e concluintes. O relatório é composto por: conceito do curso, desempenho dos alunos na prova, percentual de alunos por quartil segundo as notas obtidas, impressão dos alunos sobre a prova, resultados da avaliação discente da educação superior.

A terceira prova do ENADE foi realizada no dia 21 de novembro de 2010. Além da prova, os alunos responderam a um Questionário de Percepção sobre a prova e a um Questionário do Estudante. A prova foi respondida por 69 estudantes, sendo 34 ingressantes e 35 concluintes. O Relatório contém: conceito do curso, desempenho dos estudantes na prova, percentual de estudantes por quartos de notas obtidas, percepção dos estudantes sobre a prova, resultados das análises do questionário dos estudantes.

Também se realizou o ENADE na Universidade de Brasília em 2013. A prova aconteceu no dia 24 de novembro de 2013, com duração total de 4 horas e resolvida por 42 estudantes concluintes. O relatório contém o conceito do curso, o desempenho dos estudantes na prova, o percentual de estudantes por quartos de notas obtidas, a percepção dos estudantes sobre a prova, os resultados da análise do questionário do estudante e as estatísticas das questões da prova e do questionário do estudante.

Universidade Católica de Brasília (UCB)

A primeira prova do ENADE na Universidade Católica de Brasília ocorreu no dia 11 de novembro de 2007 e apresentou um componente de avaliação da formação geral comum aos cursos de todas as áreas e um componente específico de cada área. O relatório do ano contém o registro de desempenho dos alunos e alguns resultados do questionário de impressões sobre a prova e do questionário de Avaliação Discente da Educação Superior. O ENADE foi operacionalizado por meio de um questionário (Avaliação Discente da Educação Superior) e de uma prova realizada por 32 estudantes ingressantes.

Os resultados obtidos se deram a partir de uma análise que considera o peso amostral de cada estudante convocado e presente no exame, podendo ser estendido como o total de estudantes ingressantes e concluintes da Universidade Católica de Brasília. O relatório era composto por: conceito do curso, desempenho dos alunos na prova, percentual de alunos por quartil segundo as notas obtidas, impressão dos alunos sobre a prova, resultados da avaliação discente da educação superior.

A segunda prova do ENADE foi realizada no dia 21 de novembro de 2010. Além da prova, os alunos responderam a um questionário de percepção sobre a prova e um questionário do estudante. A prova foi respondida por 59 estudantes, sendo 40 ingressantes e 19 concluintes. Em 2013, participaram do ENADE 77 concluintes.

Mato Grosso do Sul (MS)

Universidade Católica Dom Bosco

O primeiro ENADE na Universidade Católica Dom Bosco aconteceu no dia 7 de novembro de 2004. A avaliação incluiu grupos de estudantes selecionados por meio de amostragem, diferenciando-se os momentos da graduação. Envolveu um grupo considerado como ingressantes (primeiro ano do curso) e outro como concluintes (último ano), sendo que os dois grupos se submeteram à mesma prova.

Foi aplicado um questionário e uma prova com o intuito de compor o perfil dos estudantes, integrando informações importantes, assim como as percepções e vivências dos estudantes. A prova teve duração de 4 horas e foi respondida por uma amostra de 74 estudantes, sendo 29 concluintes e 45 ingressantes. O relatório é composto pelos seguintes tópicos: conceito do curso, desempenho dos alunos na prova, percentual de alunos por quartil segundo as notas obtidas, impressão dos alunos sobre a prova, resultados do questionário socioeconômico.

A segunda prova do ENADE ocorreu no dia 11 de novembro de 2007 e apresentou um componente de avaliação da formação geral, comum aos cursos de todas as áreas, e um componente específico de cada área. O relatório do ano contém o registro de desempenho dos alunos e alguns resultados do questionário de impressões sobre a prova e do questionário de Avaliação Discente da Educação Superior. O ENADE foi operacionalizado por meio de um questionário (Avaliação Discente da Educação Superior) e de uma prova realizada por 46 estudantes: 23 ingressantes e 23 concluintes.

A terceira prova do ENADE foi realizada no dia 21 de novembro de 2010. Além da prova, os alunos responderam a um Questionário de Percepção sobre a prova e a um Questionário do Estudante. A prova foi respondida por 30 estudantes ingressantes e por 43 concluintes. O Relatório contém: conceito do curso, desempenho dos estudantes na prova, percentual de estudantes por quartos de notas obtidas, percepção dos estudantes sobre a prova, resultados das análises do questionário dos estudantes. Houve aplicação do ENADE na Universidade Católica Dom Bosco também em 2013, resolvida por 26 estudantes concluintes.

Mato Grosso (MT)

Centro Universitário de Várzea Grande – MT

A primeira prova do ENADE no Centro Universitário de Várzea Grande ocorreu no dia 11 de novembro de 2007 e apresentou um componente de avaliação da formação geral, comum aos cursos de todas as áreas, e um componente específico de cada área. O relatório do

ano contém o registro de desempenho dos alunos e alguns resultados do questionário de impressões sobre a prova e do questionário de Avaliação Discente da Educação Superior. O ENADE foi operacionalizado por meio de um questionário (Avaliação Discente da Educação Superior) e de uma prova realizada por 33 estudantes ingressantes

Os resultados obtidos se deram a partir de uma análise que considera o peso amostral de cada estudante convocado e presente no exame, podendo ser estendido para o total de estudantes ingressantes e concluintes no Centro Universitário de Várzea Grande. O relatório é composto por conceito do curso, desempenho dos alunos na prova, percentual de alunos por quartil segundo as notas obtidas, impressão dos alunos sobre a prova, resultados da avaliação discente da educação superior.

A segunda prova do ENADE foi realizada no dia 21 de novembro de 2010. Além da prova, os alunos responderam a um questionário de percepção sobre a prova e um questionário do estudante. A prova foi respondida por 181 estudantes, sendo 141 ingressantes e 40 concluintes. O relatório contém: conceito do curso, desempenho dos estudantes na prova, percentual de estudantes por quartos de notas obtidas, percepção dos estudantes sobre a prova, resultados das análises do questionário dos estudantes.

Também ocorreu o ENADE no Centro Universitário de Várzea Grande no dia 24 de novembro de 2013, com duração total de 4 horas. A prova foi resolvida por 81 estudantes concluintes.

Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

O primeiro ENADE na Universidade Federal do Mato Grosso aconteceu no dia 7 de novembro de 2004. A avaliação incluiu grupos de estudantes selecionados por meio de amostragem, diferenciando-se os momentos da graduação. Envolveu um grupo considerado como ingressantes (primeiro ano do curso) e outro como concluintes (último ano), sendo que os dois grupos se submeteram à mesma prova.

Foi aplicado um questionário e uma prova com o intuito de compor o perfil dos estudantes, integrando informações importantes, assim como, as percepções e vivências dos mesmos. A prova teve duração de 4 horas e foi respondida por uma amostra de 102 estudantes, sendo 57 concluintes e 45 ingressantes. O relatório é composto pelos seguintes tópicos: conceito do curso, desempenho dos alunos na prova, percentual de alunos por quartil segundo as notas obtidas, impressão dos alunos sobre a prova, resultados do questionário socioeconômico.

A segunda prova do ENADE ocorreu no dia 11 de novembro de 2007 e apresentou um componente de avaliação da formação geral, comum aos cursos de todas as áreas, e um componente específico de cada área. O relatório do ano contém o registro de desempenho dos alunos e alguns resultados do questionário de impressões sobre a prova e do questionário de Avaliação Discente da Educação Superior.

O ENADE foi operacionalizado por meio de um questionário (Avaliação Discente da Educação Superior) e de uma prova. A prova foi respondida por 75 estudantes: 22 ingressantes e 53 concluintes. O relatório é composto por: conceito do curso, desempenho dos alunos na prova, percentual de alunos por quartil segundo as notas obtidas, impressão dos alunos sobre a prova, resultados da avaliação discente da educação superior.

A terceira prova do ENADE foi realizada no dia 21 de novembro de 2010. Além da prova, os alunos responderam a um Questionário de Percepção sobre a prova e a um Questionário do Estudante. A prova foi respondida por 132 estudantes: 34 ingressantes e 98 concluintes. O Relatório contém: conceito do curso, desempenho dos estudantes na prova, percentual de estudantes por quartos de notas obtidas, percepção dos estudantes sobre a prova, resultados das análises do questionário dos estudantes.

Também foi realizado o ENADE na Universidade Federal do Mato Grosso no dia 24 de novembro de 2013, com duração total de 4 horas. A prova foi resolvida por 118 estudantes concluintes. O relatório contém: conceito do curso, desempenho dos estudantes na prova, percentual de estudantes por quartos de notas obtidas, percepção dos estudantes sobre a prova, resultados da análise do questionário do estudante, estatísticas das questões da prova e do questionário do estudante.

Por fim, ressalta-se que esta etapa de construção da dissertação se fez necessária para que compreendamos a estrutura dos relatórios em seus diferentes anos de aplicação, assim como o papel dos sistemas avaliativos de educação superior, a conjuntura que impera sob novas demandas para os projetos coletivos e os desafios para consolidação de uma educação de qualidade. Agora, faremos uma análise a partir dos dados coletados.

4.3. Uma análise crítico-interpretativa dos processos avaliativos a partir de dados do ENADE

Utilizado para aferir a qualidade do ensino, atualmente o ENADE é um dos elementos imprescindíveis na avaliação da Educação Superior no Brasil. Ao longo dos anos, ele tem passado por mudanças que são articuladas politicamente e se referem aos interesses

individuais, mas também aos interesses coletivos. A meta do Plano Nacional de Educação (2001-2010) propõe institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa. Essa avaliação inclui as IES privadas e públicas e inclui, na pauta, a gestão acadêmica e a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

No PNE (2011-2020) reflete-se uma intensa disputa para responder aos anseios da classe trabalhadora na sociedade brasileira. Alguns fatores dentro desse plano ainda são contraditórios e precisam apresentar estratégias e metas no intuito de gerar uma política que reflita as necessidades da população, em defesa de uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade para todos e todas.

Ainda segundo o PNE (2011-2020), há grande estímulo da expansão da educação superior através do aumento de matrículas. Com o apoio à empresas privadas para a diversificação da oferta tem-se um conseqüente aprofundamento e aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão. Segundo Vehriner (2006), o grande impacto do ENADE está relacionado não a mudanças técnicas, mas principalmente aos aspectos regulatórios do exame, que deixam de existir isoladamente. Nesse sentido, é imprescindível que sejam criados e divulgados os critérios de utilização das notas do ENADE na composição dos conceitos da Avaliação de Cursos e da Avaliação de Instituições.

A partir da análise dos relatórios da Universidade de Brasília, da Universidade Católica de Brasília, da Universidade Federal do Goiás, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, do Centro Universitário de Várzea Grande, da Universidade Federal do Mato Grosso, e da Universidade Católica Dom Bosco, pode-se perceber alguns elementos que se ocultam na formulação dos relatórios. Apresenta-se, em um primeiro momento, a padronização da avaliação das universidades, sem considerar suas especificidades dentro da totalidade de análise. A tabela abaixo representa o conceito⁵⁹ dos cursos nos anos em que participaram do ENADE.

⁵⁹ Segundo o INEP, o cálculo do Conceito ENADE é realizado para o conjunto de cursos de uma Instituição de Educação Superior que compõem uma área de abrangência no ENADE em um mesmo município. A nota final do curso depende do desempenho dos estudantes concluintes no Componente de Conhecimento Específico e no Componente de Formação Geral. A parte referente ao Componente Específico contribui com 75% da nota final, enquanto a parcela referente à Formação Geral contribui com 25%, em consonância com o número de questões da prova, 30 e 10, respectivamente. Todas as fórmulas utilizadas para o cômputo das notas estão expressas no relatório completo da Área, disponibilizado na Internet.

Tabela 3 – Conceito dos cursos

IES	2004	2007	2010	2013
Pontifícia Universidade Católica de Goiás/GO	2	4	4	3
Universidade Federal do Goiás/GO	-	-	Sem conceito	3
Universidade de Brasília/DF	5	3	1	4
Universidade Católica Dom Bosco/MS	3	4	4	3
Centro Universitário Várzea Grande/MT	-	Sem conceito	3	3
Universidade Federal do Mato Grosso/MT	4	5	5	4
Universidade Católica de Brasília/DF	-	Sem conceito	4	3

Fonte: INEP/2015. Elaborada pela autora.

As notas 1 e 2 são consideradas ruins para os critérios de avaliação do Ministério da Educação; a nota 3, regular; as notas 4 e 5, melhores. Entretanto, o que esses dados nos dizem? Não pode-se concluir a partir deles se um curso é bom ou ruim ou exercer algum comparativo entre as universidades. O conceito não reflete o padrão ou critério de qualidade das instituições. O que vale dizer é que não conseguimos mensurar e dimensionar as fragilidades e diferenças da formação, ao passo que existem outros fatores dentro de uma totalidade que são alheios aos critérios abordados no relatório.

É válido ressaltar também o que se entende e se dimensiona por qualidade. A partir de análises rasas, a qualidade acaba se transformando em quantidade, produtividade e mérito. Segundo Chauí (2003, p. 02), “a “qualidade” é definida como competência e excelência, cujo critério é o “atendimento às necessidade de modernização da economia e desenvolvimento social”: e é medida pela produtividade”. A autora cita três fatores cruciais: quantidade, tempo e custo. Não nos importa quem, quando ou de que forma é feito, mas se relativamente apresenta-se em forma de lucro. Partindo desse pressuposto, concorda-se que “uma avaliação voltada para o controle também exclui o compromisso com a qualidade, fortalecendo a lógica da aferição a partir da banalização dos números, notas, porcentagens e intensificando a competição” (COSTA, 2009, p. 18).

O segundo ponto de análise é o desempenho dos estudantes na prova. No ano de 2004, apenas a Universidade de Brasília, a Pontifícia Universidade Católica do Goiás, a Universidade Católica Dom Bosco e a Universidade Federal do Mato Grosso participaram do ENADE.

Dentre elas, a Universidade de Brasília obteve na nota dos ingressantes 18,8 pontos, o corresponde a uma pontuação que está acima da média do Brasil. Em relação aos concluintes, a nota média da instituição foi 49,1 e a do Brasil, 28,1. A nota média dos concluintes foi

maior na instituição (46,1) que no Brasil (26,6). A nota média dos alunos ingressantes foi 27,6 na instituição e 17,5 no Brasil: há uma diferença de 10,1 pontos entre os dois.

Na Pontifícia Universidade Católica do Goiás, em relação aos concluintes, a nota média da instituição foi 18,2 e a do Brasil, 28,1. A nota média dos concluintes foi menor na instituição (18,1) que no Brasil (26,6). A nota média dos ingressantes foi 1,7 na instituição e 17,5 no Brasil, ou seja, há uma diferença de 15,8 pontos entre os dois.

Na Universidade Católica Dom Bosco, em relação aos concluintes, a nota média da instituição foi 40,6 e a do Brasil, 28,1. A nota média dos concluintes foi maior na instituição (27,8) que no Brasil (26,6). A nota média dos alunos ingressantes foi 21,5 na instituição e 17,5 no Brasil, ou seja, há uma diferença de 4 pontos entre os dois.

Na Universidade Federal de Mato Grosso, em relação aos concluintes, a nota média da instituição foi 42,1 e a do Brasil, 28,1. A nota média dos concluintes foi maior na instituição (39,3) que no Brasil (26,6). A nota média dos alunos ingressantes foi 25,0 na instituição, e 17,5, no Brasil, ou seja, há uma diferença de 7,5 pontos entre os dois. Seguem abaixo, tabelas para ilustrar os dados citados no ano de 2004.

Tabela 4 – Desempenho dos alunos ingressantes em formação geral e componente específico na prova do ENADE/2004

	População	Amostra	Presentes	Formação Geral	Componente Específico
Brasil	9041	6396	5628	24,7	17,5
Pontifícia Universidade Católica de Goiás/GO	61	49	47	3,3	1,7
Universidade Federal do Goiás/GO	-	-	-	-	-
Universidade de Brasília/DF	50	42	27	43,5	27,6
Universidade Católica Dom Bosco/MS	59	48	45	35,5	21,5
Centro Universitário Várzea Grande/MT	-	-	-	-	-
Universidade Federal do Mato Grosso/MT	56	46	45	41,5	25
Universidade Católica de Brasília/DF	-	-	-	-	-

Fonte: INEP/2015. Elaborada pela autora.

Tabela 5 – Desempenho dos alunos concluintes em formação geral e componente específico na prova do ENADE/2004

	População	Amostra	Presentes	Formação Geral	Componente Específico
Brasil	5091	4246	3960	28,1	26,6
Pontifícia Universidade Católica de Goiás/GO	93	70	64	18,2	18,1
Universidade Federal do Goiás/GO	-	-	-	-	-
Universidade de Brasília/DF	31	31	23	49,1	46,1
Universidade Católica Dom Bosco/MS	29	29	29	40,6	27,8
Centro Universitário Várzea Grande/MT	-	-	-	-	-
Universidade Federal do Mato Grosso/MT	77	63	57	42,1	39,3
Universidade Católica de Brasília/DF	-	-	-	-	-

Fonte: INEP/2015. Elaborada pela autora.

Podemos perceber a partir da análise destas tabelas, que o desempenho dos alunos ingressantes e concluintes nos cursos de Serviço Social em universidades privadas tem sido, de acordo com a ponderação de notas do MEC em relação ao Brasil, de baixo rendimento, mas que, entretanto, os números não apontam os fatores correlacionados a esses dados. Atribuímos a essas notas uma qualificação profissional com reflexos no modelo de “qualidade” do ensino no Brasil, em que troca-se livros por apostilas, condensa-se os conteúdos e preconiza-se uma formação de profissionais de forma aligeirada, rentável e sem estrutura acadêmica. Segundo Koike (2009),

Ao transformar a educação em objeto mercantil, o aluno em cliente consumidor e a universidade em emitente de diplomas banais, essa reforma esvazia a dimensão emancipadora da educação e subtrai o caráter universalista da instituição universitária. Ambiente institucional danificado, de ethos acadêmico degradado, ao se constituir lugar da formação acadêmico profissional das novas gerações torna-se também, solo de disputa e resistência aos processos de socialização do atual padrão societário (KOIKE, 2009, p.10).

Abordar-se-á agora os dados relativos aos próximos anos: 2007, 2010, 2013. Segundo a Lei 10.891, § 3º, a periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal. As tabelas abaixo se remetem ao desempenho dos alunos ingressantes e concluintes em diferentes anos.

Tabela 6 – Desempenho dos alunos ingressantes em formação geral e componente específico na prova do ENADE/2007

	População	Presentes	Formação Geral	Componente Específico
Brasil	42921	8059	44,4	33,7
Pontifícia Universidade Católica de Goiás/GO	67	7	48,1	33,1
Universidade Federal do Goiás/GO	-	-	-	-
Universidade de Brasília/DF	48	23	32,5	29,2
Universidade Católica Dom Bosco/MS	52	39	50,2	35,7
Centro Universitário Várzea Grande/MT	66	33	43,5	41,1
Universidade Federal do Mato Grosso/MT	43	22	70,3	49,3
Universidade Católica de Brasília/DF	47	32	34,4	34,7

Fonte: INEP/2015. Elaborada pela autora.

Tabela 7 – Desempenho dos alunos concluintes em formação geral e componente específico na prova do ENADE/2007

	População	Presentes	Formação Geral	Componente Específico
Brasil	7776	4873	42,5	41,6
Pontifícia Universidade Católica de Goiás/GO	91	49	54	51,9
Universidade Federal do Goiás/GO	-	-	-	-
Universidade de Brasília/DF	49	23	30,1	32,3
Universidade Católica Dom Bosco/MS	46	33	49,6	43,3
Centro Universitário Várzea Grande/MT	-	-	-	-
Universidade Federal do Mato Grosso/MT	92	53	67,7	63,3
Universidade Católica de Brasília/DF	-	-	-	-

Fonte: INEP/2015. Elaborada pela autora.

Tabela 8 – Desempenho dos alunos ingressantes em formação geral e componente específico na prova do ENADE/2010

	População	Presentes	Formação Geral	Componente Específico
Brasil	38307	24244	39,6	26,4
Pontifícia Universidade Católica de Goiás/GO	234	142	45,5	31
Universidade Federal do Goiás/GO	52	50	47	32,6
Universidade de Brasília/DF	46	34	5,9	4,3
Universidade Católica Dom Bosco/MS	30	30	40	25,8
Centro Universitário Várzea Grande/MT	168	141	33,5	25,2
Universidade Federal do Mato Grosso/MT	49	34	62,5	34,9
Universidade Católica de Brasília/DF	55	40	39,5	29,1

Fonte: INEP/2015. Elaborada pela autora.

Tabela 9 – Desempenho dos alunos concluintes em formação geral e componente específico na prova do ENADE/2010

	População	Presentes	Formação Geral	Componente Específico
Brasil	27052	24060	39,6	30,2
Pontifícia Universidade Católica de Goiás/GO	79	55	49,7	38
Universidade Federal do Goiás/GO	0	0	-	-
Universidade de Brasília/DF	64	35	7,2	10,1
Universidade Católica Dom Bosco/MS	45	43	49,6	37,5
Centro Universitário Várzea Grande/MT	40	40	43,5	32,1
Universidade Federal do Mato Grosso/MT	102	98	50,1	43,9
Universidade Católica de Brasília/DF	24	19	44,3	35,5

Fonte: INEP/2015. Elaborada pela autora.

Tabela 10 – Desempenho geral dos estudantes em formação geral e componente específico na prova do ENADE/2013

	População	Presentes	Formação Geral	Componente Específico
Brasil	41716	30857	40,9	34,8
Pontifícia Universidade Católica de Goiás/GO	209	197	36,8	39
Universidade Federal do Goiás/GO	54	52	39,4	43,8
Universidade de Brasília/DF	48	42	37,8	54,8
Universidade Católica Dom Bosco/MS	26	26	40,2	44,1
Centro Universitário Várzea Grande/MT	114	81	40,2	38,7
Universidade Federal do Mato Grosso/MT	139	118	44,2	52,3
Universidade Católica de Brasília/DF	98	77	37,9	43,8

Fonte: INEP/2015. Elaborada pela autora.

Pode-se perceber que, ao longo das avaliações propostas pelo ENADE, as notas médias das IES públicas persistem em uma considerável diferença em relação às IES privadas. O que parece claro no momento é que, mesmo diante de dados que apontam a “qualidade” do ensino através da generalização e padronização de uma prova, ainda tem-se uma parcela ínfima de investimento nas universidades públicas. Em contraposição, o governo garante por meio de programas como o FIES e o PROUNI, rentabilidade para manter firme a mercadorização da educação, produzindo grandes empresários e pouca qualidade no ensino. Casassus (2009, p. 74) bem reflete, e imprime aqui, a nossa concepção de que “este tipo de provas mede o que sabem e/ou o que sabem fazer os alunos [...]. É um erro ainda mais grave equiparar a pontuação que se obtém com o objetivo de conseguir uma educação de qualidade. Pontuação não é qualidade”.

Observa-se ainda que a diferença (seja ela econômica, cultural ou histórica) entre as regiões não é levada em consideração para a análise desses relatórios. Se, por um lado, o ENADE avança no sentido de ser uma política pública de avaliação com um conjunto de elementos que devem ser democratizados, por outro, tem assumido um caráter que se entremistura a um processo contraditório de avanços e retrocessos. Segundo Polidori (2009, p. 447) há “[...] um grande equívoco em termos de aplicabilidade do SINAES na sua proposta conceitual a partir do uso de um único pilar do Sistema como o definidor de qualidade da educação superior oferecida pelas IES”.

Nesse sentido, passa-se a entender que é de extrema valia que os alunos compreendam e queiram fazer parte do processo de avaliação, mas que se reconheçam nele, a realidade da vida cotidiana, desde os critérios mais pontuais, aos critérios de totalidade.

E de que forma as provas conseguem abordar as Diretrizes Curriculares do Serviço Social? Para dar-se início a essa análise, utiliza-se a ideia proposta por Tavares (2007), mostrando sua perspectiva sobre a avaliação formativa. Para ela:

Por avaliação formativa entende-se um conjunto de práticas variadas que integram ao processo ensino-aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes. A avaliação formativa tem a finalidade de acompanhamento do progresso do aluno ao longo do percurso letivo, levantando suas necessidades e dificuldades e criando-lhe alternativas de melhoria, mostrando-se assim adequadas ao aprimoramento das aprendizagens no processo pedagógico (TAVARES, 2007, p. 945).

Os elementos formativos apresentados pelas Diretrizes Curriculares, elaboradas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) em 1996, e o que está proposto no ENADE nem sempre caminham juntos. Um exemplo pode ser expresso pelos dados oferecidos nos relatórios, que não exploram a posição política dos alunos de boicotar o sistema avaliativo brasileiro.

Um fator importante do relatório é a impressão/percepção dos estudantes sobre a prova. O questionário é um instrumento voltado tanto à identificação da prova quanto à sua formatação e elaboração. O objetivo desse questionário é identificar informações pertinentes à formatação da prova e também busca detalhar elementos da formação geral e específica. Ainda que, de forma simplória, é uma tentativa de aproximar a realidade do estudante aos critérios de análise. O questionário é composto pelas seguintes questões: Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral? Qual o grau de dificuldade desta prova na parte de Componentes Específicos? Considerando a extensão da prova, em relação ao tempo total, você considera que a prova foi: muito longa, longa, adequada, curta, muito curta.

Os enunciados das questões da prova na parte de Componente Específico estavam claros e objetivos? As informações/instruções fornecidas para a resolução das questões foram suficientes para resolvê-las? Você se deparou com alguma dificuldade ao responder à prova? Qual? Considerando apenas as questões objetivas da prova, você percebeu que: 1) Não estudei ainda a maioria desses conteúdos; 2) Estudou alguns desses conteúdos, mas não os aprendeu; 3) Estudou e aprendeu muitos desses conteúdos; 4) Estudou e aprendeu todos esses conteúdos; 5) Qual foi o tempo gasto por você para concluir a prova?

O que nos parece claro é que, no questionário respondido pelos estudantes, não há uma notória diferença entre as respostas relativas à categoria administrativa das IES (públicas e privadas). O questionário é voltado ao grau de dificuldade da prova, à clareza e à objetividade do enunciado, à extensão da prova e à diferença de abordagem. Majoritariamente, os discentes consideram o exame de nível médio à difícil e com uma boa elaboração, e que a abordagem dos conteúdos é, em sua maioria, suficiente.

Os resultados da análise do Questionário do Estudante se constituem enquanto um avanço nos relatórios do ENADE, pois reconhecem fatores que também estão condicionados ao desempenho dos estudantes. Um fator importante é o perfil dos alunos que estão participando dessas provas. Pondera-se que as sistematizações desses dados influenciam nas avaliações e contribuem para a formulação de políticas com melhores condições de oferta da educação superior, ampliando e garantindo padrões de qualidade à educação socialmente produzida, para que na universidade seja possível:

[...] rever com criticidade, criatividade e competência, sua relação com o conhecimento, tratando-o como processo e não como produto, equacionando-o como mediação da educação e esta, como mediação da cidadania e da democracia (SEVERINO, 2009, p. 254).

Nesse embate, vive-se em um paradoxo que se finda sobre as exigências do mercado e, por vezes, ressalta apenas as “capacidades de realizar tarefas práticas, desvalorizando e mesmo declarando desnecessário o conhecimento científico” (KUENZER, 2006, p. 905). Seguindo essa perspectiva, há um grande desafio em salvaguardar o projeto profissional e as Diretrizes Curriculares em uma Universidade que tem se tornado campo de produção ideológica da classe dominante. Nada mais assertivo que:

Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias de seu tempo em que suas ideias sejam por isso mesmo, as ideias dominantes da época (MARX E ENGELS, 1993, p. 72).

Nesse sentido, vive-se em um momento de profundo esforço crítico-reflexivo para não alcançar nada além de uma formação aligeirada e acrítica. O que ainda é pouco compreendido, ou desconsiderado, entre outros fatores, é a compreensão de que a história “[...] não é estática ou insuperável, mas se constrói, fortalece ou subsume a partir das relações estabelecidas entre as classes sociais em determinado momento histórico” (ORTIZ, 2010, p. 13). Colocar em pauta esse entendimento viabilizará uma construção de instrumentais que, de fato, reflitam o que se faz necessário para avaliações.

Não obstante, a defesa da formação profissional, sem dúvida, é uma das principais frentes de luta do Serviço Social brasileiro. Portanto, à guisa de conclusão deste capítulo, ressalta-se e espera-se contribuir para a construção efetiva de uma “[...] uma universidade que seja um centro de produção ciência, tecnologia, do cultivo das artes e das humanidades; também uma instituição voltada à qualificação profissional com alta competência, para além das necessidades do capital e do mercado” (IAMAMOTO, 2007, p.432).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história dos sistemas avaliativos no Brasil passou por um amplo processo de mudanças que significaram avanços e retrocessos. Desde a década de 1960, com o período de ditadura, a educação tem sido submetida um modelo privatista de eficiência e controle. Foi em meio à expansão e ao aumento indiscriminado de instituições privadas, que os procedimentos adotados para avaliação têm passado por uma série de mudanças, conforme já explicitado no decorrer desta dissertação.

Em 2004 com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Brasil (SINAES), pela Lei nº 10.861/2004, fica estabelecida a prevalência de uma política pública que visa atender um paradoxo entre a necessidade do caráter formativo da avaliação e seu cunho regulatório. O SINAES é composto pela avaliação das instituições, dos cursos de graduação e também da avaliação dos estudantes através do ENADE.

O papel do Exame Nacional de Desempenho do estudante é avaliar o rendimento dos alunos do curso de graduação, em relação às habilidades e competências adquiridas em sua formação e também aos conteúdos pertinentes às Diretrizes Curriculares. A partir das análises feitas nesta dissertação, com ênfase para o curso de Serviço Social, percebeu-se um avanço na formulação das provas aplicadas através do ENADE, com a adição de um relatório específico sobre o desempenho das diferentes áreas na prova de Formação Geral; uma análise do perfil dos coordenadores de curso; uma análise sobre a percepção de coordenadores de curso e de estudantes sobre o processo de formação ao longo da graduação e uma análise do desempenho linguístico dos concluintes, a partir das respostas discursivas na prova de Formação Geral.

São avanços que devem ser reconhecidos, mas que, entretanto, são permeados de limitações e lacunas. Apesar de não concordar-se que a prova reflita o desempenho de estudantes e a qualidade da formação, alguns fatores são importantes para análise. Segundo os relatórios, no universo das IES selecionadas, são apresentados dados que muito se diferem entre as IES públicas e privadas do curso de Serviço Social, a exemplo do desempenho dos alunos, o conceito do curso, e a forma como os estudantes entendem esse momento de avaliação.

Dessa forma, as implicações na formação profissional se remetem ainda, a uma formação que atende à ideologia neoliberal, empobrecida de qualidade e que muito revela a tendência de “[...] um barateamento da força de trabalho e a criação de um corpo coletivo e trabalhadores nivelados por baixo” (FRIGOTTO, 1984, p. 163).

Nesse sentido, a avaliação quando se restringe a uma estratégia de cunho neoliberal, implica não somente na continuidade de um modelo de tecnicismo, mas, sobretudo, a um rompimento com a formação crítica e propositiva. Assim sendo, afeta também as condições de trabalho dos docentes, a organização de disciplinas, conteúdos, pesquisa, extensão, estágio e o conjunto de elementos que são fundamentais para o aprofundamento teórico e crítico do Serviço Social.

Do mesmo modo, a estreita relação entre a formação profissional dos assistentes sociais e a avaliação, deve considerar também a organização curricular que visa superar as fragmentações do processo ensino aprendizagem e sustentar-se no tripé de conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional, que ainda são analisados de forma generalista e rasa.

Os relatórios também apresentam brechas quando se pensa na conjuntura histórica do país, o desenvolvimento das forças produtivas, o capitalismo dependente e, também, a sua formação social. São elementos imprescindíveis e que devem ser compreendidos na relação com a formação profissional em Serviço Social. Percebe-se ainda, que as provas são um meio que avalia a instrumentalidade do profissional, mas em pouco analisa sua capacidade de criação, intervenção ou sua perspectiva. É nesse sentido, que o amadurecimento da compreensão do significado social da profissão e a tradição teórica que permite a leitura da realidade em uma perspectiva sócio histórica, ficam comprometidas com o decorrer das análises propostas nos relatórios.

Dessa forma, há um impasse para conseguir dialogar o perfil profissional que atua no enfrentamento das expressões da questão social (já explicadas no decorrer dessa dissertação), com o caráter do projeto ético político em vigor, sobre as políticas tendenciosamente voltadas ao capital. Além disso, é válido ressaltar que os assistentes sociais têm resistido às investidas mercadológicas, considerando as prerrogativas da formação acadêmico-profissional. Vale dizer, que atualmente, há um grande desafio em propor melhorias na educação superior, com redirecionamentos de ações e debates e também, defender a formação profissional em acordo com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 que é, acima de tudo, um compromisso na defesa do projeto ético político profissional.

Apointa-se também que, no Brasil, ainda há uma cultura generalista no aspecto das análises da educação superior, o que reflete enfaticamente sobre o favorecimento de IES de caráter privado. Através dos dados aferidos pelo ENADE, as instituições podem se beneficiar com recursos, isenções fiscais, entre outros artefatos que visam, sem cessar, o ganho de lucros. De fato, não há referência a uma possível “punição” a partir da qualidade aferida por

este sistema, mas abre-se espaço para que o grande grupo de mercado da educação se expanda em detrimento dos direitos sociais, fortemente atacados e desmontados na atual conjuntura brasileira.

Sobretudo, é nesse contexto que se responsabiliza alunos e professores por uma resposta à demanda de padronização e qualidade do ensino; e deixamos de lado o esforço por articular o direito à igualdade.

Vale ressaltar que durante a pesquisa e mesmo no decorrer do desenvolvimento do mestrado, muitas mudanças foram ocorrendo no que se refere à formação social, política e econômica brasileira. Há, no momento, um rompimento democrático, com o Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, e uma conjuntura de crise política extensa, a partir de golpes de Estado que visam garantir a hegemonia do ideário conservador construído e amplamente difundido pelo capitalismo brasileiro e internacional.

É nesse contexto que a PEC 241/55 foi aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado, criando um teto para os gastos públicos, que congela as despesas do Governo Federal, de acordo com a inflação, por até 20 anos. O texto da emenda, que agora será incorporado à Constituição, também tem potencial para afetar a regra de reajuste do salário mínimo oficial e acelerar a redução, principalmente, dos gastos com saúde e educação; o que significa, sobretudo, um ataque às conquistas e aos direitos sociais da classe trabalhadora. O governo reage sobre a lógica de “socialização das perdas e da privatização dos lucros”.

Não distante, a Política de Educação Superior no Brasil tende a sofrer retrocessos que já são, em alguma medida, perceptíveis. Concorda-se com Mézaros (2008), que em muito aludiu as reflexões durante essa dissertação, quando ele diz que “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (p.27). Embora a análise não se finde aqui, ela aponta considerações iniciais – ressaltando também o tempo restrito à realização de um mestrado – e traz contribuições para entender a totalidade dos acontecimentos nos países cêntricos e cujo impacto se percebe na realidade brasileira.

Por fim, são análises que abrem para um leque de discussões e encaminhamentos posteriores. Em um tropeçar de livros e leituras, termina-se este texto, ressaltando a necessidade de um Sistema Avaliativo que reflita sobre uma formação humana e possibilite, enfim, a democratização do acesso ao ensino com qualidade. Que a educação seja pública, de qualidade, laica, socialmente referenciada, emancipadora e um direito de toda a população.

REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. **Proposta básica para o projeto de formação profissional.** Serviço Social & Sociedade: O Serviço Social no século XXI, São Paulo, ano XVII, n. 50, p. 143-171, abr.1996.

_____. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social.** (Com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 08 de novembro de 1996). Formação Profissional: Trajetória e Desafios. Cadernos ABESS, São Paulo, n. 7, p. 5876, 1997. Edição especial.

_____. **Proposta básica para o projeto de formação profissional.** Novos subsídios para o debate. Cadernos Abess, São Paulo, n. 7, p. 15-58, 1997. ABEPSS. Formação do assistente social no Brasil e a consolidação do projeto éticopolítico. Serviço Social & Sociedade. Especial: Serviço Social: formação e projeto político. São Paulo, ano XXV, n. 79, p. 72-81, set. 2004.

_____. **Pesquisa avaliativa da implementação das diretrizes curriculares do curso de Serviço Social.** Relatório Final. São Luís, 2008. [CD-ROOM.]

_____. **Projeto ABEPSS Itinerante: as diretrizes curriculares e o projeto de formação profissional do Serviço Social.** Juiz de Fora, 2011.

_____. **Relatório da ABEPSS Itinerante,** gestão 2011-12. ABEPSS-Leste.

ALBUQUERQUE, N. de O. **Análise da Lei do SINAES e seus resultados como instrumento de controle do estado.** 01/08/2011. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas.

ALVES, G. **Trabalho e mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização.** Londrina: Praxis, 1999.

_____. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo.** São Paulo: Boitempo/Fapesp, 2000.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDES. **Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira.** Cadernos ANDES, nº. 2, 3a. Edição atualizada e revisada, outubro de 2003.

AMARAL, A. **Avaliação e qualidade do ensino superior. As Muitas racionalidades da qualidade.** In: LEITE, Denise (Org.). Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco. Tradução de Mircele Dornelles. Porto Alegre: Sulina; Editora Universitária Metodista IPA, 2009. p. 11-32.

_____. **Trabalho e Mundialização do Capital,** Londrina, Práxis. (1999)

ATCON, R. **Princípios da Reforma Integral da Universidade no Brasil.** Florianópolis: Imprensa Universitária da UFSC, 1968.

_____. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (MEC/ DES/ 1966), 1966.

BARROCO, M. L. S. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos.**8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.**2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Crise do capital, fundo público e valor.** In: BOSCHETTI; BEHRING, E. e et. tal. In: Capitalismo em crise: política social e direitos. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Rotação do capital e crise. Fundamentos para compreender o fundo público e a política social.** In: SALVADOR, e; BEHRING, Elaine e et.al. In: Financeirização, Fundo público e Política Social. SP: Cortez, 2012.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história.** São Paulo: Cortez, 2010.

BOSCHETTI, I. **Assistência Social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo.** Brasília, 2002.

_____. **Previdência e Assistência: uma unidade de contrários na seguridade social.** Universidade e Sociedade. Revista da ANDES-SN, Brasília, ANDES-SN, n. 22, 2000.

BRANCO C. **Discurso na Universidade do Ceará. Capes: boletim informativo da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Nº 141, agosto de 1964, p. 2-5.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2004:** Resumo técnico. Brasília, 2005.

_____. **Censo da educação superior: 2007:** Resumo técnico. Brasília, 2008.

_____. **Censo da educação superior: 2010:** Resumo técnico. Brasília, 2011.

_____. **Censo da educação superior: 2013:** Resumo técnico. Brasília, 2014.

_____. **Relatórios ENADE disponível em:**
<http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.** Disponível em
https://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/plandi.htm

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA – GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira.** Brasília, 2003.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Reforma da Educação Superior: Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior.** Brasília, 2004.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior.** Brasília, 2004.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior.** (2 versão), Brasília, mai., 2005.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 2.051 de 9 de Julho de 2004.** Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Publicado no Diário Oficial da União nº 132, de 12.

_____. **Código de Ética do Assistente Social: Lei 8.662/1993 de regulamentação da profissão.** 3. ed. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social, 1993.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 DEZ. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.

_____. **Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e dá outras providências.

_____. **Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 nov. 1995. Edição Extra,

_____. **Lei n. 10.172,** de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF.

_____. **Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007(*),** Republicada por ter saído, no DOU n. 239, de 13-12-2007, Seção 1, p. 39-43, com incorreção no original. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília - DF, n. 249, seção 1, quarta-feira, 29 de dezembro de 2010, páginas 23-31.

_____. BNDES. SÉCCA, R.X.; LEAL, R.M. **Análise do setor de ensino superior privado no Brasil.** Educação. BNDES, Setorial, n.30,2009, p.103-156.

_____. **Lei n. 10.260, de 12 julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 12 de julho de 2001.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 04 jul. 2014.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social.** Editora Vozes, 7ª ed. Petrópolis. 1998.

CBISS. **Teorização do Serviço Social: Documento de Araxá, Teresópolis e Sumaré – RJ.** Agir Editora, 1986.

CFESS. **Código de Ética Profissional do Assistente Social.** 1986.

_____. **Código de Ética Profissional do Assistente Social.** 1993.

_____ **"Serviço Social a caminho do século XXI: o protagonismo ético-político do Conjunto CFESS-CRESS"**. In: Serviço Social e Sociedade (50). São Paulo, Cortez, 1996.

_____ **Relatório de Deliberações do 26 Encontro Nacional CFESS/ CRESS**. 1997.

_____ **Resolução 382/99 de 21/02/1999. Dispõe sobre normas gerais para o exercício da Fiscalização Profissional e institui a Política Nacional de Fiscalização.**

_____ **Resolução 512/07 de 29/09/2007.Reformula as normas gerais para o exercício da fiscalização profissional e atualiza a Política Nacional de Fiscalização.**

_____ **Instrumentos para a fiscalização do exercício profissional do assistente social. Brasília, 2007.**

CHAUÍ M. **Ventos do progresso: a universidade administrada**. Escritos sobre a universidade. São Paulo: UNESP, 2001, p. 46.

CHESNAIS, F. **Lesdettesillégitimes quando les banques fontmainbassesurlespolitiques publiques**.Paris:.Raisons.d'Agir,,2011.

CISLAGHI, J. F. **Análise do Reuni: uma expressão da contra- reforma universitária brasileira**. 2010. 187 f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Serviço Social.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, L.A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E.; MENDES, M.T. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. BH: Autênica, 2003.

PEREIRA, L. D. **Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social**.Rev. katálysis, Florianópolis , v. 12, n. 2, p. 268-277, dez. 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802009000200017&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 agosto. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802009000200017>.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado/ Tradução Ciro Mioranza**. São Paulo: Lafonte, 2012. (Coleção grandes clássicos da filosofia).

FALEIROS, V. de P. **Desafios do Serviço Social na era da globalização**. In: Serviço Social e Sociedade n ° 61. São Paulo. Cortez. 1999.

_____. **Estratégias em Serviço Social.** 3ª ed. São Paulo. Cortez. 2001.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento** 5ª Ed. rev. – São Paulo: Global, 2008. (1ª edição de 1968: os textos reunidos no livro foram escritos entre 1965 e 1967).

_____. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984. (Educação contemporânea).

GOMES, A. M. **Exame Nacional de Cursos e Política de regulação estatal do Ensino Superior.** Cadernos de Pesquisa, n. 120, p.129-149, Nov. 2003.

GONÇALVES. C. A. **O PROGRAMA REUNI: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG.** 2008/ 2013. Tese de doutorado.

GUEDES, M. Q.; KRAMES, I.P. A Qualidade da Educação em ... Gómez e Sacristán. IN: COIMBRA, C.L.; POSSANI, L de F. P.; STANO, R. de C.M.T.; GONÇALVEZ, Y.P.; ABRAMOWICZ, M. (Orgs). **Qualidade em Educação.** Curitiba: Editora CRV, 2011. (Série Currículo: questões atuais).

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço.** Tradução Carlos Szlak. Coordenação Antônio Carlos Robert Moraes. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **Espaços de esperança.** 3ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. 1996. **Justice, Nature and the Geography of Difference.** Londres: Blackwell

_____. **O Neoliberalismo: História e Implicações.** São Paulo, Edições Loyola, 2008.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na cena contemporânea.** In: CFESS/Abepss. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, p. 16, 2009.

_____. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade: Trabalho e formação profissional.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O Brasil das desigualdades: “Questão social”, trabalho e relações sociais.** Revista SER Social. v. 15, n. 33 (Desafios da Política Social na Contemporaneidade). UnB, 2013, p. 326-342. Disponível em http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/9520 acesso em 07 julho de 2015.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** São Paulo, Cortez, 1996

_____. **Relações Sociais e serviço Social no Brasil.** -25 ed. São Paulo: Cortez – CELATS, 2008.

IANNI, O. **Teorias da globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015.** Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>, Acesso em: 5 de julho de 2016.

KOIKE, Maria Marieta. **“Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais”.** Texto aplicado à 2ª disciplina do Curso de pós graduação: Serviço Social - Direitos sociais e competências profissionais. CEAD UNB. 2009. p 1-25.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão su
bordinada das políticas de exclusão.** Educação & Sociedade, Campinas, n. 96, v. 27, número especial, Cedes, out. 2006.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma da educação superior em FHC e Lula.** SP: Xamã, 2007.

_____. **Reformas e políticas de educação superior no Brasil.** In MANCEBO, D., SILVA JR. J.R. e OLIVEIRA, J. F. (org.) Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Alínea, 2008.

LOWY, M. **Ideologias e Ciência Social: Elementos para uma análise marxista.** 7ª ed. São Paulo. 1997

MARTINS, C.B. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil.** Educação e Sociedade, Campinas, v.30. n.106, p. 15-35, jan/abr. 2009.

MARX, K. **Para a crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, 1982

_____. **A Lei Geral da Acumulação.** In: O Capital. São Paulo: Abril Cultural. 1984.

_____. **O Capital: crítica da economia política.** Apresentação de Jacob Gorender; coordenação de revisão de Paul Singer; tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. – 2. ed. Capítulo XXIII – São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **Sobre a questão judaica.** Inclui as cartas de Marx a Ruge no Anais Franco Alemães. Prefácio: Daniel Bensaid. São Paulo, Boitempo, 2010.

_____. **O Capital.** L.I, São Paulo, Boitempo, 2013.

_____. **A Assim Chamada Acumulação Primitiva.** In: O Capital. São Paulo: Abril Cultural.1984.

MARX, K. e ENGELS, . **O manifesto do partido comunista.** In: COGGIOLA, O. (org.). Manifesto do partido comunista – Karl Marx e Friedrich Engels. São Paulo: Boitempo, 1998.

MANDEL, E. **O Capitalismo Tardio.** SP, Abril Cultural, 1982.

_____. **La teoría leninista de laorganización.**Ciudad de México: Ediciones Era, 1976.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital.** Trad. Sérgio Lessa; Paulo César Castanheira. Campinas: Boitempo Editorial, 2002.

_____. **A crise estrutural do capital.** São Paulo. Boitempo, 2009.

_____. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MINAYO, M. C. de S.; (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NETTO, J. P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil**. In: Serviço Social e Sociedade n° 50. São Paulo. Cortez. 1996.

_____. **A Construção do Projeto ético – político frente à crise contemporânea**. In: Curso de Capacitação em Serviço Social e Política Social, Módulo I, CFESS/ CRESS/ ABEPSS/ CEAD, 1999.

_____. **FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras**. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). O desmonte da Nação – Balanço do governo FCH. Rio de Janeiro : Vozes, 1999.

_____. **Cinco notas a propósito da “questão social”**. Revista Temporalis – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano 2. Nº 3 (jan/jul.2001). Brasília: ABEPSS, Graflin, 2001.

_____. **O movimento de reconceituação 40 anos depois**. In. Revista Serviço Social e Sociedade nº. 84. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007

NETTO, J.P; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012

NEVES, L. M. W. (org). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Ed. Xamã, 2002.

ORTIZ, F. G. **O Serviço Social no Brasil: Os Fundamentos de sua Imagem e Autoimagem de seus agentes**. Rio de Janeiro: FAPERJ - e-papers, 2010.

PEREIRA, L. D. **Política educacional brasileira e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional.** Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

PEREIRA, P. A. **A Metamorfose da questão social e a reestruturação das políticas sociais.** In: Capacitação em Serviço Social e Política Social: módulo 01. Brasília. CEAD. 1999.

PRADO JR., Caio. **A Revolução Brasileira.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1966.

_____. **O sentido da colonização.** In. Formação do Brasil Contemporâneo, 15ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1977.

ROCHA, M. A. G. A. **Decifra-me ou eu te devoro: discurso e reforma universitária do Governo Lula: um enigma a decifrar.** Recife: O Autor, 2005. 1999 folhas: il., quadros, tab. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Serviço Social, 2005.

ROCHA, D. do C. **A UNE E A REFORMA UNIVERSITÁRIA: as motivações históricas e a luta dos estudantes por um projeto de universidade nos anos 60.** Universidade Estadual de Maringá, 2005. Dissertação.

ROSANVALLON, P. **A Nova questão social.** Instituto Teotônio Vilela, Brasília, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 41ª edição. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SANTOS, J. S. **Particularidades da "questão social" no Brasil: mediações para seu debate na "era" Lula da Silva.** Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 111, Set. 2012.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. Campinas; Sorocaba, v.14, n.2, p.253-266, jul. 2009.

SGUISSARD, V. **A universidade neoprofissional heteônoma e competitiva.** (2003) Disponível em <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0470.pdf>.

SILVA, M. O. S. **O Serviço Social na conjuntura brasileira: demandas e respostas.** Serviço Social & Sociedade, São Paulo, ano 14, n. 44, p. 77-113, dez. 1993.

_____. **O Serviço Social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura.** São Paulo: Cortez, 1995.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações: Investigação sobre sua Natureza e suas Causas.** Ed. Abril Cultural, Coleção: Os Economistas, São Paulo. 1983

SOUSA, J.V. **Avaliação e qualidade nas licenciaturas. Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis.** CUNHA, C.;SOUSA, J. V.; SILVA, M.A. (Orgs.) Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012. p. 147-170.

TELLES, V.S. **“Nova Questão Social” Brasileira: ou como as figuras de nosso atraso viraram símbolo de nossa modernidade.** CADERNO CRH, Salvador, n. 30/31, p. 85-110.

VALE, A. A. do. **A expansão do segmento privado-mercantil na educação superior brasileira: o caso da Estácio Sá.** In: CHAVES, V. J.; S. J., João dos Reis; CATANI, A. M.(Orgs.). **A universidade brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais.** p. 113-130. São Paulo: Xamã, 2013.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. **Do Provão ao Enade: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino superior brasileiro.** Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, jul./set. 2005.

WOOD, E. **Democracia contra capitalismo.** São Paulo, Ed. Bointempo, 2006. Parte II.

YAZBEK, M. C. **O significado sócio-histórico da profissão.** In: CFESS/ABEPSS. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.